



# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

24 2023  
2º Semestre



# *abehache*

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 24  
2º Semestre de 2023



### **Diretoria da ABH (2022-2024)**

Leandra Cristina Oliveira (UFSC)  
Presidenta

Viviane Cristina Garcia de Stefani (IFSP)  
Vice-presidenta

Jorge Rodrigues de Souza Júnior (IFSP)  
1ª secretário

Antonio Ferreira Silva Júnior (CAp UFRJ)  
2ª secretário

Wagner Monteiro Pereira (UERJ)  
1ª tesoureiro

Daniel Mazzaro Vilar de Almeida (UFU)  
2ª tesoureiro

Edição eletrônica da Revista abehache - 2023

Revisão, diagramação, capa e arquivamento eletrônico: João Paulo Zarelli Rocha  
Capa criada a partir de arte de Juliana Santos Barbosa (@crio.lah, contato@crioladesign)

### Editores-Chefes

Leandra Cristina de Oliveira (UFSC)      Wagner Monteiro Pereira (UERJ)

### Comissão Editorial

Andrea Galvão de Carvalho (Col. Pedro II)      Darío Gómez Sánchez (UFPE)  
 Fabiele Stockmans de Nardi (UFPE)      Fernanda Tonelli (IFSP)  
 Flávia Karolina Lima (IFMT)      Jorge Hernán Yerro (UFBA)  
 Larissa C. A. Oliveira Benedini (IFSP)      Luiza Santana Chaves (UFMG)  
 Xoán Carlos Lagares Diez (UFF)

E-mail: revista.abh@gmail.com

### Conselho Editorial

Ana Maria Camblong	Univ. Nacional de Misiones, Argentina
Azucena Palacios	U. Autónoma de Madrid, Espanha
Bernard Sicot	Université Paris X — Nanterre, França
Elisa Amorim	UFMG, Brasil
Enrique Foffani	Univ. Nacional de Rosario, Argentina
Heloísa Pezza Cintrão	USP, Brasil
Jens Andermann	Universität Zürich
Jorge Diaz Cintas	Imperial College London, Reino Unido
José Carlos Sebe Meihy	USP, Brasil
José Ribamar Bessa Freire	UERJ / UNIRIO, Brasil
Julio Pimentel Pinto	USP, Brasil
Julio Rodríguez Puértolas	U. Autónoma de Madrid, Espanha
María Elena Placencia	Birkbeck, University of London, Reino Unido
Mirta Groppi	USP, Brasil
Oscar Diaz Fouces	Universidad de Vigo, Espanha
Pablo Rocca	Univ. de la República, Uruguai
Pablo Vila	University of Temple, EUA
Patricia Willson	El Colegio de México, México
Raquel Macciucci	Univ. Nac. de La Plata, Argentina
Silvia Cárcamo de Arcuri	UFRJ, Brasil
Silvina Montrul	Univ. de Illinois, EUA
Susana Romano Sued	Univ. Nacional Córdoba, Argentina
Susana Zanetti	Univ. Nac. de La Plata / UBA, Argentina
Vera Sant'Anna	UERJ, Brasil
Virginia Unamuno	Conicet, Argentina
Viviana Gelado	UFF, Brasil
Walter Carlos Costa	UFSC, Brasil

## SUMÁRIO

Apresentação .....	5
<b>Artigos</b>	
A (des)criminalização do aborto pelas vozes do punk: análise comparativa entre o Brasil e a Argentina (1990-1999) .....	7
Maiara Rodrigues dos Santos Silva, Andreia Menezes	
Tensiones intelectuales en la literatura argentina a partir de la trilogía de Guillermo Saccomanno .....	23
Matías Ezequiel Tilocca, Cristiane Checchia, Gastón Cosentino	
A realização morfológica do perfect em debates políticos na variedade rio-platense argentina	40
Mylena Teixeira de Oliveira, Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold	
El significado restrictivo de “sin embargo”: uso y contraste español-portugués .....	56
Massilia Maria Lira Dias	
Las oraciones con cuando que expresan futuridad: una zona de dificultad para lusófonos aprendientes de ELE .....	74
Joan Sapiña	
La neutralización del género gramatical entre los pronombres átonos del español alteño, en Chiapas, México .....	91
Maria Antonieta Flores Ramos	
Reflexões sobre os determinantes na língua espanhola: ideias para uma pesquisa diacrônica .....	109
Adriana Martins Simões	
A hierarquia universal dos advérbios no espanhol do Chile .....	132
Ana Letícia Riffo Wechsler	
Objetividade, subjetividade e intersubjetividade: nuances da modalidade deôntica em língua espanhola .....	155
Victoria Glenda Lopes Batista Paz, Nadja Paulino Pessoa Prata	
Breve panorama da gramática no ensino e na pesquisa da língua espanhola no Brasil	175
Carlos Felipe Pinto	
La enseñanza de lenguas desde una perspectiva multirred-discursiva: la evolución de una perspectiva innovadora en la enseñanza de lenguas .....	206
David Alonso Bueno Baena	

## APRESENTAÇÃO

O número que aqui se apresenta reúne onze artigos de temática livre na área de hispanismos, entre eles, os três estudos selecionados no *Prêmio Hispanistas: primeiras experiências* na ocasião do XII Congresso Brasileiro de Hispanistas (São Paulo/Agosto de 2022).

Começando pelos trabalhos premiados, o texto *A (des)criminalização do aborto pelas vozes do punk: análise comparativa entre o Brasil e a Argentina (1990-1999)*, de Maiara Rodrigues dos Santos Silva e Andreia Menezes socializa uma análise discursiva comparativa da temática da (des)criminalização do aborto presente em canções de bandas de punk identificadas com o feminismo nos anos de 1990. Assentado nos conceitos de polifonia (Ducrot, 1984), de Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1984) e das formações imaginárias (Pêcheux, 1993; Orlandi, 1999), o texto conclui que as canções em análise buscam eximir a mulher da ideia de culpa pelo aborto, sem nomear os responsáveis no caso da amostra argentina, e responsabilizando os Aparelhos Ideológicos do Estado no caso da canção brasileira.

Em *Tensiones intelectuales en la literatura argentina a partir de la trilogía de Guillermo Saccomanno*, de autoria de Matías Ezequiel Tilocca, Cristiane Checchia e Gastón Cosentino, propõe-se uma leitura crítica sobre a trilogia literária do escritor argentino Guillermo Saccomanno, a saber: *La lengua del malón*, *El amor argentino* y 77. No percurso da análise dos personagens da narrativa, os autores identificam uma intensa releitura que desestabiliza os discursos hegemônicos inscritos nos textos literários do século XIX, ao que a autoria denomina como *proyecto saccomannianno*.

O último texto entre os estudos premiados é de autoria de Mylena Teixeira de Oliveira e Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold, intitulado *A realização morfológica do perfect em debates políticos na variedade rio-platense argentina*. No artigo, as autoras buscam descrever a realização morfológica do *perfect* na variedade rio-platense argentina, analisando a produtividade do uso do pretérito perfeito composto castelhano. A partir da consideração de um corpus de interação oral de oito horas, mais precisamente do gênero debate político, encontram a existência de ocorrências do perfeito composto em contexto de passado perfectivo na variedade observada, além de construções sem marcadores temporais específicos.

Na sequência, encontra-se o artigo *El significado restrictivo de “Sin embargo”*: *uso y contraste español-portugués*, de Massilia Maria Lira Dias. O estudo analisa o comportamento discursivo do conector *sin embargo*, visando identificar os valores desse item no discurso. O apoio teórico leva em conta postulados da semântica e da pragmática, além de contribuições de estudos anteriores sobre o fenômeno dos marcadores e conectores discursivos.

O artigo *As oraciones con “cuando” que expresan futuridad: una zona de dificultad para lusófonos aprendientes de ELE*, de Joan Sapiña, retoma uma série de estudos contrastivos do par linguístico português-espanhol centrados nas orações temporais introduzidas por *cuando*, enfocando as diferenças entre os dois idiomas no que concerne a esse objeto.

Maria Antonieta Flores Ramos é a autora do texto *La neutralización del género gramatical entre los pronombres átonos del español alteño, en Chiapas, México*, no qual se analisa a discordância de gênero e número do pronome átono de terceira pessoa do espanhol de Chiapas/México. Segundo a autoria, o mosaico pronominal identificado contribui para a instabilidade diacrônica e sincrônica da forma pronominal átona de terceira pessoa e a mudança induzida pelo contato linguístico.

No artigo *Reflexões sobre os determinantes na língua espanhola: ideias para uma pesquisa diacrônica*, de Adriana Martins Santos, a autora analisa as propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes no espanhol a possibilidade de ausência e presença de sintagmas nominais sem determinante e sua distribuição entre as diferentes funções sintáticas nessa língua e algumas diferenças no funcionamento do espanhol e do português brasileiro nessa área da gramática.

Em *A hierarquia universal dos advérbios no espanhol do Chile*, Ana Wechsler busca verificar se a hierarquia dos advérbios de Cinque (1999) se aplica ao espanhol do Chile. No estudo, recorre-se a testes de precedência-e-transitividade contendo dois advérbios de categorias distintas, precisando assim sua ordem relativa.

Victoria Glenda Lopes Batista Paz e Nadja Paulino Pessoa Prata são as autoras do texto *Objetividade, subjetividade e intersubjetividade: nuances da modalidade deôntica em língua espanhola*, no qual, após análise de aspectos como gênero textual, formas linguísticas determinadas à expressão modal deôntica e (não) marcação das fontes, revelam possíveis traços de objetividade, subjetividade e intersubjetividade deôntica na amostra considerada.

No texto *Breve panorama da gramática no ensino e na pesquisa da língua espanhola no Brasil*, Carlos Felipe Pinto apresenta uma discussão sobre a gramática no ensino do espanhol no Brasil, retomando a história do ensino de espanhol a partir de 1919 e do espanhol nos cursos de formação de professores, além do histórico das teses de doutorado defendidas nesse campo e a situação da área de gramática nos principais eventos nacionais específicos.

Em *La Enseñanza de Lenguas desde una perspectiva multirred-discursiva: la evolución de una perspectiva innovadora en la enseñanza de lenguas*, David Alonso Bueno baena examina o percurso da proposta curricular de Silvana Serrani no campo da Linguística Aplicada, desde seus inícios até seus desenvolvimentos posteriores, que incluem considerações dos estudos bakhtinianos e da análise do discurso.

Editores-chefes  
Leandra Cristina de Oliveira  
Wagner Monteiro Pereira

## **A (DES)CRIMINALIZAÇÃO DO ABORTO PELAS VOZES DO PUNK: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O BRASIL E A ARGENTINA (1990-1999)**

Maiara Rodrigues dos Santos Silva<sup>1</sup>

Andreia Menezes<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo apresenta uma análise discursiva comparativa da temática da (des)criminalização do aborto presente em uma canção de uma banda de punk argentina (*Lady, Fun People*, 1997) e outra de uma brasileira (*Direito ao aborto*, de Kaos Klitoriano, 1999), ambas identificadas com o feminismo nos anos de 1990. Teremos como base teórica os conceitos de polifonia (Ducrot, 1984), Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1984) e formações imaginárias (Pêcheux, 1993; Orlandi, 1999), além de trabalhos desenvolvidos a respeito dos feminismos latino-americanos, do movimento punk e dos contextos de redemocratização no Brasil e na Argentina. Concluímos que ambas as canções buscam eximir a mulher da ideia de culpa pelo aborto. Contudo, no caso argentino não se nomeia explicitamente os responsáveis por essa culpa, enquanto no brasileiro os Aparelhos Ideológicos do Estado são claramente indicados. Em ambas, encontramos o uso de estratégias discursivas que incitam à luta pelo direito ao aborto, em consonância com a filosofia punk.

**Palavras-chave:** Aborto; Punk; Brasil; Argentina; Análise do Discurso.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e licenciada em Letras - Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), com foco em Estudos Hispano-americanos (Curso Sequencial de Complementação em Estudos Hispano-americanos - EFLCH - Unifesp). Entre os anos de 2020 e 2021, realizou pesquisa de Iniciação Científica sobre Estudos discursivos comparados do Brasil e da Argentina, com apoio da Fapesp. Desde 2020 é membra da rede internacional de pesquisadores Punk Scholars Network. Se interessa por temáticas como: movimentos culturais, mídias radicais, questões de gênero e estudos comparados da América Latina.

<sup>2</sup> É professora associada na área de Língua Espanhola e suas Literaturas do Departamento de Letras da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp) e do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição. É bacharel e licenciada em Letras, com habilitação em Português e Espanhol (FFLCH-USP). Possui mestrado e doutorado em Letras (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-americana-FFLCH-USP) com período de bolsa sanduíche de doutorado (PDEE-Capes) na Temple University (Filadélfia-EUA). Realizou estágio de pós-doutorado (Fapesp) na LLILAS Benson - Latin American Studies and Collection - University of Texas (Austin-EUA) e no Instituto de Investigaciones de Estudios de Género da Universidad de Buenos Aires. É líder do grupo de pesquisa CNPq "Análise de produtos culturais brasileiros e hispânicos: estudos discursivos e culturais" e membro do grupo "Comparação de séries discursivas entre o Brasil e a Argentina". Trabalha principalmente com os seguintes temas: estudos culturais e discursivos comparativos entre o Brasil e a Argentina; estudos de gênero; música.



**Resumen:** este artículo presenta un análisis discursivo comparativo del tema de la (des)penalización del aborto presente en una canción de una banda de punk argentina (Lady, Fun People, 1997) y otra de una brasileña (*Direito ao aborto*, de Kaos Klitoriano, 1999), ambas identificadas con el feminismo de la década de 1990. Se tiene como base teórica los conceptos de polifonía (Ducrot, 1984), Aparatos Ideológicos de Estado (Althusser, 1984) y formaciones imaginarias (Pêcheux, 1993; Orlandi, 1999), además de obras desarrollados sobre los feminismos latinoamericanos, el movimiento punk y los contextos de redemocratización en Brasil y Argentina. Se concluye que ambas canciones buscan eximir a la mujer de la idea de culpa por el aborto. Sin embargo, en el caso argentino no se nombran explícitamente los responsables de esta culpabilidad, mientras que en el brasileño se señalan claramente los Aparatos Ideológicos del Estado. En ambas encontramos el uso de estrategias discursivas que incitan a la lucha por el derecho al aborto, de acuerdo con la filosofía punk.

**Palabras clave:** Aborto; Punk; Brasil; Argentina; Análisis del Discurso.

### Introdução

Em um contexto de pós-ditadura civil-militar, de inflexão aos valores democráticos e de respeito às liberdades de expressão condizentes com as diversidades religiosas e sexuais tanto no Brasil quanto na Argentina nos anos de 1990 (Fausto; Devoto, 2004), se intensificavam, nos dois países, campanhas pelo direito ao aborto legal, seguro e gratuito, bem como leis que ampliavam a participação de mulheres na política. Ademais, aconteciam avanços constitucionais que buscavam assegurar direitos igualitários nos âmbitos da família, do trabalho e do acesso à cidadania. A despeito de todos esses avanços democráticos, o Brasil da década de 1990 era cenário de uma desigualdade social que se revelava nas altas taxas de mortalidade materna entre mulheres de baixa renda, com 120 óbitos por cem mil nascidos vivos (Alves, et. al, 2017), e a Argentina desse mesmo período vivia sob uma conjuntura de vulnerabilidade econômica que também se refletia nas mortes de mulheres mais pobres durante os procedimentos do aborto ilegal (Belluci, 2017).

Na Argentina dos anos de 1990, a prática do aborto era considerada ilegal e era permitida apenas em casos de gestação fruto de estupro ou quando havia perigo para a saúde da mulher. Em contrapartida, foi nessa década que o tema da interrupção da gravidez deixou de ser majoritariamente silenciado e passou a ocupar as principais páginas da imprensa escrita argentina, envolvendo debates de diferentes atores – tanto contrários quanto favoráveis à descriminalização do aborto – em jornais como o *Página 12* e o *Clarín* (Laudano, 2001). Além disso, em

1992, a *Comisión por el Derecho al Aborto* foi responsável por apresentar o primeiro Anteprojeto sobre Anticoncepção e Aborto à Câmara dos Deputados, cujas propostas exigiam que a população tivesse acesso a informações sobre métodos anticoncepcionais a partir do assessoramento de equipes especializadas e capacitadas para indicar ou contraindicar os seus usos. Por outro lado, constata-se também um rechaço violento por parte de uma parcela dos argentinos com relação às manifestações artísticas críticas à criminalização do aborto, como observado no caso do recital das bandas She Devils e Fun People – criadoras do EP que integra a canção a ser analisada neste artigo –, que foram duramente reprimidas pelos punks durante uma apresentação do EP Split *El Aborto Ilegal Asesina Mi Libertad* ao serem atingidas por bonecas tingidas de vermelho – representando o sangue derramado nos procedimentos de interrupção voluntária da gravidez (Cuello; Disalvo, 2019).

Assim como na Argentina, nessa época o aborto era considerado prática ilegal no território brasileiro, permitido apenas em casos de risco de vida à gestante ou de gravidez resultante de estupro ou outro tipo de violência sexual. Apesar do tabu para se tratar do assunto, houve, em 1991, a criação da Rede Nacional Feminista de Saúde, Direitos Sexuais e Direitos Reprodutivos com o propósito de reivindicar investimentos governamentais para reverter o quadro de abortos clandestinos no país. Havia também, nos anos 1990, várias ações do movimento de mulheres com o objetivo de pressionar as câmaras municipais a incluírem o atendimento de casos de aborto previstos em lei nos serviços de saúde das capitais brasileiras. Ademais, nos coletivos anarcofeministas da época havia a difusão de conhecimentos sobre ginecologia natural e aborto, que pode ser constatada pelas publicações em fanzines e também pelos conteúdos das letras e produções artísticas de mulheres punks. Apesar disso, o acesso ao aborto legal sofria várias interferências da Igreja Católica, como no momento da visita do Papa João Paulo II ao Brasil em 1991, que acabou reforçando ainda mais a posição de rejeição à descriminalização do aborto por parte dos brasileiros (Barsted, 2019; Marques, 2016).

Nesses contextos de reaberturas democráticas recentes e de fortalecimento de movimentos sociais na América Latina, sobretudo de movimentos feministas, os movimentos punk e anarcopunk passam a contar com um maior protagonismo das mulheres e, como consequência, adotam em sua agenda o combate à violência contra a mulher e o pleno acesso aos direitos reprodutivos. Esse momento também é cenário do surgimento do movimento Riot Grrrl, no contexto global, e do nascimento do que se considera como a segunda geração de anarcofeministas, cuja atuação no Brasil acontece por intermédio de atividades de mulheres das classes trabalhadoras com vistas a combater as desigualdades de gênero

inerentes tanto ao punk em específico quanto à sociedade brasileira de modo geral. Assim, ao nos depararmos com o imbricamento entre movimentos sociais como o punk e o feminismo no contexto sul-americano, nota-se que a denúncia da criminalização do aborto por meio da música se mostra como fundamental para que o discurso sobre essa questão chegue a um maior número de pessoas. Nesse sentido, é importante recordar que as práticas letradas não fazem parte da realidade da maioria da população latino-americana, que é herdeira de matrizes<sup>3</sup> que colocam os corpos feminilizados à mercê dos aparatos da Igreja.

Desse modo, neste artigo, analisaremos comparativamente, a partir dos estudos discursivos, um par de canções de bandas de punk identificadas com o feminismo no Brasil e na Argentina nos anos de 1990, com o objetivo de examinar a temática da (des)criminalização do aborto.<sup>4</sup> Para tanto, lançaremos mão do conceito de formações imaginárias trabalhado por Michel Pêcheux (1993) e Eni Orlandi (1999), as definições de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) segundo Althusser (1985), bem como a noção de polifonia de acordo com Ducrot (1984). Igualmente, tomaremos como base os trabalhos organizados por Eva Blay, Lúcia Avelar e Patrícia Rangel (2017; 2019) a respeito dos feminismos e dos direitos reprodutivos no Brasil, na Argentina e no Chile; e nos estudos de Silvia Federici (2019) acerca do trabalho reprodutivo. Por fim, serão apresentados os estudos sobre o movimento punk realizados por Sara Marcus (2010), Gabriela Marques (2016) e Nicolás Cuello e Lucas Disalvo (2019).

### **Breve panorama sócio-histórico da criminalização do aborto no Brasil e na Argentina**

Ao abordar o processo de transformação do corpo feminino em máquina de reprodução da força de trabalho na transição do sistema feudal para o sistema capitalista – processo de acumulação primitiva –, Silvia Federici (2019) explica que isso ocorreu a partir da intensificação do movimento de “caça às bruxas”, que se caracterizava pela perseguição a mulheres que detinham o controle sobre seus corpos e participavam ativamente de revoltas camponesas. Segundo a autora, a partir da crise populacional que ocorreu na Europa Ocidental nos séculos XVI e XVII, houve também a implementação de leis que buscavam regular o controle das mulheres sobre os seus corpos, o que fez com que estas passassem a ter seus úteros transformados em territórios controlados pelos homens e comesçassem a viver a serviço da acumulação capitalista. Sobre este assunto, a autora traz a seguinte constatação:

---

<sup>3</sup> Aqui nos referimos às matrizes colonialistas, cristãs e machistas que são predominantes nas diferentes esferas de poder dos países latino-americanos (Gonçalves, 2019).

<sup>4</sup> Importante mencionar que este artigo integra parte das análises presentes na nossa pesquisa de iniciação científica, financiada pela Fapesp, intitulada “A violência de gênero pelas vozes do punk dos anos 90” (2021), porém trata-se aqui de uma atualização dessas análises e dos resultados trabalhados anteriormente.

O resultado destas políticas, que duraram duzentos anos (as mulheres continuavam sendo executadas na Europa por infanticídio no final do século XVIII), foi a escravização das mulheres à procriação. Enquanto na Idade Média elas podiam usar métodos contraceptivos e haviam exercido um controle indiscutível sobre o parto, a partir de agora seus úteros se transformaram em território político, controlados pelos homens e pelo Estado: a procriação foi colocada diretamente a serviço da acumulação capitalista. (Federici, 2019, p. 178).

Embora Silvia Federici tenha se dedicado mais ao contexto sócio-histórico de caça às bruxas que ocorreu na Europa Ocidental, a sua pesquisa nos ajuda a pensar sobre o momento em que o corpo feminino passou a ser controlado pelos aparatos de Estado e em que medida esse acontecimento culminou nas lutas pela descriminalização do aborto no contexto latino-americano. Ademais, como o processo de acumulação primitiva ao qual Silvia Federici se refere se desenvolveu em concomitância com a colonização das Américas, o mecanismo de transformar o corpo da mulher em máquina de reprodução da força de trabalho também alcançou o Brasil e a Argentina. É possível observar esse processo por meio das políticas controlistas e natalistas que foram implementadas no Brasil ao longo do século XX, além das inúmeras organizações argentinas pró-vida, que também foram influenciadas pelos dogmas da Igreja (Ávila, 2019).

Entre o final dos anos 1960 e começo dos anos 1970, houve na América Latina uma maior rigidez da Igreja Católica com relação à interrupção voluntária da gravidez, que a partir desse momento passa a ver o aborto como um pecado imperdoável e um “assassinato de inocentes”. Também data dessa época o fortalecimento de mobilizações conservadoras antiaborto e a permanência, durante o período de redemocratização de alguns países da região, do silenciamento de discussões sobre a descriminalização do aborto por parte de políticos de orientações à esquerda e à direita devido aos impactos eleitorais que as opiniões sobre esse tema poderiam ocasionar às suas candidaturas (Gonçalves; Rosendo, 2019).

Paralelamente ao silenciamento sobre o tema, os casos de mortes de mulheres em decorrência do aborto inseguro na região seguiram com uma cifra bastante elevada. Segundo informe da *Comissão Interamericana de Direitos Humanos* de 1998, 29,1% e 26% dos casos de mortalidade materna na Argentina e no Chile, respectivamente, tinham como causa principal o aborto. Além disso, de acordo com Gonçalves e Rosendo (2019), desde 1996, o aborto inseguro tem se apresentado como a quarta causa de morte materna no Brasil, atingindo principalmente as mulheres de baixa renda.

Por outro lado, entre a década de 1990 e os dias atuais, nota-se a expansão de manifestações mais livres das sexualidades, bem como o crescimento de formas engajadas e ousadas de propostas e mobilizações antipatriarcais na América

Latina. O combate à violência de gênero em todas as suas dimensões e a luta pelo direito ao aborto legal se colocaram como demandas urgentes dos movimentos feministas da região (Barrancos, 2020).

O aborto na Argentina era – até dezembro de 2020, quando o senado argentino legalizou a interrupção voluntária da gravidez – um crime descrito no Código Penal, que estabelecia casos especiais de aborto, como a gestação fruto de estupro e quando havia perigo para a saúde da mulher (Argentina, 2019). No Brasil, o aborto induzido é considerado um delito, sendo permitido em caso de risco para a vida da mulher e quando resultante de um estupro; mas, desde os anos 1990, o Poder Judiciário vem autorizando a interrupção da gravidez em situações de anomalia fetal grave, incompatível com a vida extrauterina (Rocha, 2006). Apesar das oscilações no campo dos direitos reprodutivos na região durante o período de redemocratização, é importante citar o papel dos movimentos feministas em prol da manutenção e cumprimento do acesso ao aborto legal nos municípios brasileiros e argentinos em casos prescritos por lei, principalmente porque a objeção de consciência do corpo médico e as interferências da Igreja sobre o Estado se mostraram como impeditivos para o acesso a um direito constitucional nos dois países.

### **Punk e feminismo: o caso dos movimentos Riot Grrrl e anarcofeminista no contexto sul-americano**

No início da década de 1990, surge nos EUA o movimento Riot Grrrl, que além de questionar o pouco espaço reservado às mulheres no movimento punk, também estende os seus questionamentos ao patriarcado e aos impactos que a desigualdade de gênero impunha à vida das jovens estadunidenses. O *Riot* foi idealizado por Kathleen Hannah e Tobi Vail, ambas integrantes da banda Bikini Kill e editoras dos *zines*<sup>5</sup> *Riot Grrrl*, *Bikini Kill* e *Jigsaw*. Nos encontros promovidos pelas *Riots*, prevaleciam discussões sobre política, gênero, submissão feminina e assédio. Além disso, essas garotas se amparam na filosofia do *Do It Yourself* (DIY) que, aliada ao feminismo, as incentivava a formar suas próprias bandas, criar os seus próprios *zines* e organizar os seus próprios coletivos feministas (Marcus, 2010). Foi a partir do Riot que surgiram muitas bandas defendendo a agenda do feminismo em suas composições.

Apesar da relevância do movimento Riot Grrrl para os feminismos do Sul, segundo Cuello e Disalvo (2019), houve um “efeito de apagamento midiático do papel protagonista de uma geração de jovens migrantes, mulheres furiosas e anarquistas sem rumo” nos movimentos punk e feminista. Dessa forma, o trabalho desses dois autores argentinos parte de:

---

<sup>5</sup> Os *zines* ou *fanazines* são publicações amadoras escritas por admiradores de arte, esporte, música, etc.

[...] perspectivas decoloniais para analisar de que maneira as práticas, discursos e imagens produzidas desde o Sul a partir do agenciamento promíscuo entre contraculturas punk e políticas feministas permite desuniversalizar a epistemologia colonial que estaria sobre a base das políticas sexuais do fenômeno Riot Grrrl. (Cuello; Disalvo, 2019, p. 127, tradução nossa).<sup>6</sup>

A partir da análise de materiais de artistas brasileiras e argentinas, nos propomos a colaborar para o fim do apagamento do papel das jovens sul-americanas nos movimentos Riot Grrrl e anarcofeminista e conformar o que trazem Cuello e Disalvo (2019) sobre a importância de trabalhar com perspectivas decoloniais que “desuniversalizem” epistemologias coloniais legitimadoras apenas das práticas de jovens brancas e de classe alta do Norte global.

Na cena argentina, embora os punks tenham recebido diversas críticas da mídia hegemônica e tenham sido vítimas de opressão policial devido às suas vestimentas e aos decretos que davam autonomia aos policiais, isso não os impediu de dar continuidade a um movimento contestatário das mazelas sociais vivenciadas pelo país naquela época. Em resposta às críticas da mídia direcionadas a eles e em conformidade com o ideal anarcopunk de *hacelo vos mismo*, esses grupos foram responsáveis por *zines* importantes como o *Vaselina* e o *Resistencia*, este último editado por Patricia Pietrafesa, figura fundamental para o punk argentino e que também participou de outras bandas como: *Sentimiento Incontrolable*, *Cadáveres de Niños*, *Cadáveres*, *She Devils* e *Kumbia Queers*. Como líder da banda *She Devils*, Patricia, junto com Pilar Arrese, foi responsável por composições que tratavam de temas como LGBTfobia, direitos dos animais e feminismo. Um EP de grande relevância da banda foi o *Split el Aborto Ilegal Asesina mi Libertad* (1997), que contava com a participação do grupo de hardcore *Fun People*. A *She Devils* também participou em 2001 de um show na Argentina cujo slogan era “Aborto legal para decidir en libertad”<sup>7</sup> (Belluci, 2017). Por mais que nós não tenhamos encontrado ainda relatos que comprovem o engajamento dos membros da *She Devils* com o movimento Riot Grrrl, a composição estética das capas dos álbuns, assim como alguns conteúdos abordados no fanzine *Resistencia*, sugerem uma identificação com as mobilizações das *Riots*<sup>8</sup> ao redor do mundo.

Em uma conjuntura de desigualdade social, reabertura democrática e surgi-

<sup>6</sup> Texto original: “perspectivas decoloniales para analizar de qué manera las prácticas, discursos e imágenes producidas desde el Sur a partir del agenciamiento promiscuo entre contraculturas punk y políticas feministas permiten des-universalizar la epistemología colonial que estaría sobre la base de las políticas sexuales del fenómeno Riot Grrrl.”

<sup>7</sup> “Foi organizado um show na praça Houssay, em frente à Faculdade de Medicina da UBA, animado pelas *Lunática and Group*, *She Devils*, *Entre Coplas*, *Arbolito a las Carmelitas en Calzas* sob o slogan: ‘Aborto legal para decidir em liberdade’” (Belluci, 2017, tradução nossa).

<sup>8</sup> Um cassete da banda lançado na década de 1990 recebeu o nome de “*Grrrrr!*”, o que também nos remete ao termo Riot Grrrl. A partir dos anos 2000, surgem na Argentina diversas bandas que se identificam com o movimento Riot Grrrl, são elas: *Las Ex*, *Paltax*, *Basofias*, *Yo La Desubicada*, *Pandemia lesbica* etc.

mento de diversos movimentos sociais, o movimento punk emerge nas diferentes cidades brasileiras – de forma mais expressiva no Sudeste – sob forte repressão policial e brigas entre gangues rivais. Ainda assim, ele se consolida como uma alternativa ao rock mais popular e abre espaço para o surgimento de bandas nas regiões periféricas das cidades (Moreira, 2006). Apesar das alternativas oferecidas pelo punk, ainda havia pouca participação feminina na formação das bandas e dos festivais da época, o que gerou, em coexistência com o movimento Riot Grrrl que ocorria ao redor do mundo, a busca por uma mobilização semelhante no Brasil, fortemente encorajada pela banda brasileira Dominatrix, que tinha fácil acesso aos fanzines estadunidenses e era adepta da ideologia anarcopunk de *faça você mesma* combinada ao feminismo. Essa vertente buscava empoderar as garotas a criarem seus próprios coletivos, formarem as suas próprias bandas e editarem os seus próprios fanzines sem a dependência de uma aprovação masculina ou do trabalho de terceiros.

Ademais, as práticas de mulheres que resolveram fazer parte de um movimento majoritariamente masculino, como o punk, estavam relacionadas a um tipo de apropriação da violência inerente tanto a esse gênero musical quanto às opressões de classe e de gênero relacionadas ao sistema patriarcal e capitalista. Assim, diante de um contexto de reabertura política da maioria dos países da América Latina e surgimento de novos movimentos sociais como os feministas, o uso de uma linguagem mais conotativa, que rompe com as possibilidades de paráfrase do discurso (Pêcheux, 1999), e de uma performance violenta<sup>9</sup> que se apropria dos espaços majoritariamente masculinos, se evidenciam como estratégias de apoderamento das agressões direcionadas às mulheres durante séculos (Marques; Pedro, 2012).

### **Análise das canções *Direito ao Aborto* e *Lady***

Considerando as semelhanças entre os dois países, tanto em seus aspectos políticos, históricos e sociais quanto naquilo que tange ao fortalecimento de um movimento feminista alicerçado no movimento punk nos anos de 1990, apresentamos a seguinte questão norteadora deste artigo: como a temática do aborto se apresenta em canções punks brasileiras e argentinas e de que forma essa temática dialoga com o contexto sócio-histórico de redemocratização recente em ambos os países?

Com vistas a buscar responder a essas perguntas, selecionamos um par de canções compostas nos anos de 1990 por uma banda de punk brasileira e outra argentina que tratam da questão do aborto. Para isso, nos basearemos nos conceitos de Aparelhos Ideológicos do Estado (Althusser, 1985; Orlandi, 1999), de formações imaginárias (Pêcheux, 1993), e nas definições de Ducrot (1984) sobre a noção de polifonia.

---

<sup>9</sup> “[...] as feministas da segunda geração se apropriam da violência como crucial nas suas diversas formas de lutar em prol da igualdade. [...] Apropriar-se da violência, em suas diversas facetas, é também se empoderar” (Marques; Pedro, 2012).

Segundo Althusser (1985), os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) estão representados pelos AIE Religioso (igrejas), Escolar (escolas), Familiar, Jurídico, Político (sistema político), Sindical, da Informação (imprensa, rádio, televisão etc.) e Cultural (Letras, Belas Artes, esportes etc.). Eles atuam no domínio privado da vida social e funcionam pela ideologia da classe dominante para assegurar o seu poder estatal por meio de métodos de exclusão, seleção e punição dos sujeitos concomitantemente à atuação dos Aparelhos Repressivos de Estado (AE) – polícia, exército, prisões, tribunais etc. – que costumam atuar no domínio público por intermédio da violência física.

A noção de polifonia conforme definida por Ducrot (1984) é composta pelas diferentes vozes reconhecíveis em um enunciado: locutor, alocutário e enunciadador. Locutor é aquele que fala e alocutário aquele para quem se fala. Já o enunciadador se manifesta pelas diferentes perspectivas identificáveis no enunciado, que podem ser identificadas por meio de orientações argumentativas divergentes, observadas especialmente por meio da ironia, das adversativas e de construções negativas polêmicas.

Eni Orlandi (1999), com referência à definição de Pêcheux sobre as formações imaginárias, explica que o que funciona no discurso são as projeções que o sujeito cria sobre si e sobre o outro a partir de imagens que enquadram os sujeitos em posições. Por exemplo, embora um sujeito seja um locutor empírico de esquerda, ele pode produzir enunciados que evidenciam uma posição-sujeito de direita, e é isso que provoca efeitos de sentido contrários aos esperados pelos locutores, o que seria também uma marca da presença do enunciadador. Como exemplo de como funcionam essas formações imaginárias, a autora cita uma faixa de fundo preto exposta na entrada de um campus universitário, onde se diz “Vote sem medo” em letras brancas. No campo político, o fundo preto retoma as memórias do fascismo e da direita, e o substantivo “medo” sugere a ocorrência de uma ameaça e/ou de um perigo. Desse modo, embora se trate de um período eleitoral que exige neutralidade e o enunciado seja proferido por sujeitos de esquerda, a escolha da faixa preta e da palavra “medo” mobilizam os sentidos do perigo e do fascismo, o que corrobora a definição da autora sobre as formações imaginárias e também conforma as marcas da presença de um enunciadador “antagônico” às intenções dos locutores.

Por fim, realizamos abaixo uma análise de duas composições: uma do grupo Fun People (EP: *El Aborto Ilegal Asesina Mi Libertad*)<sup>10</sup> e outra da banda Kaos Klitoriano (Álbum: *Kaos Klitoriano*). Ambas as letras tratam da temática da criminalização do aborto, que entendemos ser uma forma de violência de gênero,

---

<sup>10</sup> O EP, lançado em 1997, contém duas canções da banda She Devils no lado A (*Nada para mí e Baby*) e duas da banda Fun People do lado B (*Lady e Valor interior*). A Fun People gravou *Lady* também no LP *Todo niño sensible sabrá de lo que estamos hablando*, lançado no mesmo ano, que apresenta letra e performance com algumas diferenças se comparada à do EP. Trabalhamos aqui com a gravação do EP.



dado que o aborto inseguro é uma das maiores causas de mortalidade materna na região, sobretudo entre mulheres empobrecidas. Observemos, a seguir, as letras das canções selecionadas:

<p><b>Lady</b> Fun People 1997</p> <p><i>Honey, honey, honey yo lo sé, no es tan fácil ¡Lady, no estás preparada, no tienes el dinero Lady, Lady no estás sana para tener un bebé Lady, Lady vos no querías abortar, pero no tenías opción, no, no, no, no</i></p> <p><i>You take care, you took care, but it didn't work! Te cuidaste, te cuidaste, pero eso no funcionó You take care, you took care, but it didn't work! Te cuidaste, te cuidaste, ¡pero eso no funcionó!</i></p> <p><i>Lady, Lady, Lady vos no sos una mala mujer, no por haber quedado embarazada Lady, Lady y haber tenido que abortar, vos no sos la culpable vos no tenías opción, no</i></p> <p><i>You take care, you took care, but it didn't work! Te cuidaste, te cuidaste, pero eso no funcionó You take care, you took care, but it didn't work! Te cuidaste, te cuidaste, ¡pero eso no funcionó!</i></p> <p><i>You've gotta fight!</i></p> <p><i>Si tuvieran en cuenta nuestros reclamos las cosas serían muy distintas ¿Habías? ¿Lo sabés? Oh, honey, don't cry Oh, honey, don't cry ... Fight!!</i></p>	<p><b>Direito ao aborto</b> Kaos Klitoriano 1999</p> <p>Seu corpo não pertence a nenhum Estado Ou igreja, e sim a você mesma Não dê ouvidos a entidades conservadoras Que te chamam de devassa e pecadora Ninguém a não ser você Sabe o que é melhor para sua vida</p> <p>Lute pelo seu direito ao aborto! Seu direito ao aborto! Lute pelo seu direito ao aborto! Seu direito ao aborto!</p> <p>Aborto não é crime E sim uma necessidade A proibição gera mais sofrimento Ninguém vai deixar de abortar por ser proi- bido</p> <p>Lute pelo seu direito ao aborto! Seu direito ao aborto! Lute pelo seu direito ao aborto! Seu direito ao aborto!</p>
--	--

Comparando as duas letras, percebemos, primeiramente, que ambas tratam da temática do aborto. Em segundo lugar, vemos que a materialidade verbal estabelece um locutor que não apresenta traços que permitam identificá-lo como feminino ou masculino. Além disso, ambos os locutores se dirigem a alocutárias femininas introduzindo a ideia de “culpa” relacionada à prática do aborto induzido. Podemos dizer que essa é uma ideia esperável em contextos onde o aborto voluntário é criminalizado e considerado um tabu, como é o caso do Brasil e da Argentina nos anos de 1990. Também há, por parte dos locutores, tentativas de minimizar os sentimentos de culpa vivenciados pelas mulheres que realizam o aborto de forma insegura e deslocar a responsabilidade para os Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1985), sobretudo os Aparatos Religioso, Familiar e Jurídico. No caso da canção brasileira, esse discurso aparece de maneira mais explícita ao romper com as possibilidades de paráfrase<sup>11</sup> (Pêcheux, 1999), como podemos notar nos trechos: “Não dê ouvidos a entidades conservadoras/ Que te chamam de devassa e pecadora/ Abortar não é crime/ E sim uma necessidade/ A proibição gera mais sofrimento/ Ninguém vai deixar de abortar por ser proibido”.

No caso da canção argentina, esse discurso aparece de maneira mais implícita, em um enunciado direcionado a uma alocutária com quem se estabelece uma relação mais íntima. Esta é inclusive nomeada (*Lady*) e chamada por uma forma de tratamento carinhosa (*honey*), ambas palavras em inglês. Neste ponto, gostaríamos de chamar a atenção sobre o uso reiterado de palavras em inglês na canção, a começar pelo seu título. Conforme aponta Fanjul (2017), os primeiros rocks argentinos eram compostos em inglês, mas, em torno de 1962-1963, passam a ser escritos em espanhol. Durante a Guerra das Malvinas, o governo ditatorial proíbe que as rádios toquem músicas em inglês. Assim, ainda que *Lady* tenha sido lançada após a abertura política, podemos entender que uma letra com tantas palavras em língua inglesa possa ser compreendida como uma forma de resposta a essa proibição.

Voltando à proximidade entre locutor e alocutária, vemos que essa também se estabelece mediante o uso da primeira pessoa do plural (“Si tuvieran en cuenta **nuestros** reclamos/ las cosas serían muy distintas”), que constitui uma identificação entre as duas instâncias, além de trazer a ideia de que há uma luta

---

<sup>11</sup> A paráfrase pressupõe a ideia de “produtividade”, que segundo Eni Orlandi (1999) é caracterizada pelo “retorno aos mesmos espaços do dizer”. Já a polissemia está mais relacionada à ideia de “criatividade”, que se caracteriza pela “ruptura do processo de produção da linguagem, fazendo intervir sentidos diferentes”. No caso da letra “Direito ao aborto”, a ruptura com as possibilidades de paráfrase se apresenta quando a locutora da canção trata a temática do aborto de forma explícita, sem eufemismos ou uso de outras figuras de linguagem que tornem a abordagem do assunto mais implícita, singularmente em um contexto onde o aborto é considerado prática ilegal e é um assunto cerceado pelos diferentes Aparatos de Estado.

social organizada da qual ambos fazem parte. Contudo, considerando o aspecto performático, é importante destacar que a canção é interpretada por um cantor homem,<sup>12</sup> o que nos impele a identificar o locutor da letra como masculino, ainda que na materialidade verbal da letra não apareçam traços que permitam constatar seu gênero. Observamos que este direciona o seu enunciado a uma alocutária feminina, o que ocasiona produções de sentido distintas das de uma letra cujas locutora e alocutária são femininas, como é o caso da canção da banda brasileira.

Destacamos também os versos (“Vos **no** sos una mala mujer/ vos **no** sos la culpable/ ¡vos **no** tenías opción!”, “Seu corpo **não** pertence a nenhum Estado/ Ou igreja e sim a você mesma/ **Não** dê ouvidos a entidades conservadoras”, “Aborto **não** é crime”) que apresentam negações. Segundo Ducrot (1984), as construções negativas são estratégias que instauram a presença de outras vozes que, no caso das letras selecionadas, identificamos com as de enunciadores disciplinadores dos AIE da Igreja, da Família e do Sistema Político, como está inclusive explicitado no caso da letra brasileira. Já o enunciado “vos **no** sos una mala mujer **por** haber quedado embarazada” também opõe-se a uma primeira afirmação por meio de justificação, e faz isso através de uma conjunção explicativa. Além do mais, em ambas as letras aparecem verbos no imperativo: (“**You’ve** gotta fight!”, “**Don’t cry... Fight!**”, “**Lute** pelo seu direito ao aborto!”) que podemos associar às formas de incitar à ação, relacionadas à ideologia anarcopunk de “faça você mesma” e “hacelo vos misma”, que também estão amparadas na ação direta e no exercício de estender a palavra à prática.

Por tratar-se de canções que não pertencem ao *mainstream* – corrente dominante e/ou principal – e que foram gravadas em fita cassete ou no estilo *lo-fi* – produção técnica de baixa fidelidade –, encontramos empecilhos para a compreensão dos conteúdos das gravações sonoras, sobretudo no caso da canção brasileira, que possui bastante distorção. Entretanto, é possível tecer algumas considerações sobre as performances das canções, bem como algumas diferenças fundamentais.

A canção “Direito ao aborto” é composta por quatro notas (lá sustenido, dó sustenido, dó e fá). Há entre essas notas um intervalo diminuto, frequentemente usado quando se busca transmitir um “clima de tensão” na música, especialmente em subgêneros do rock como o heavy metal e o punk. O vocal também aparece mais vociferado nos versos “Lute pelo seu direito ao aborto!/ Seu direito ao abor-

---

<sup>12</sup> A banda Fun People tem uma forte atuação no movimento LGBTQ+ e também participou – conjuntamente com a banda She Devils que integra o EP desta canção – de diversas mobilizações pró-aborto. Inclusive, a ideia de compor o EP veio dessa banda, e o material foi bem aceito pelas mulheres punks que lutavam pelos direitos reprodutivos nos anos de 1990 (Disalvo; Cuello, 2019). Embora possa-se interpretar a performance da canção por um cantor como uma ruptura do lugar de fala feminino, entendemos que há, na verdade, uma adesão à luta feminista por parte de locutores masculinos que consideram o direito ao aborto legal fundamental para toda a sociedade.

to!”, que correspondem ao refrão, e conta com a participação de outros vocais femininos. O verso “Ninguém vai deixar de abortar por ser proibido” aparece em tom de escárnio, que podemos associar a um rechaço das locutoras com relação às leis que proíbem o aborto, mas não conseguem impedir que ele aconteça na clandestinidade.

Já a canção “*Lady*” é composta por duas notas principais (sol e ré). Diferente da canção brasileira, trata-se aqui do uso de um intervalo maior, bastante comum em músicas e gêneros musicais que buscam transmitir um clima mais alegre. Além disso, há uma mudança no ritmo da bateria a partir do refrão, com repetições em dois idiomas dos versos “você se cuidou, você se cuidou/ mas isso não funcionou!” (“*Te cuidaste, te cuidaste,/ ¡pero eso no funcionó!/ You take care, you took care,/ but it didn’t work!*”) e que também contam com outros vocais identificados como masculinos. Assim como em outros versos da canção mencionados anteriormente, ao se dizer repetidas vezes, inclusive em uma segunda língua, o enunciado “*te cuidaste,/ pero eso no funcionó*”, nota-se mais uma vez a tentativa de retirar a culpa sentida pelas alocutárias em decorrência da interrupção voluntária da gravidez. Em seguida, há o verso que diz: “*You’ve gotta fight!*”, que podemos compreender como um convite à ação diante do ocorrido.

Destarte, constatamos que as diferentes formas de censura em torno de discussões sobre o aborto por parte dos Aparatos de Estado brasileiros e argentinos durante o período de redemocratização também podem ter exercido influências nas produções de sentido das duas canções, principalmente porque os trabalhos de memória da ditadura – sobretudo com relação aos traumas causados pelo desaparecimento de bebês e pelas torturas e assassinatos de milhares de pessoas – foram diferentes nos dois países. Além do mais, de acordo com Gonçalves e Rosendo (2019), “soma-se ao contexto cultural da região o trauma da ditadura e a necessidade de se afirmar política e publicamente a proteção da vida”, o que também pode ter gerado obstáculos para a descriminalização da interrupção da gravidez e para os debates sobre o tema nos diferentes espaços.

### **Considerações finais**

Neste artigo, apresentamos uma análise discursiva da temática da criminalização do aborto presente nas canções brasileira *Direito ao aborto* (Kaos Klitoriano, 1999) e argentina *Lady* (Fun People, 1997). Em ambas, foi possível identificar a presença de discursos críticos à criminalização do aborto e ao controle da autonomia feminina por parte dos Aparatos Ideológicos de Estado.

Na canção *Lady*, notamos que o locutor busca diminuir a culpa sentida pelas alocutárias em decorrência da realização do aborto inseguro sem dizer explicitamente quem seriam os responsáveis por essa culpa. Além disso, há na letra a

presença de construções negativas – que retomam a presença de outros enunciadores –, o uso de verbos no modo imperativo – que relacionamos à estratégia anarcopunk de colocar em prática aquilo que é dito –, e uma identificação do locutor com a alocutária. Por último, nota-se nessa composição o uso recorrente de palavras em inglês.

Na canção *Direito ao Aborto*, identificamos por parte do locutor, assim como na letra argentina, a busca por minimizar a culpa sentida pelas alocutárias que cometem aborto e deslocar essa culpa aos Aparatos de Estado; entretanto, esse deslocamento ocorre por meio de uma linguagem mais explícita. Também é frequente na letra o uso de construções negativas para se referir aos AIE da Igreja e da Família, bem como de verbos no modo imperativo como forma de dar “ação” – no sentido literal – às palavras.

Este trabalho, mesmo que concentrado em apenas um par de canções, conclui que a denúncia das consequências da criminalização do aborto por meio de composições de bandas que participam de movimentos sociais e culturais como o feminista, o anarquista e o Riot Grrrl, se apresenta como uma estratégia potente para que as discussões sobre os direitos reprodutivos cheguem até jovens mulheres sul-americanas que são diretamente afetadas pela ilegalidade do aborto. A busca por retirar a culpa sentida pelas mulheres e deslocá-la ao aparelhamento estatal é um passo importante no caminho da defesa de um direito que proporcionaria alguma autonomia às mulheres e tiraria milhares delas das estatísticas de mortalidade materna na América Latina.

### Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, José et. al. Meio século de feminismo e o empoderamento das mulheres no contexto das transformações sociodemográficas do Brasil. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia (Org.). *50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp, 2017, p. 173-218.

ARGENTINA. MINISTERIO DE SALUD DE LA NACIÓN. *Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo*. 2. ed. 2019. Disponível em: <http://www.msal.gob.ar/images/stories/bes/graficos/0000001792cnt-protocolo-ILE-2019-2edicion.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia. Como as mulheres se representam na política? Os casos de Argentina e Brasil. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia (Org.). *50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp, 2017, p. 255-300.

BARRANCOS, Dora. *Historia mínima de los feminismos en América Latina*. El Colegio de México AC, 2020.

BARSTED, Leila. Legalização e descriminalização: dez anos de luta feminista. In: SAFFIOTTI, Heleieth et al. *Bandeiras tornam-se objetos de estudo (violência, aborto, sindicalização)*. Bazar do Tempo Produções e Empreendimentos Culturais LTDA, 2020.

BELLUCI, Mabel. Coalizões *queer*: aborto, feminismo e dissidências sexuais de 1990 a 2005 em Buenos Aires. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia. (Org.) *50 anos de feminismo: Argentina, Brasil e Chile*. São Paulo: Edusp, 2017, p. 173-218.

CUELLO, Nicolas; DISALVO, Lucas. *Ninguna línea recta. Contraculturas punk y políticas sexuales en Argentina 1984-2007*. Alcohol & Fotocopias, Tren en Movimiento Ediciones, 2019.

DUCROT, Oswald. *El decir y lo dicho*. Traducción de I. Agoff. Barcelona: Paidós, 1984.

FANJUL, Adrian Pablo. *Mudança, consternação: um estudo sobre o discurso no primeiro "rock argentino"*. 2017. Tese (Livre Docência em Língua espanhola e Literaturas espanhola e hispano-americana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

FAUSTO, Boris; DEVOTO, Fernando J. *Brasil e Argentina: um ensaio de história comparada (1850-2002)*. São Paulo: Editora 34, 2004.

FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpos e acumulação primitiva*. Tradução de Coletivo Sycorax. Editora Elefante, 2019.

GONÇALVES, Tamara A.; ROSENDO, Daniela. Legalização do aborto na América Latina: uma dívida com os direitos humanos das mulheres. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (Org.). *Gêneros e feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação*. São Paulo: Edusp, 2019, p. 363-419.

LAUDANO, Claudia Nora; ALBINO DE OLIVEIRA, M. C.; BALTAR DE ROCHA, M. I. *Direitos reprodutivos e aborto na mídia argentina dos anos 90*. 2001.

MARCUS, Sara. *Girls to the Front: The True Story of the Riot Grrrl Revolution*. Editora Harper Perennial, 2010.

MARQUES, Gabriela. *(Re)invenção do anarcofeminismo: anarcofeministas na cena punk (1990-2012)*. Tese de doutorado em História. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

MARQUES, Gabriela; PEDRO, Joana Maria. *O feminismo Riot: geração e violência*. Labrys (Edição em Português. Online), v. 22, p. 32-48, 2012. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys22/libre/gabriela.htm>. Acesso em: janeiro 2020.

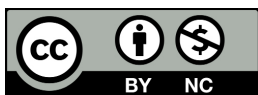
MOREIRA, Gastão. *Botinada: A origem do punk no Brasil*. São Paulo: Kazagastão, 2006. Disponível em: <https://youtu.be/trIAXkc003k>. Acesso em: 20 out. 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49-57.

ROCHA, Maria Isabel Baltar da. A discussão política sobre aborto no Brasil: uma síntese. *Revista Brasileira de Estudos de População*, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 369-374, jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v23n2/a11v23n2.pdf>. Acesso em: fevereiro 2020.

SAAVEDRA, Anita P. Relatos feministas: discurso e experiência na construção de espaços exclusivos e de encontros para mulheres. In: BLAY, Eva; AVELAR, Lúcia; RANGEL, Patrícia (Org.). *Gêneros e feminismos: Argentina, Brasil e Chile em transformação*. São Paulo: Edusp, 2019, p. 191-209.



## TENSIONES INTELECTUALES EN LA LITERATURA ARGENTINA A PARTIR DE LA TRILOGÍA DE GUILLERMO SACCOMANNO

Matías Ezequiel Tilocca<sup>1</sup>

Cristiane Checchia<sup>2</sup>

Gastón Cosentino<sup>3</sup>

**Resumen:** este artículo propone una lectura crítica sobre la trilogía literaria del escritor argentino Guillermo Saccomanno: *La lengua del malón*, *El amor argentino* y *77*. Como estrategia de lectura, ensamblamos diálogos entre algunos personajes de la narrativa – tal como nos son presentados por el protagonista, el profesor Gómez – y las obras de tres autores de la tradición literaria e intelectual de Argentina, a saber: *El Martín Fierro*, de José Hernández, *Facundo: civilización y barbarie*, de Domingo Faustino Sarmiento, y *La cautiva* y *El matadero*, de Esteban Echeverría. En el transcurso del análisis, damos cuenta de que existe, en lo que denominamos proyecto saccomanni, una intensa relectura que desestabiliza los discursos hegemónicos inscriptos en los textos literarios decimonónicos.

**Palabras clave:** Guillermo Saccomanno; literatura argentina contemporánea; intelectualidad; tradición literaria; poéticas de la memoria.

**Resumo:** este artigo propõe uma leitura crítica da trilogia literária do escritor argentino Guillermo Saccomanno: *La lengua del malón*, *El amor argentino* y *77*. Como estratégia de leitura, reunimos diálogos entre alguns personagens da narrativa – tal como nos são apresentados pelo protagonista, o professor Gomez – e as obras de três autores da tradição literária e intelectual da Argentina, a saber: *O Gaucho Martín Fierro*, de José Hernández, *Facundo: civilización y barbarie*, de Domingo Faustino Sarmiento, e *La cautiva* e *El matadero*, de Esteban Echeverría. No decorrer da análise percebemos que há uma intensa releitura no que chamamos de projeto saccomanni que desestabiliza os discursos hegemônicos inscritos nos textos do século XIX.

**Palavras-chave:** Guillermo Saccomanno; literatura argentina contemporânea; intelectualidade; tradição literária; poéticas da memória.

---

<sup>1</sup> Matías Ezequiel Tilocca es licenciado en Letras, Artes y Mediación Cultural por la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA). E-mail: [matiasezetilocca@gmail.com](mailto:matiasezetilocca@gmail.com)

<sup>2</sup> Cristiane Checchia é docente na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), atuando em cursos da graduação e no PPGIELA. É doutora em Letras e mestre em História social pela Universidade de São Paulo. E-mail: [crishecchia@gmail.com](mailto:crishecchia@gmail.com)

<sup>3</sup> Gastón Cosentino es docente en la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) en los cursos de Letras Español/Portugués como Lenguas Extranjeras (LEPLE); Mediación Cultural, Artes y Letras (LAMC); y Ciclo Común de Estudios. Es doctor y magíster en Literatura por la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: [cosentinogaston76@gmail.com](mailto:cosentinogaston76@gmail.com)



## Las líneas de un proyecto de escritura

En esta investigación analizamos la trilogía narrativa del escritor argentino Guillermo Saccomanno, compuesta por *La lengua del malón* (2003), *El amor argentino* (2004) y *77* (2008), escrita y publicada en la primera década del s. XXI. Luego de una lectura atenta de las tres novelas, identificamos las bases de lo que podría denominarse un “proyecto saccomanniano”. Para ello, nos centramos en el protagonista, el septuagenario profesor Gómez, y en las distintas experiencias que ha vivido en su ejercicio como intelectual en contextos de violencia política narrada en retrospectiva: el bombardeo de las fuerzas militares que asesinaron personas que caminaban en la Plaza de Mayo en 1955, y el posterior derrocamiento del presidente Juan Domingo Perón, en la primera novela; la represión estatal a trabajadores del Frigorífico Nacional Lisandro de la Torre en 1959, en la segunda; y en la última, el clima irrespirable vivido en 1977, correspondiente al segundo año de gobierno de la última dictadura cívico militar en Argentina.

El eje fundamental del análisis desarrollado en el trabajo fue la problematización de las tensiones estético-políticas establecidas en la trilogía entre los personajes literarios de la serie y las obras de tres autores específicos de la tradición nacional argentina: José Hernández (*El Martín Fierro*), Domingo Faustino Sarmiento (*Facundo: civilización y barbarie*) y Esteban Echeverría (*El Matadero* y *La cautiva*).

En primer lugar, nos detendremos en el personaje de Gómez para caracterizar cómo queda retratado el ejercicio de su intelectualidad en las tres novelas. Después, siguiendo la línea de los tres autores con los cuales Gómez y otros personajes dialogan, decidimos aislar en tres bloques las discusiones específicas que se trazan en la trilogía. Tratamos de tener en cuenta las disonancias que las novelas movilizan en sus reinterpretaciones de la gauchesca y de los elementos considerados fundadores de la tradición literaria nacional, como la violencia y el binomio sarmientino “civilización y barbarie”.

## Gómez: dilemas intelectuales

Para comenzar nuestra lectura, debemos hacer una breve presentación de este protagonista que relata su vida a lo largo de la trilogía. Gómez es un profesor jubilado que durante toda su vida impartió clases de literatura en una escuela secundaria y que alguna vez intentó escribir textos literarios y ensayos críticos, que casi siempre acababan en su cajón. Ya anciano, él se encuentra en la biblioteca de su apartamento, rememorando ante un interlocutor oculto algunos de los momentos decisivos de su vida. El narrador de las tres novelas es este oyente anónimo, que reproduce el discurso del profesor y las voces a las que da lugar el propio relato de Gómez. Como profesor de literatura, “cabecita negra” y ho-

mosexual, la voz de este personaje protagónico tensará permanentemente, a través de sus recuerdos, la historia literaria argentina, atravesándola por momentos traumáticos de su vida enlazados con la historia reciente del país.

Para pensar el trabajo letrado representado en el profesor Gómez, sostene-  
mos la duplicidad conceptual del término intelectual, según la lectura que hace  
Stuart Hall de la definición de Gramsci:

Toda persona es un filósofo o intelectual en la medida en que  
piensa, ya que todo pensamiento, acción y lenguaje son reflexivos,  
contienen un hilo consciente de conducta moral y, de tal manera,  
tienen una concepción particular del mundo —aun cuando no  
todos tienen la función especializada “del intelectual” —. (Hall,  
2005, p. 246).

Otra definición es la que enlaza a intelectuales con el ejercicio de la he-  
gemonía “que abarca los dominios críticos del liderazgo cultural, moral, ético”  
(Hall, 2005, p. 239). Asimismo, Hall destaca la distinción que elabora Gramsci  
entre intelectuales “tradicionales” y “orgánicos”, adjudicando al segundo grupo  
una importancia sustancial en la composición de una ideología necesaria para la  
disputa hegemónica. Sin embargo, en nuestro análisis de los distintos compor-  
tamientos del profesor Gómez a lo largo de la trilogía, convenimos en mantener  
esta doble definición del término intelectual, ya que aquel ejerce su pensamiento  
tanto en el contexto del trabajo pedagógico con sus estudiantes como en su vida  
cotidiana.

En *La lengua del malón*, Gómez encarna el intelectual desde el sentido no  
sólo tradicional sino estereotipado. En cuanto a su espacio de enunciación y re-  
memoración, decanta en su escritorio rodeado de libros, papeles viejos y notas  
desordenadas en los cuales basa su relato de juventud: el septuagenario Gómez  
es aquí un observador de los acontecimientos. El amor truncado de sus amigas  
Delia y Lía, por cuenta del trágico bombardeo en la Plaza de Mayo en 1955 aquel  
16 de junio, es el motivo por el cual Gómez decide contar, incluso más allá del  
interés que pueda generar la narración, según sus propias afirmaciones. Como  
sujeto intelectual apela a la memoria personal y colectiva para contar una historia  
disidente: la violencia política afectando una historia homosexual.

En un gesto importante, desde la particular capacidad de verbalización  
que le da su profesión, Gómez costura en su relato la sujeción de género y la dic-  
tadura militar. Sin haber sido herido en aquella masacre, en gran medida siente  
la tragedia como una víctima directa. Consecuentemente, es posible decir que en  
*La lengua del malón* hay un anticipo, en el sentido de la inscripción homosexual en  
las narrativas de la memoria histórica, de lo que Cristian Prieto trabajó en su libro  
*Fichados* (2017). Cabe destacar que esta última obra se basó en la desclasificación

de archivos de la División de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, que funcionó entre los años 1957 y 1998, para relevar historias de amores clandestinos.

En *El amor argentino*, el profesor Gómez incurre en un repliegue concreto a través de una abstracción político-literaria. En una clara evasión motivada por su desventura amorosa con un obrero del frigorífico Lisandro de la Torre y debido a la represión de sus trabajadores en 1959 como violenta respuesta a un reclamo salarial, Gómez cambia el foco de la narración y la orienta hacia la relación de dos figuras notables y excéntricas de la Argentina: Roberto Arlt y Eva Duarte, Evita. Como excusándose de su pesada realidad, trata de desentrañar la misteriosa unión entre el escritor y la militante política, que murieron en una misma fecha, pero con diez años de diferencia. El narrador refiere el discurso del profesor Gómez:

El hallazgo tuvo un mérito, consiguió distraerme de mis tribulaciones. Es decir, de mí mismo. Así, en ese enero caliente, indagar en ese encuentro se me hizo una obsesión que juzgué con poco escrúpulo. Las devociones literarias no son distintas, por más remilgos intelectuales que uno profese, del cholulismo. Era cierto también que pesaba en mí una identificación con ese hombre y esa mujer. Y que mi componente que determinaba mi búsqueda estaba cifrado en el resentimiento. Pero todas estas consideraciones, en vez de refrenarme en la investigación, la inspiraban con una tenacidad morbosa que se me hizo carne. (Saccomanno, 2004, p. 16).

Sin embargo, en este repliegue o evasión, que ocupa casi la totalidad de la obra, particularmente en las páginas iniciales y finales, el profesor Gómez cuenta cómo fue testigo de la represión a los trabajadores del frigorífico. Apelando a la ética que respeta las vivencias de quien padeció en cuerpo propio, Gómez deja hablar a su amante, Aníbal. Si en *La lengua del malón* él se vió obligado a contar la historia de sus amigas fallecidas por ser quien sobrevivió a la masacre militar, en esta segunda fase, por un lado, delega el relato a la víctima directa de la represión y, por otro, la investigación que realiza sobre el amorío entre Arlt y Evita lo colocará en una escucha permanente de los testigos de aquel encuentro.

Lo que ocurre en la novela 77 es central para comprender las ambivalencias de la tarea intelectual del personaje protagónico. Aquí, el profesor Gómez no gesticula una evasión ni delega el relato de la represión como en *El amor argentino*. Con más de ochenta años, al narrar a su interlocutor oculto la violencia experimentada tres décadas atrás, dice estar más próximo del tono confesional. En medio de un clima de estado de excepción, Gómez metaforiza su posición intelectual al borde del exilio: “Podía aguantar un tiempo sin otras cavilaciones que

las literarias, aunque no eran tan literarias. Al recapacitar, la mía era una posición privilegiada: la de un turista en un campo de concentración” (Sacomanno, 2008, p. 15). Aun permaneciendo en el país, Gómez siente cierta extranjería.

Asimismo, a medida que el relato de 1977 avanza, el profesor Gómez, que no era militante y por eso quizá no corría el mismo peligro que se respiraba en el aire, deja entrever que no solo era un mero testigo de lo que narraba. Ante la curiosidad que sentía por la vida de los otros, dice: “un testigo también está involucrado. Palabra de la época si la hay: comprometido” (Sacomanno, 2008, p. 208). Notamos ahora un quiebre en su posición como intelectual, ya que él toma para sí el vocabulario de la militancia, se lo apropia. Y cuando la situación social se vuelve cada vez más espantosa, Gómez se compromete orgánicamente, podríamos decir, cuando no sólo logra un acercamiento discursivo a las víctimas de la época, los subversivos, sino también arriesga mecanismos de cuidado concreto. Por ejemplo, al resguardar en su piso a la pareja militante, Diana (que estaba embarazada) y Martín (hijo de Delia, que aparecía como un niño en la primera novela). Ambos estaban escapando de las fauces militares, en plena clandestinidad, y el profesor Gómez ofrece abrigo, comida y contención. Ejerce así un tipo de intelectualidad comprometida en un aquí y ahora, involucrándose en el presente represivo del país.

Guillermo Saccomanno marca un registro de intelectualidad amplio por medio del personaje de Gómez, que, incluso, en sus contradicciones y ambigüedades, hace de la historia y la literatura un camino de anclaje y arraigo a la realidad del país. A continuación, veremos cómo el singular lugar de lectura y enunciación de Gómez desorganiza y reinventa la tradición a partir de los diálogos que las novelas movilizan con los clásicos del panteón literario nacional del siglo XIX: Hernández, Sarmiento y Echeverría.

### **El uso diverso del gaucho y de la voz gauchesca**

En el primer prólogo de la trilogía de Saccomanno, en *La lengua del malón*, la aparición de los versos del *Martín Fierro*, de José Hernández, en la voz del profesor de literatura Gómez, nos alerta sobre lo que vamos a denominar una adherencia disidente a la tradición gauchesca argentina. Una identificación de la historia del gaucho representada por Hernández con un giro disidente, en el eje de género y sexualidad, respecto al patriarcado simbólico. En dicho prólogo, el profesor Gómez se remite a dos versos del poema gaucho argentino: “Aquí me pongo a contar [...] también la mía es una pena extraordinaria [...] mentira que al contar se encuentre consuelo” (Sacomanno, 2003, p. 9). Tenemos tres cuestiones aquí para el análisis: primero, Gómez cambia el verbo original “cantar” por “contar”, lo que obedece a su posición de testigo directo de la historia por contar;

segundo, agrega el adverbio “también”, incluyéndose en la pena de los perdedores; y, tercero, contradice la propia voz del gaucho Fierro al desacreditar que a través del contar acuda el consuelo.

Luego, dentro de la única estrofa que compone el prólogo, el profesor de literatura Gómez, se propone contar una “historia de homosexuales bajo las bombas del 55”, y, en la misma formulación, se pregunta “a quién puede interesarle” (Saccomanno, 2003, p. 9). Existe, por un lado, la incorporación de la herencia del texto de Hernández, una adherencia, que funciona como base discursiva del profesor Gómez, y, por otro lado, un cuestionamiento que emerge en esos leves retoques de palabras de la composición poética original y en la interrogación posterior.

Además de la advertencia de Gómez sobre la tradición gauchesca, podemos observar el cuestionamiento al propio movimiento peronista, al que se le adjudica desinterés por la historia homosexual. Esta apreciación se justifica, porque el día 16 de junio de 1955 la Marina de Guerra Argentina intentó matar a su líder, Juan Domingo Perón, bombardeando la Plaza de Mayo. Aunque no lograron su cometido, sin embargo, “asesinaron a más de 300 personas y dejaron a más de 700 heridas y mutiladas” (Brienza, 2012, p. 13), entre ellas las amigas de Gómez, Delia y Lía, que consolidaban un amor lésbico.

El escritor y crítico literario Carlos Gamerro, citado por Osvaldo Quiroga (2015), sostiene que:

La imagen más fuerte que nos deja el poema no es la del amor de Fierro y su innominada mujer ni la relación de Fierro y sus hijos, sino la amistad de Fierro y Cruz [...] Es una lástima que los patrones morales de la literatura de entonces no le hayan permitido siquiera imaginar una consumación sexual de esta amistad, con la eventualidad, dada la enorme influencia del Martín Fierro en nuestro modo de ser, de haber mitigado esa cultura hegemónicamente homofóbica que recién entró en crisis en 1983.

Es importante la osada reflexión de Gamerro para observar las tensiones literarias y políticas desde el prisma de género, siguiendo una senda abierta, quizá iniciada, por Martínez Estrada, en *Muerte y transfiguración de Martín Fierro* (1948), y señalando que en el siglo XIX las literaturas que inventaron a la Argentina fueron cultivadas en una era política machista, misógina, racista y homofóbica, en la que el sujeto indio, la mujer y las disidencias no eran reconocidas y/o eran mal representadas por la maquinaria pública patriarcal.

En cambio, desde finales del siglo XX y en las dos primeras décadas de 2000, las denominadas literaturas nacionales se reinventaron en tiempos de revueltas feministas en el mundo entero. En este período, sintomáticamente, han

sido publicados en Argentina libros como el de Gabriela Cabezón Cámara, *Las aventuras de la China Iron* (2017), o el cuento “El amor”, del libro *Cuerpo a tierra* (2015), de Martín Kohan. En estas narrativas observamos el *Martín Fierro* desmoronándose y completándose a la vez, ya que ambos relatos, apropiándose de lo no explícito en el poema épico, proponen otro modelo de feminidades y de masculinidades posibles (Rolli, 2020).

Siguiendo la crítica iconoclasta respecto a la tradición y a los contornos del gaucho, manifiestos en el poema “Moreira”, de Néstor Perlongher (1987), y cuyos gestos críticos a su vez reverberan en el ensayo “El gauchesco como arte bufo”, de Leónidas Lamborghini (1985), quien torna al gaucho literario por antonomasia una figura ambigua, Martín Kohan, por su parte, reelabora en su cuento “El amor” la relación entre Martín Fierro y Tadeo Cruz. Si en el texto de José Hernández estos dos personajes forjan una amistad fraterna, en el texto de Kohan se besan y tienen un encuentro amoroso.

[...] en la boca, entreverando las barbas, ayudando a la apertura de los labios con una mano apoyada en la nuca del otro, una mano muda que decía: vení para acá. Se besaron, sí, en la llanura. En la llanura y en la boca. Beso de hombres: así tal cual se consignó. El vuelo de un chajá fue testigo de ese hecho [...] Los dos al tiempo y juntitos, como hechos de un mismo palo. Fierro se derrama en Cruz, y Cruz en la llanura pampeana. Las simientes casi en hervor van adonde mejor les toca: a lo más hondo del culo o al 28 polvo que es destino del hombre. Después de tanto curvarse, es un aflojamiento general lo que sucede en la carpa prieta. Fierro con toda ternura, encima de Cruz todavía, deja que la respiración se sosiegue junto al pelo y la oreja y la boca del otro. Le juega con un dedo en los rulos endurecidos de la nuca. Le dice cosas. –Tadeo, lindo Tadeo: qué manera de quererte. Es el goce de tenerte el solo dios en que creo. Se echan mansos el uno junto al otro. Se pasan de mano en mano el cigarro que Cruz ha encendido. Ven los humos que cada uno sopla mezclarse en el aire y hacerse uno. Sonríen satisfechos: son felices y lo saben. Han descubierto el amor. (Kohan, 2011).

De manera análoga, en la novela de Gabriela Cabezón Cámara se narran las aventuras de la China Iron, quien en el poema de Hernández había sido confinada y reducida a la condición de mujer de Martín Fierro, y en la narrativa de esta autora aparece resignificada como soberana de su deseo. Esto se refleja en un arco que va desde los amoríos con otras mujeres, “blanca” e “india”, pasando por la adopción de un nombre propio [con una sugerente incrustación anglófona, *iron*], hasta la decisión de emprender un camino lejos de la sombra de Fierro y de sus hijos. Acaso resida en la China Iron de Cabezón Cámara, en su figura y praxis vital, una de las subversiones literarias más potentes del texto hernandiano desde una perspectiva o “utopía queer”, como afirma en su reseña Liliana Viola:

Gabriela Cabezón Cámara practica una suerte de revisionismo histórico, una mirada al pasado no tanto para rescatar ni como revancha sino como purga. Escritura revulsiva en el sentido de purgante y de un movimiento que empuja la aparición de una voz que desentona, que se deja oír, como lo hace todo ejercicio de lectura queer. (Viola, 2017)

Otras reescrituras dignas de destacar respecto a la problematización del canon gauchesco son las obras: *Sueñan los gauchoides con ñandúes eléctricos*, de Michel Nieva (2013); *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente*, de Pablo Katchadjian (2007), y podríamos agregar el juego de sustituciones propuesto en *El guacho Martín Fierro*, de Oscar Fariña (2017). En todos estos textos nos asaltan, una vez más pero con estrategias diversas, los procedimientos, los artificios, los (re)armados, las subversiones de los personajes, ergo, de los géneros. Si partimos de una de las lecturas canónicas del célebre poema de José Hernández (1872), a saber, la querrela frente a las condiciones de vida de los habitantes marginados de la Pampa, en los textos que reescriben el mito gauchesco, el acto denunciatorio es el (re)armado y una modulación del tono. Probablemente, sea más exacto, en vista de la profunda ruptura que esos textos provocan, hablar de un quiebre de paradigmas. Lo que va a ser cantado desde estos dispositivos textuales no es un contrapunto como respuesta en una disputa agonística tradicional, sino otro montaje que problematiza la construcción y cristalización del gaucho [y de lo gauchesco]. De modo sintomático y potente, se asumen y se imaginan, una vez más, para llevar adelante el [des]montaje literario, todos sus atributos: una serie reelaborada de arcos sucesivos que van del lenguaje al ornamento (cifrado en trajes y accesorios); de los cantos a los silencios; de los tiempos a los paisajes.

En el caso de los gauchoides... Michel Nieva desarma a contrapelo la gauchesca con un dispositivo que, al afectar su pretensión identitaria [y teleológica], promueve un devenir otro. Esto se arquitecta con otra vuelta de tuerca en el ensamblaje de un gaucho-robot, el gauchoides. Con esta nueva disposición de la figura del gaucho se [des]arma, de manera velada y simultánea, una de las coagulaciones más trascendentes de la narrativa fundacional argentina: el ser nacional. Nieva explora los propios gestos de la novela incrustados en el poema de Hernández para ensamblar su distopía gauchesca. Este aspecto formal, propio de la "épica gaucha", como ya lo había enfatizado Jorge Luis Borges (1997 [1953]) en su ensayo *El Martín Fierro*, es aquel que sitúa la obra en una potente ambigüedad genérica, a medio camino entre la épica y la novela. En síntesis, para Borges, lo definitorio es la complejidad del carácter, ergo las acciones, del personaje, las que inestabilizan a Martín Fierro de una manera única. En el caso concreto del texto de Michel Nieva, hay un desajuste muy importante, ya que no es una subversión

que afecta a la figura del gaucho en la simple sustitución por un androide, sino una conmoción al género mismo. Esto se manifiesta en un desplazamiento inusual que lo instala en la ciencia ficción o mejor en la inauguración, a falta de un término mejor, de una ciencia ficción gaucha.

Con respecto al experimento escritural de Katchdajján su escritura/lectura nos coloca ante una serie de interrogantes de manera inmediata ¿Qué consecuencias tendría el reordenamiento [alfabético] de un texto como *Martín Fierro*? En primer lugar, para decirlo de una vez, esta operación permitiría la posibilidad de hacerlo decir otra cosa; una conmoción sin cambiar una coma o un acento. ¿Un orden que desordena? ¿Una alteración de un hilo de significados como resultado de un [re]ordenamiento preciso de significantes? Esta puesta en juego reconstruye y abre el inconsciente mantinfierrista, ya que las frases se mantienen, los versos no se alteran, pero las declaraciones se magnetizan [y se repelen] entre sí según un nuevo criterio: el alfabético. En definitiva: ¿qué impulsa a someter el poema nacional por antonomasia a otra ley, en este caso, a la del alfabeto? Significa que la obra que la precede, la anterior, [¿acaso luego de esta disposición se podría decir la primera?] está siempre fuera de toda legalidad que no sea la del momento de su lectura/escritura. Porque el orden alfabético de los versos del poema es un relance de datos que, como todo lo que pone en juego lo [im]posible, nunca podrá anular el azar, como decía Stéphane Mallarmé. Es precisamente esta imposibilidad, que no había coagulado en los escritos de Hernández, la que se convierte en una potencia poética en el texto de Katchdajján. Y no es otra cosa que la elaboración de los restos del asalto a la memoria de Fierro, de tal modo que los versos se resignaran a la rima de la sextilla y persistieran así en los contornos de la canción gauchesca. Tal vez el orden alfabético de Katchdajján ya estuviese anunciando un impulso gauchesco que se actualizaría algunos años después, con Michel Nieva y su novela en clave de ciencia ficción gauchesca. Digno elogio para el concepto de “cámara de ecos” de Severo Sarduy: los versos ordenados matemáticamente de modo creciente se adelantan en la memoria del androide gaucho, Don Chuma, como un *bug* hasta que decida suspender toda orden [o legalidad] y prefiera ya no volver a hacerlo.

La adherencia disidente en estas lecturas y reescrituras no necesariamente clausura esta obra fundamental del género gauchesco, sino que la subvierte, y, con ello, alcanza a toda la narrativa argentina, ya que ese gesto de ruptura reabre las páginas decimonónicas de la literatura para revitalizarlas. Un gesto semejante es el que resuena en la trilogía de Saccomanno.

En el prólogo de 77, la voz popularizada del gaucho retorna al discurso de Gómez para hablar acerca del espanto, referido al horror de vivir en la cotidianidad de un país militarizado: “Yo canto opinando que es mi modo de cantar”



(p. 13). A diferencia del prólogo referido antes, en esta cita hay una decisión de no cambiar los verbos del texto original de Hernández, citándolo literalmente. Gómez tiene entonces más de ochenta años y se propone contar el terror y la angustia vivida en 1977, cuando contaba cincuenta y seis años, y dice refiriéndose desde su condición de no militante: “tenía pavora de que me reventaran como a la juventud sospechosa” (p. 14).

Como afirma la profesora y crítica literaria Josefina Ludmer (2000, p. 9), “el uso literario de la voz y el uso económico o militar de los cuerpos” fue capitalizado por la intelectualidad en el siglo XIX para manipular las realidades del sujeto gaucho con fines puramente políticos en un tiempo de construcción de la narrativa oficial de la nación argentina.

Inversamente, en 77 el hecho de que el intelectual Gómez cite a Martín Fierro condice con el gesto utilitario, sí, pero los objetivos difieren en la apropiación letrada de la voz subordinada. Si en el siglo XIX el gaucho era oprimido en las extensas llanuras pampeanas, pero su imagen y voz eran construidos bajo la estereotipación, Gómez, en el siglo XXI, redirecciona los intereses de su crítica hacia la propia inteligencia oligarca, propietaria, opresora.

El uso diverso de la voz del gaucho – y, agregaríamos, de sus silencios – ha ido cambiando de don, siguiendo la teoría de Ludmer, ya que “la cara del escritor que da la voz” varía en el tiempo según los cuestionamientos epocales. Sin embargo, es necesario remarcar que los textos contemporáneos mencionados anteriormente – y, más específicamente, la trilogía que es nuestro foco de atención – continúan utilizando como dispositivo las voces populares dentro del género gauchesco, pero operando desde retóricas que producen desvíos de posiciones con relación a las escritas a lo largo del siglo XIX. En este sentido, el diálogo de Saccomanno con Sarmiento tampoco podría quedar fuera de nuestro análisis.

### **Contradicción en un deseo violento**

En la obra de Saccomanno, la lectura de Sarmiento tiene un signo diferente al que tuvo con la de Hernández. Si en el caso de este último se observaba una posible filiación teórica, con el segundo percibimos un proceso casi inverso, al que llamaremos “rechazo contradictorio”.

Cabe antes recordar que Domingo Faustino Sarmiento es el autor de una obra capital en la literatura política argentina: ‘. Publicado a mediados del siglo XIX, en 1845, en el contexto de las guerras civiles, este es un libro que retrata la biografía del caudillo Juan Facundo Quiroga por ser la figura, según Sarmiento, que “explica suficientemente una de las tendencias, una de las dos fases diversas que luchan en el seno de aquella sociedad singular” (Sarmiento, 1959, p. 251). Cuando dice “aquella”, se refiere a la sociedad argentina, solo que cuando es-

cribe el *Facundo* Sarmiento se encuentra exiliado en el país cordillerano vecino, Chile. La tendencia dominante que explica la vida de Facundo Quiroga es la que denominará como “bárbara”. La barbarie del gaucho y del indio local en contraposición con los ideales de vida citadina e intelectual europeizante a los que Sarmiento adhiere fervientemente.

Podríamos pecar de una crítica anacrónica, si, cuando leemos el *Facundo* hoy, nos resulta insoportable su racismo. ¿Cómo justificar entonces la importancia que adjudicamos a ciegas a Sarmiento y su texto en nuestra cultura política argentina de hoy, cuyo análisis de la dinámica social se complejiza día tras día? “Las luchas civiles que Buenos Aires emprendió en nombre de la civilización y el progreso sólo dieron como resultado el arrasamiento de los gauchos, de los negros y de los indios”, dice el filósofo José Pablo Feinmann (2009, p. 17), en su prólogo al *Facundo*, en el que lo considera como una filosofía de Occidente, compuesto de elementos colonialistas y una presencia de la mirada imperial.

Por otra parte, Feinmann nos advierte que hacer una lectura revisionista del *Facundo* podría conducirnos a la etiqueta de “revisionistas trasnochados”. Puesto que lo que ocurre con la narrativa sarmientina es que su actualización, por momentos, es en demasía polémica. Esto se constata cada vez que emergen la política y la crítica cultural binarias, fomentadoras del gran antagonismo entre lo cívico / bárbaro. Ahora bien, la pregunta decanta sin dificultad si dividimos entre bárbaros y civilizados: ¿qué define ambas posiciones y quién merece estar de un lado u otro? Es un esquema de pensamiento que fácilmente recae en el autoritarismo ideológico. Feinmann (2009, p. 22) escribe: “[Sarmiento] lo dice a lo largo de todo el *Facundo*: hay que europeizar el país. Hacerlo implicó aniquilar sus sentidos históricos laterales.”

En 1845, Sarmiento crea o importa, aunque más certero sería afirmar que instala, una fórmula, un modelo de comprensión que aún en vigencia demuestra su gran obsolescencia. Y no porque lo civil y lo bárbaro sean constructos analíticos que cayeron en desuso en la arena intelectual, sino porque la posición y las formas en las que Sarmiento elucubró las mejorías, bondades y bellezas de la nación concentradas en su fanatismo por la ciudad y su acérrimo europeísmo, hoy, es sabido, no comportan ningún tipo de transformación benéfica para los diversos cauces que forman la unidad nacional.

En el *Facundo*, Sarmiento despliega largamente la confrontación de la día-civilización/barbarie, adjudicándole enfáticamente al entonces presidente de la nación, Juan Manuel de Rosas, ser parte de la incivilización. Estas dos fases, como Sarmiento las denomina, luchan en el interior del territorio nacional por el futuro social y los imaginarios asociados. Sarmiento impone la dicotomía o, como dice Elisa Calabrese (2005, p. 43), la “antinomía constitutiva”. Bajo ese es-

quema dual, Sarmiento no escatima en despotricar contra los sujetos que no considera inteligentes, educados y que, consecuentemente, solo saben manipular el cuchillo y matar.

En efecto, Sarmiento es extremadamente rígido con esta división social jerarquizada, un claro exponente de todos los prejuicios y determinismos de su época. Sin embargo, la pregunta sigue siendo: ¿cómo no se convirtió en un simple panfleto anticuado? ¿Por qué tantos se han preguntado quién escribirá el *Facundo* del siglo XX (o XXI), como de algún modo lo hace Saccomanno en su trilogía? Nos parece interesante recordar a Saer (2004, p. 62) cuando dice que el *Facundo* no nos interesa por las certezas que vocifera su autor, sino por las contradicciones que perturban en la propia materialidad textual las convicciones de su tiempo. En otras palabras, *Facundo* es una oda a la civilización, pero no puede ocultar en su escritura la imperiosa atracción por ese gaucho al que intenta demonizar.

Estas consideraciones nos dicen algo sobre la ambivalente relación de Gómez con el texto sarmientino. El profesor de literatura inglesa Gómez, en 77, había empezado a inmiscuirse en la literatura argentina, “acorde con los tiempos del anticolonialismo que agitaban el país”, y en plena dictadura militar enseñaba el *Facundo*, de Sarmiento. “Desde Hernández Arregui me animaba a seguir enseñándolo” (Saccomanno, 2008, p. 47). Hernández Arregui fue un intelectual peronista que escribió largamente sobre la cuestión de lo nacional y popular, un autor antagonista de la idea sarmientina. En la novela, el profesor Gómez preguntaba a los chicos qué definía lo nacional si la “civilización” o la “barbarie”. Estos términos de Sarmiento que, citando a Hernández Arregui, Gómez describe como “[...] el instrumento provinciano de las minorías selectas, un auténtico cipayo”. Gómez, a su vez, se autodefine: “[...] yo, un cabecita negra, nacional y popular haciendo una lectura revisionista del *Facundo*”. Cabe destacar que la designación “cabecitas negras” era la forma en que Evita llamaba al pueblo más allá de la militancia peronista.

En ese tiempo, Gómez, el mestizo, criollo, de “mirada india”, por haber descendido de los malones, se reprocha el deseo por un rubio: “traicionaba mis orígenes, mis recuerdos de provincia, una tienda perdida en el sur desierto de la costa patagónica, una madre soltera [...] en qué me diferenciaba yo del autor de ese libro tan violento como mi deseo. (p. 47)”

Otra vez es la variable de la sexualidad la que moviliza el análisis, como expusimos anteriormente, entre el profesor Gómez y el intelectual decimonónico, aunque ahora aparece cruzada con la variable de raza. Gómez detesta el pensamiento dicotómico implantado por Sarmiento. En el contexto de la dictadura militar, atravesando uno de los años más oscuros de aquel régimen, se encuentra a Gómez enseñando el *Facundo*, pero, sobre todo, transmitiendo a sus estudiantes

la extranjería política de Sarmiento con total desdén. Este es el momento en que aparece lo que denominamos un rechazo contradictorio. Gómez desea al estudiante rubio de la clase. Lo rubio aparece acá como fenotipo característico de lo extranjero, venido del norte global. El componente racial de lo rubio es un cortocircuito para su deseo, porque él tiene ascendencia india. Por este motivo, nos interesa pensar la politicidad del componente racial. En otras palabras, intuimos que el profesor Gómez ve incompatible su deseo por lo rubio, porque es lo rubio lo que en las relaciones socio-raciales de la época se impone como cifra de lo extranjero, y esto, a su vez, como rasgo de superioridad. Más tarde, el protagonista se verá aún más implicado en estos problemas, al mantener relaciones sexuales con un “cabecita negra” policía militar. Como en *Facundo*, el mundo de Gómez también se vuelve confuso: las dicotomías interpretativas no dan cuenta de su deseo y de la historia.

A este rechazo problemático que encierra los sentimientos y pensamientos de Gómez, se agrega otra contradicción que, en este caso, le pertenece a Sarmiento. Mientras el profesor enseña críticamente el *Facundo*, los militares ingresan al aula y secuestran a Esteban, el mismo estudiante rubio que era objeto de su deseo. Gómez es testigo directo de un secuestro y desaparición forzada más por parte de los militares en el poder. Sin duda, esta violencia ejercida por la dictadura pone en jaque la división entre lo cívico y lo bárbaro. Como en una suerte de *loop*, Gómez se ve obligado por las directrices escolares a seguir enseñando el *Facundo*, por lo que le resta utilizar esta lectura en cada una de sus clases como una forma de descomponer los supuestos y las proyecciones basales que Sarmiento marcó de modo indeleble en su obra. En definitiva, el *Facundo*, en la ficción de Saccomanno, funciona como una excusa para problematizar tanto la identidad argentina como las formas de exclusión social, aún vigentes.

### **La relectura como gesto rebelde**

Siguiendo el camino trazado hasta aquí, nos gustaría ahora examinar cómo en la *Lengua del malón* y en *El amor argentino* el diálogo entre Saccomanno y la literatura decimonónica se establece a través de la relectura de dos obras pertenecientes al romanticismo nacional del autor Esteban Echeverría: el poema épico-romántico *La cautiva*, publicado en 1837, y *El matadero*, escrito entre 1838 y 1840, pero que, enigmáticamente, apareció publicado de manera póstuma, veinte años después, en 1871.

En *La lengua del malón*, Gómez cuenta la vida de su amiga Delia, que escribía una obra homónima, en la que la referencia genealógica recae en *La cautiva*, de Echeverría, pero efectuando una inversión de roles de género en sus protagonistas, e instalando un modo de escritura que se aparta de la idea forjada por el

romanticismo. En este sentido, hay una parte en que Gómez se dispone a contar-nos la historia de De Franco y su amor romántico por Azucena. Aquí la estrategia de Saccomanno podría radicar en el acercamiento con Echeverría a través de este personaje poeta. De Franco es construido como un artista ensimismado, huraño, que contraría el rol de poeta y pensador que Echeverría intentó articular en su trayectoria pública, como afirma la crítica literaria de Altamirano y Sarlo (1983) al estudiar el “efecto Echeverría” en el ámbito cultural y político de 1930.

La definición del profesor Gómez acerca de su colega es contundente:

Hombre mayor y poeta menor, Gabriel De Franco se había puesto el “De” como signo de presunta alcurnia para firmar sus libros de versos. El prestigio que pudiera concederle no contribuyó, como esperaba, a la difusión de su obra. Como tantos intelectuales, De Franco la había ido de izquierdista en su juventud y, más tarde, declinó hacia una visión escéptica de las grandes causas que, según algunos de sus antiguos camaradas de Boedo, se había vuelto puro conformismo. Otros, en cambio, atendiendo su celebración de lo cotidiano, lo reclamaban para el movimiento nacional. Debía admitirse que en su perseverancia por poetizar lo cotidiano, además de enfocar sutilmente lo social, De Franco había manifestado una coherencia, siempre fiel a su lema, que daba en llamar “una poética de la restricción”. (Sacomanno, 2003, p. 148).

A esta ardua descripción de su colega, Gómez agrega, más adelante, tratando de comprender las imposturas discursivas de De Franco [empezando por reparar en ese “De” inventado para aparentar pertenencia a una clase alta] la siguiente formulación: “[...] lo suyo no era tanto una pretensión de clase como ese mal inexorable que ataca a tantos: la confusión entre literatura y realidad.” (Sacomanno, 2004, p.148). Si volvemos a la idea de la inseparabilidad entre literatura y política a la cual el proyecto de Saccomanno adhiere: ¿cómo podemos comprender el núcleo de la confusión que apunta el intelectual Gómez cuando critica a su colega romántico? Resta destacar que no sería lo mismo concebir que literatura y política estén ligadas de manera intrínseca en una obra literaria que percibir la confusión en la vida de alguien, cuya imaginación recae en una pasión estetizada, cursi.

Como mencionamos más arriba, el primer diálogo se da entre el primer libro de la trilogía *La lengua del malón* y la obra *La Cautiva*, de Esteban Echeverría. Ambas escrituras tienen como eje vertebral, entre otros aspectos, la cuestión del cautiverio. Sobre *La cautiva*, Sarlo y Altamirano observan:

[...] elementos básicos de una iconografía del desierto, construida alrededor de algunas cualidades imprescindibles: la extensión, el horizonte ilimitado, la infinitud oceánica, en síntesis, un paisaje

perfecto para el caballo, o la correría del malón indio. En esta iconografía, que María, la cautiva, atraviesa cargando el cuerpo herido de su esposo, los accidentes de la naturaleza carecen de la belleza del locus amoenus. Son fachinales, pastizales, ríos de orillas indecisas por el fango y los juncos. Se trata de una naturaleza cuyo salvajismo remite a una creación incompleta, obra de una especie de dios olvidadizo que desplegó una llanura sin relieve hasta alcanzar los Andes. Sobre esta creación incompleta vagan los personajes de *La cautiva*: Brian y María huyendo, la indiada nómada desplazando cada noche su toldería, los soldados cuando se desbandan y reagrupan después del ataque indio. “El triste aspecto / de la grandiosa llanura”, escribe Echeverría en el comienzo de *La cautiva*, que es su intento más convincente de lograr un paisaje sublime al que, en el desarrollo narrativo, agregará los pormenores del vendaval y el incendio. (Altamirano; Sarlo, 1983, p. 20).

Sobre *La lengua del malón* de Saccomanno, observamos que la obra homónima que Delia escribió, y que Gómez conservó durante medio siglo sin darla a conocer, recrea la narrativa de *La cautiva*, su texto precursor. D. es la cautiva que, una vez inmersa en el mundo indígena, encuentra los modos de subvertir el desarraigo a través del deseo y la sexualidad. El relato de Delia pertenece al género erótico y revela la soltura de la represión que vivía con su esposo, el capitán de la Marina. En paralelo, el texto de Delia nos habla de otro cautiverio, su amor por Lía, quien, además, la anima a escribir. Si en *La cautiva*, Echeverría pone el foco en el cautiverio como síntoma de la frontera entre la “civilización” y la “barbarie” en clave racial blanca, en *La lengua del malón*, la novela de Delia propone el camino inverso, puesto que es D. quien, como sujeta criolla cautiva, explora sus deseos en el circuito indio. Cabe recordar que, al mismo tiempo que Gómez se convierte en guardián del manuscrito de la novela de Delia, se pregunta por la inscripción del poder en la historia literaria nacional, problematizando en su relato los vínculos del grupo Sur con los militares. La novela de Delia, *La lengua del malón*, quedó fuera de los circuitos de consagración en la literatura nacional controlados por un grupo selecto, al tiempo que su autora moría en el atentado del 55.

Por último, observamos en *El amor argentino* una inversión ideológica de *El Matadero*, de Echeverría. Esta última obra es narrada desde el punto de vista de un unitario que se horroriza al observar la escenificación laboriosa de la faena cárnica. Dentro de una descripción densa de estas lógicas carniceras en el matadero, el momento político ocurre cuando los trabajadores “bárbaros” y federales ven en las adyacencias de sus labores a un intelectual unitario, que luego apresan, torturan y matan. En cambio, en *El amor argentino*, es el profesor Gómez quien empatiza con la lucha de los obreros del frigorífico Lisandro de La Torre, al punto de enamorarse de un trabajador de la carne, que también detesta la pretensión

civilizatoria de los militares feroces que los reprimen por un reclamo salarial.

La literatura argentina inicia, según Ricardo Piglia (1993, p. 8), con *El matadero*, de Echeverría, y el *Facundo*, de Sarmiento, ambos relatos marcados por un origen violento que descifra la historia nacional “en la fórmula central acuñada por Sarmiento de la lucha entre la civilización y la barbarie.” Agregaríamos, desde el discurso del profesor Gómez, que no solo los textos literarios tienen la capacidad de descifrar los sucesos de la historia, sino también de explicarlos: “no es lo mismo hacer literatura de la historia que hacer historia de la literatura. A menudo puede comprobarse que en la historia de la literatura hay más aproximaciones a los hechos reales, concretos, que en la literatura de la historia” (Saccomanno, 2004, p. 131).

Finalmente, como hemos observado en el desarrollo del artículo, la prosa de Saccomanno plantea la idea de tradición literaria como un terreno de tensiones permanentes. Desde un proyecto de relectura del canon literario argentino, de la crítica hacia el sujeto intelectual criollo, y la subversión de las posiciones pretendidamente cristalizadas de las cuestiones de género y raciales, la trilogía publicada en la primera década de este siglo nos permite seguir pensando la contemporaneidad argentina.

### Referencias

ALTAMIRANO, Carlos; SARLO, Beatriz. *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la vanguardia*. Buenos Aires: Editora Espasa Calpe Argentina, 1997.

BORGES, Jorge Luis; GUERRERO, Margarita. El “Martín Fierro”. In: BORGES, Jorge Luis. *Obras completas en colaboración*. Barcelona: Emecé, 1997 [1953].

BRIENZA, Hernán. *El otro 17. De la resistencia a la victoria. La historia del regreso de Perón*. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2012.

CALABRESE, Elisa. Escribir la barbarie argentina. Una genealogía literaria de Sarmiento a Saccomanno. *Iberoamericana*. v. 5, n. 17, 2005.

ECHEVERRÍA, Esteban. *La cautiva, la guitarra y otros poemas*. Buenos Aires: Ed. Plus Ultra, 1975.

FARIÑA, Oscar. *El guacho Martín Fierro*. Buenos Aires: Interzona Editora, 2017.

FEINMANN, José Pablo. *Facundo. Un texto de la filosofía de Occidente*. Disponible en: <https://www.eduvim.com.ar/sites/default/files/descargas/servicios-de-prensa/facundo-por-feinmann.pdf>.

HALL, Stuart; GIRALDO, Santiago. La importancia de Gramsci para los estudios de raza y etnicidad. *Revista Colombiana de Antropología*, v. 41, p. 219-257, 2005. Disponible en: <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/1208>.

KATCHADJIÁN, Pablo. *El Martín Fierro ordenado alfabéticamente*. Buenos Aires: IAP, 2007.

KOHAN, Martín. El amor. *Página 12*. Buenos Aires, 4 feb. 2011. Disponible en <https://www.pagina12.com.ar/diario/verano12/23-161693-2011-02-04.html>. Consultado el: 1 de feb. 2021.

LUDMER, Josefina. *El género gauchesco: un tratado sobre la patria*. Buenos Aires: Libros Perfil, 2000.

MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel. *Muerte y transfiguración de Martín Fierro*. México / Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1948.

MOUFFE, Chantal. *El retorno de lo político*. Traducción de Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999.

NIEVA, Michel. *¿Sueñan los gauchoideos con ñandúes eléctricos?* Santiago Arcos editor, 2013.

PERLONGHER, Néstor. *Alambres*. Buenos Aires: Último Reino, 1987.

PIGLIA, Ricardo. *La argentina en pedazos*. Buenos Aires: Ediciones de la Urraca, 1993. Disponible en: <https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/11/Historieta-de-El-matadero-La-Argentina-en-pedazos.pdf>

QUIROGA, O. Télam. *Breve historia de amor entre Martín Fierro y Tadeo Cruz*. 2015. Disponible en: <https://www.telam.com.ar/notas/201510/122008-breve-historia-de-amor-entre-martin-fierro-y-tadeo-cruz.html>.

ROLLI, Florencia. *Disidencia sexual en reescrituras del Martín Fierro*. Sociales y virtuales, n. 7. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3764>.

SACCOMANNO, Guillermo. *La lengua del malón*. Buenos Aires: Ed. Planeta, 2004.

SACCOMANNO, Guillermo. *El amor argentino*. Buenos Aires: Ed. Planeta, 2004.

SACCOMANNO, Guillermo. 77. Buenos Aires: Ed. Planeta, 2014.

SARMIENTO, Domingo. *Facundo: civilización y barbárie*. 5. Ed. Buenos Aires: Ed. Espasa-Calpe Argentina S.A., 1959.

SAER, Juan José. Sobre los viajes. En: *El concepto de ficción*. Buenos Aires: Seix Barral, 2004, p. 62-66.

VIOLA, Liliana. Aquí me pongo a contar. *Página 12*. Buenos Aires, 27 oct 2017. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/71812-aqui-me-pongo-a-contar>.





## A REALIZAÇÃO MORFOLÓGICA DO *PERFECT* EM DEBATES POLÍTICOS NA VARIEDADE RIO-PLATENSE ARGENTINA

Mylena Teixeira de Oliveira<sup>1</sup>

Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold<sup>2</sup>

**Resumo:** De acordo com Comrie (1976), o *perfect* indica a relevância no presente de um evento passado sem fazer referência direta a tal evento. Em espanhol, uma das possíveis realizações morfológicas do *perfect* é através do *Pretérito Perfecto Compuesto* (PPC). No entanto, Rodríguez Louro (2010) propõe que o PPC na variedade rio-platense argentina não estabelece relação com o presente e é uma forma que indica referência genérica e/ou passado indefinido. Neste trabalho, nosso objetivo é descrever a realização morfológica do *perfect* na variedade rio-platense argentina e analisar a produtividade do uso da forma composta. Nosso corpus para análise está constituído de 8h de interação oral em debates políticos para as eleições presidenciais da Argentina de 2015 e de 2019. Dados levantados revelam que há ocorrências de PPC em contexto de passado perfectivo nessa variedade, além de construções sem marcadores temporais específicos.

**Palavras-chave:** *Perfect*; Aspecto; Espanhol rio-platense argentino; Marcadores temporais.

**Resumen:** Según Comrie (1976), el *perfect* señala la relevancia en el presente de un evento pasado sin referirse directamente a ese evento. En español, una posible forma de realización morfológica del *perfect* se hace a través del *Pretérito Perfecto Compuesto* (PPC). Sin embargo, Rodríguez Louro (2010) señala que el PPC en la variedad rioplatense argentina no se relaciona con el presente y es una forma que indica referencia genérica y/o pasado indefinido. En este artículo, tenemos como objetivos describir la realización morfológica del *perfect* en la variedad rioplatense argentina y analizar la productividad del uso de la forma compuesta. El corpus se constituye de 8h de interacción oral en debates políticos para las elecciones presidenciales de Argentina de 2015 y 2019. Algunos datos muestran que se usa el PPC en contextos de pasado perfectivo en esa variedad, además de construcciones sin marcadores temporales específicos.

**Palabras clave:** *Perfect*; Aspecto; Español rioplatense argentino; Marcadores temporales.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos/Língua Espanhola - UFRJ). E-mail: [mylena@letras.ufrj.br](mailto:mylena@letras.ufrj.br)

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Neolatinas e do Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas (UFRJ). E-mail: [m.sebold@letras.ufrj.br](mailto:m.sebold@letras.ufrj.br)

## Introdução

Descrições sobre o *pretérito perfecto compuesto* (PPC), como a de Cartagena (1999), fazem referência a esse tempo verbal como aquele que descreve ações simultâneas ou próximas ao momento da enunciação, ações relacionadas a um espaço de tempo que se considere atual, ações com resultados no momento presente e ainda ações distantes, mas que consideramos próximas ou atuais. No entanto, essas descrições nem sempre dão conta das variedades do espanhol, porque o PPC apresenta diferentes comportamentos nas línguas e pode abranger diferentes significados, como *perfect* e *nonperfect*, de acordo com Comrie (1976).

No âmbito das línguas românicas, por exemplo, o uso do PPC apresenta grande variação. Em francês, o *passé composé* já perdeu seu componente aspectual e atualmente só faz referência a eventos passados. Em algumas variedades do espanhol, tal como a que é objeto de estudo do presente artigo, parece estar acontecendo o mesmo. Entretanto, algumas descrições preferem encaminhar as discussões para a produtividade das formas compostas em detrimento das formas simples de Pretérito Indefinido. Assim, as variedades peninsulares se caracterizariam por uma maior produtividade das formas de *pretérito perfecto compuesto* ao passo que as variedades americanas se caracterizariam por uma maior produtividade das formas de *pretérito indefinido*. Neste artigo, buscamos responder às seguintes perguntas: o *pretérito perfecto compuesto* é produtivo na variedade rio-platense argentina? Em que contextos ocorre a realização morfológica do *perfect*?<sup>3</sup>

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira seção, discorreremos sobre os valores aspectuais do passado composto e sua variação no espanhol; na segunda, apresentamos nossa metodologia; na terceira, apresentamos os resultados obtidos a partir da análise do corpus; e, por fim, apresentamos a discussão e as considerações finais deste estudo.

### 1. Valores aspectuais do *Pretérito Perfecto Compuesto*

A comparação das noções aspectuais entre as línguas pode determinar diferenciações de uso e distribuição de tempos verbais e definir a (não) produtividade de alguns tempos verbais dentro, inclusive, de distintas variedades de uma mesma língua. Como informa Nespoli (2018), no caso do francês, o passado composto (*passé composé*), originalmente de aspecto imperfectivo, passou a substituir o simples, de aspecto perfectivo, na oralidade.

De acordo com Comrie (1976), o aspecto é uma categoria não dêitica e se relaciona ao modo como um evento ocorre, ocorreu ou ocorrerá. Nesse sentido, podemos considerar os aspectos como maneiras distintas de observar a consti-

---

<sup>3</sup> Este artigo está organizado a partir dos dados que compuseram a monografia intitulada *A realização morfológica do perfect em debates políticos na variedade rio-platense argentina*, escrita por Mylena Teixeira de Oliveira e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold.

tuição temporal interna de determinada situação. Comrie (1976) também postula a existência de dois aspectos básicos nas línguas: o perfectivo, que denota uma situação completa e trata de um evento sem distinção das diferentes fases que o compõem; e o imperfectivo, que trata de um evento com atenção especial à sua estrutura interna, com atenção às fases que o compõem. Os seguintes exemplos ilustram esses dois aspectos:

- (1) *John read that book yesterday.*<sup>4</sup>
- (2) *John was arriving.*<sup>5</sup>

Em (1), a leitura de John é mostrada como uma situação e não há ênfase em nenhuma das fases que a constituem internamente. Por esse motivo, seu aspecto é perfectivo. Por outro lado, em (2), a chegada de John ainda não é um processo completo e, na estrutura da sentença, há uma ênfase na constituição temporal interna da situação, que é vista desde um ponto anterior ao momento de chegada. Por isso, essa sentença tem aspecto imperfectivo.

Além disso, Comrie (1976) propõe que o *perfect* indica a relevância presente de um evento passado sem fazer referência direta a tal evento. Em espanhol, uma das formas de realização do *perfect* é através do *Pretérito Perfecto Compuesto* (PPC). No entanto, o mesmo autor define que a realização do *perfect* não é uniforme entre as línguas e nem dentro de uma mesma língua. Nesse sentido, não é incomum que o *perfect* se realize, em algumas variedades da língua espanhola, por outros tempos verbais, como é o caso do *Pretérito Perfecto Simple* (PPS), como já mostram alguns estudos mais recentes (Rodríguez Louro 2010, 2012; Araújo 2014, 2017).

Na *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Cartagena (1999) define uma diferenciação entre a forma simples (PPS) e a forma composta (PPC) diretamente relacionada a noções aspectuais: o PPS se referiria a uma situação completa e acabada, indicando anterioridade ao momento de fala (ou seja, de aspecto perfectivo), enquanto o PPC se referiria a uma ação passada que mantém relação direta com o momento presente, o que consideramos uma forma de realização do *perfect*.

Por outro lado, quando consideramos estudos descritivos recentes sobre o uso da língua, encontramos cenários distintos ao proposto por Cartagena (1999). Nespoli (2018), ao analisar a realização do *perfect* em algumas línguas, propõe que, a depender da variedade da língua espanhola, o uso do PPC parece substituir o uso do PPS na oralidade e expressar, então, aspecto perfectivo. Esse é apenas um exemplo de uso que não seria considerado possível se levássemos em

<sup>4</sup> “John leu esse livro ontem.” (Tradução nossa) Exemplo de Comrie (1976, p. 4)

<sup>5</sup> “John estava chegando.” (Tradução nossa) Exemplo de Comrie (1976, p. 25)

consideração apenas a perspectiva normativa da língua.

Sobre a variação linguística da língua espanhola, Araújo (2014) define que o cenário mais comum nos estudos sobre a variação do PPS e do PPC e, assim, da realização do *perfect*, é centrado no eixo que se divide entre espanhol americano e espanhol peninsular. Nessa perspectiva, os fenômenos que ocorrem nesses dois grandes blocos territoriais são tratados com uniformidade, o que pode ser questionável e levar a algumas generalizações que não dizem respeito ao uso da língua. No entanto, na atualidade, já encontramos estudos que se desprendem dessa divisão e analisam especificamente alguma(s) variedade(s) da língua espanhola.

Araújo (2017) analisa três variedades diatópicas do espanhol (Madri, Buenos Aires e San Miguel de Tucumán) em sua tese de doutorado sobre a expressão do antepresente. Nesse trabalho, o autor afirma que o uso e a distribuição do PPC no espanhol de Madri podem estar se expandindo para contextos de passado absoluto (atribuídos normativamente ao PPS), enquanto na variedade de Buenos Aires esse tipo de expressão seria feito quase que categoricamente pelo PPS. Dessa forma, certificamos, mais uma vez, o cenário de variação em que se encontra a língua espanhola a respeito da distribuição das formas simples e composta de passado e do que cada uma expressa. Além disso, sobre o espanhol de Buenos Aires, Araújo (2017) reconhece que há uma variação entre o PPS e o PPC nos subâmbitos do antepresente, mas, ainda assim, o uso do PPC seria mais restringido.

Em estudo sobre a realização do perfect no espanhol rio-platense argentino, Rodríguez Louro (2010) classifica três tipos de realização do *perfect*: continuativo, de relevância presente e experiencial, a classificação que adotamos em nossa análise.

De acordo com a autora, o *perfect* continuativo determina uma situação que se iniciou em algum momento no passado e se estende até o momento de enunciação. Dessa forma, a presença de marcadores temporais de proximidade e frequência também favoreceriam a ocorrência desse tipo de *perfect*. A sentença (3) é um exemplo disso:

- (3) *Porque mi vinculación al tema laboral en los últimos años ha sido con personas extranjeras.*<sup>6</sup>

Em (3), a vinculação do locutor ao tema laboral começou em algum momento do passado e se estende até o momento presente. Nessa sentença, a presença do marcador temporal “*en los últimos años*” combinado ao PPC leva a essa inter-

<sup>6</sup> “Porque meu vínculo ao tema laboral nos últimos anos tem sido com pessoas estrangeiras.” (Tradução nossa) Exemplo de Rodríguez Louro (2010, p. 4)

pretação. No entanto, para a variedade rio-platense argentina, Rodríguez Louro (2010) define que o PPC não estabelece relação com o momento presente, o que seria o *link-to-present problem*<sup>7</sup> nos termos da autora, e que o falante rio-platense argentino precisa recorrer a outras estratégias de conexão com o presente, como o uso de perífrases como *seguir + gerúndio*, mesmo em situações que possuem marcadores de proximidade temporal, como em (4):

(4) *Este mes ha sido – y sigue siendo – agitado.*<sup>8</sup>

Sobre o *perfect* de relevância presente ou passado recente, Rodríguez Louro (2010) define que sua ocorrência se dá quando a relevância temporal de alguma situação é bastante próxima ao momento de fala, como em (5):

(5) *Ahora han puesto blindex.*<sup>9</sup>

Além disso, a autora afirma que, nessa variedade, o uso do PPC é favorecido em contextos de passado experiencial e dois tipos são evidentes: o que codifica passado indefinido e o que indica passado iterativo e habitual. O traço definidor para a expressão de passado indefinido via PPC é a ausência de marcadores temporais, mas, além disso, há outros fatores como a presença de quantificadores ou de nomes de massa, como “*gente*”. Um exemplo desse contexto é o (6):

(6) *¿Vos has ido a ese restaurante?*<sup>10</sup>

Nessa sentença, o fato de ir (ou não) ao restaurante seria uma ação realizada (ou não) pelo menos uma vez pelo interlocutor e isso traz, de acordo com a autora, uma interpretação experiencial. A indefinidade se faz presente nessa sentença, primeiramente, porque o locutor não consegue definir, de fato, se a situação ocorreu ou não. Além disso, a ausência de marcadores temporais e de um tópico específico de ocorrência contribuem para a expressão de passado indefinido via PPC.

Na perspectiva de Rodríguez Louro (2010), o PPC é uma forma de referência a algum momento indefinido no passado e não identifica um tópico específico de ocorrência, além de não estabelecer uma relação direta com o momento presente. Essa desconexão pode nos levar a pensar, inclusive, que o PPC nessa variedade é também uma forma de expressão de passado absoluto. No exemplo (4), a conexão com o presente se estabelece pela presença da perífrase “*sigue siendo*”, de

<sup>7</sup> Problema de conexão com o presente. (Tradução nossa)

<sup>8</sup> “Este mês foi – e segue sendo – agitado.” (Tradução nossa) Exemplo de Rodríguez Louro (2010, p. 14)

<sup>9</sup> “Agora têm colocado blindex.” (Tradução nossa) Exemplo de Rodríguez Louro (2010, p. 4)

<sup>10</sup> “Você foi a esse restaurante?” (Tradução nossa) Exemplo de Rodríguez Louro (2010, p. 6)

forma que apenas o verbo no PPC “*ha sido*” seria uma referência a uma situação que não se conecta ao presente, ou seja, que se finalizou no passado.

No que diz respeito à variação entre as formas simples e composta, Rodríguez Louro (2010) propõe que o PPS está invadindo o espaço semântico da forma composta e que a variedade rio-platense argentina seria *pretérito-favoring*.<sup>11</sup> A autora sinaliza que o PPC nessa variedade, em contextos de *perfect* continuativo, não estabelece conexão com o presente. Além disso, Rodríguez Louro (2012) afirma que o uso do PPC em contextos de passado recente, hodiernos e perfectivos com o marcador “*ayer*” não sobrevive até hoje nessa variedade.

Neste trabalho, investigamos a produtividade do uso do PPC na variedade rio-platense argentina e, por isso, usamos a classificação de Rodríguez Louro (2010) para os contextos de realização do *perfect* em nossa análise. Nossas hipóteses são que, quando combinado a marcadores temporais: (i) o PPC ocorrerá majoritariamente em contextos de *perfect* continuativo; (ii) o PPC ocorrerá minimamente em contexto de *perfect* de passado recente; (iii) o PPC ocorrerá em contextos de passado perfectivo. No entanto, na ausência de marcadores temporais, (iv) o contexto de passado indefinido será o mais produtivo.

## 2. Metodologia

Consideramos como espanhol rio-platense argentino aquele que é falado na região de Buenos Aires e nas cidades argentinas ao redor do Rio da Prata, conforme a nomenclatura adotada por Rodríguez Louro (2010).

A metodologia desta pesquisa consistiu na análise de aproximadamente 8h de interação oral em debates políticos para as eleições presidenciais da Argentina de 2015 e 2019. Os debates foram disponibilizados, através do Youtube, pela *Televisión Pública Argentina*.

A escolha pelo gênero debate político se deu porque se trata de um gênero oral constituído tanto por processos de monofonia como por diálogos. Selecionamos esse gênero também levando em consideração o postulado por Ribeiro (2005), quem defende que, embora os discursos políticos se construam por processos de monofonia, à medida que um político tenta calar seu adversário, pode-se constatar a emergência de outros processos ou discursos. Dessa forma, os debates políticos permitem situações mais e menos monitoradas de uso da língua

Nossa metodologia foi dividida nas seguintes etapas:

---

<sup>11</sup> De acordo com Rodríguez Louro (2010), o uso do *pretérito perfecto simple* seria favorecido no espanhol da variedade rio-platense argentina e, por isso, a variedade é classificada como *pretérito-favoring*.

### 1) Transcrição dos debates:

O primeiro processo metodológico foi a transcrição dos debates, que estavam disponíveis em formato de vídeo.

### 2) Seleção das sentenças:

Nesta etapa, selecionamos as sentenças com pelo menos um verbo no *pretérito perfecto simple* (PPS) ou no *pretérito perfecto compuesto* (PPC).

### 3) Codificação dos dados:

Depois da seleção, codificamos os dados em categorias que dizem respeito à presença ou ausência de marcadores temporais e aos tipos de marcadores temporais e sua relação com os tipos de *perfect*. A codificação foi feita de acordo com as seguintes legendas:

**Tabela 1** – Legenda para codificação

Variável	Categoria	Código
Tempo Verbal	Pretérito Perfecto Compuesto	C
	Pretérito Perfecto Simple	S
Presença de marcador temporal	Com marcador	1
	Sem marcador	2
	Sem marcador, mas com relação com o presente	3
Tipo de marcador temporal	Perfectivo	p
	Continuativo	t
	Passado recente (Hodierno)	r
	Experiencial	e

Fonte: Oliveira (2023).

Para evitar erros de análise no software (na próxima etapa), colocamos parênteses antes da codificação feita em cada sentença e, ao final, indicamos a origem do dado. Assim, uma sentença que possui verbo no PPC (C) e marcador temporal (1) do tipo continuativo (t) retirada do primeiro debate (D1) de 2019 (19) feito em uma universidade de Buenos Aires (BA) ficou codificada da seguinte forma:

- (7) (C1t *Tres de cada cuatro Pymes (Pequeñas y medias empresas) este año han tomado crédito a tasas siderales solamente para pagar gastos corrientes.*<sup>12</sup> [D1 19 BA])

<sup>12</sup> “Três de cada quatro Pymes (Pequenas e Médias Empresas) este ano pegaram empréstimo a taxas consideráveis somente para pagar despesas correntes.” (Tradução nossa)

#### 4) Análise quantitativa pelo software GoldVarb X:

Na última etapa, fizemos a análise quantitativa dos dados pelo software Goldvarb X, a fim de obter a quantidade e o percentual de uso de cada um desses tempos verbais dentro das categorias analisadas.

### 3. Resultados

Para a análise da realização morfológica do *perfect* na variedade rio-platense argentina, nossa variável dependente é relacionada aos tempos verbais *Pretérito Perfecto Simple* (PPS) e *Pretérito Perfecto Compuesto* (PPC). Além do tempo verbal, analisamos categorias relacionadas à presença ou ausência de marcadores temporais e o tipo de marcador temporal presente nas sentenças selecionadas. Nosso objetivo principal é identificar a realização morfológica do *perfect* através do PPS e do PPC e, por isso, não analisamos outros tempos verbais. Dessa forma, nosso trabalho se centra na descrição dos contextos favorecedores para a realização do *perfect* com cada um desses tempos verbais e traça um panorama do cenário atual da variação entre a forma simples e a composta dentro do gênero debate político na variedade rio-platense argentina.

#### 3.1 Primeira parte: total de ocorrências de verbos no pretérito

Como primeira parte da análise, verificamos a quantidade de ocorrências de verbos no PPS e no PPC a fim de obter o percentual de ocorrência de cada um desses tempos verbais. Como resultado desse primeiro momento, obtivemos a seguinte distribuição:

**Tabela 2** – Total de ocorrências de verbos no pretérito

Tempo verbal	Número de ocorrências	Percentual
Pretérito Perfecto Compuesto	179	31%
Pretérito Perfecto Simple	398	69%
<b>Total</b>	<b>577</b>	<b>100%</b>

Fonte: Oliveira (2022).

De acordo com a Tabela 1, o PPS é o tempo verbal mais utilizado na variedade rio-platense argentina (sem levar em consideração a presença ou ausência de marcadores temporais). Nossos resultados nos permitem sugerir que há, na variedade rio-platense argentina, uma preferência pela forma simples em detrimento da composta e nos permitem corroborar a posição de Rodríguez Louro (2010), que define a variedade rio-platense argentina como uma variedade favorecedora do uso do PPS, e com Araújo (2017), que propõe que o uso do PPC é mais restringido no espanhol de Buenos Aires (região que faz parte da variedade



rio-platense argentina). Os exemplos a seguir ilustram ocorrências de PPS e de PPC, respectivamente:

- (8) *Allí quedaron más de 600 soldados que dieron la vida por la soberanía argentina.*<sup>13</sup> [D1 19 BA]
- (9) *El tema Malvinas, sin dudas que las Malvinas son argentinas, eso es imposible de discutir. Ahora bien, hace más de 180 años que el Reino Unido las ha usurpado.*<sup>14</sup> [D1 19 BA]

### 3.2 Categorização das ocorrências de pretérito

Na segunda etapa, após quantificar as ocorrências de cada tempo verbal, seguimos para a análise das categorias relacionadas à presença ou à ausência de marcadores temporais, conforme nossa tabela de codificação. Nossa categorização possui 3 tipos: 1. com marcador temporal; 2. sem marcador temporal; 3. sem marcador temporal, mas com relação com o presente.<sup>15</sup> Obtivemos, ao analisar essa distribuição, os seguintes resultados:

**Tabela 3** – Ocorrências de cada tempo verbal em sentenças com marcador temporal, sem marcador temporal e sem marcador temporal, mas com relação com o presente

Tempo Verbal	Com marcador temporal		Sem marcador temporal		Sem marcador temporal, mas com relação com o presente	
	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual	Quantidade	Percentual
<b>Pretérito Perfecto Compuesto</b>	60	33,7%	69	20,2%	50	86,2%
<b>Pretérito Perfecto Simple</b>	118	66,3%	272	79,8%	8	13,8%
<b>Total</b>	<b>178</b>	<b>100%</b>	<b>341</b>	<b>100%</b>	<b>58</b>	<b>100%</b>

Fonte: Oliveira (2022).

Ao observarmos a Tabela 2, identificamos que o PPS é o tempo verbal mais utilizado nas categorias “com marcador temporal” e “sem marcador temporal” e isso pode reafirmar a variedade como favorecedora do uso do PPS. Por outro lado, quando analisamos a categoria “sem marcador, mas com relação com o presente”, apontamos que o PPC é o tempo que ocorre com maior frequência. Isso

<sup>13</sup> “Ali ficaram mais de 600 soldados que deram a vida pela soberania argentina.” (Tradução nossa)

<sup>14</sup> “O tema Malvinas, sem dúvidas que as Malvinas são argentinas, isso é impossível de discutir. No entanto, há mais de 180 anos que o Reino Unido as usurpou.” (Tradução nossa)

<sup>15</sup> A categoria “sem marcador, mas com relação com o presente” surge, para nós, a partir do estudo de Rodríguez Louro (2010), pois a autora propõe que, para que haja conexão do PPC com o presente, são necessárias algumas estratégias, como o uso de verbos no presente.

pode sinalizar que, talvez, esse tempo verbal esteja perdendo a conexão com o presente na variedade rio-platense argentina, conforme propõe Rodríguez Louro (2010) a partir da exposição do *link-to-present problem*. Assim sendo, em um cenário de perda de conexão com o presente, outras estratégias precisam ser utilizadas para restabelecê-la. De maneira geral, a distribuição dos tempos verbais entre as categorias de análise é a mesma: as duas formas verbais ocorrem com maior frequência com marcadores temporais, depois sem marcadores temporais e, finalmente, em contextos sem marcadores, com relação com o presente.

Os exemplos para a categoria “com marcador temporal” são apresentados na próxima subseção de análise. Para a categoria “sem marcador temporal”, destacamos os seguintes exemplos com PPS e PPC, respectivamente:

(10) *La expresidenta Kirchner condecoró con la orden de San Martín al dictador Maduro.*<sup>16</sup> [D1 19 BA]

(11) *Hemos achicado el déficit al 20%.*<sup>17</sup> [D1 19 BA]

Em (10), levando-se em consideração o contexto do debate, percebemos que o locutor se refere a um tempo já acabado, o governo de Kirchner, pois o momento de enunciação é o quarto ano do governo Macri. Por isso, ainda que não haja marcadores temporais na sentença, podemos defini-la como uma expressão de passado absoluto, relacionada tradicionalmente ao PPS. Em (11), de acordo com Rodríguez Louro (2010), a ocorrência de PPC sem marcadores temporais na sentença pode indicar uma referência genérica ou passado indefinido.

Dentro da categoria “sem marcador, mas com relação com o presente”, encontramos algumas ocorrências como (12) e (13):

(12) *Este gobierno pasó todos los límites, está haciendo pasar hambre a la gente.*<sup>18</sup> [D2 19 BA]

(13) *Hemos mejorado la educación y estamos dando una batalla dura contra el narcotráfico.*<sup>19</sup> [D1 19 BA]

Em (12), ainda que o verbo esteja no PPS, o sujeito “*este gobierno*” (“este governo”) é uma forma de referência ao governo atual do momento do debate, o de Mauricio Macri. Além disso, a presença da perífrase “*está haciendo*” (“está fazendo”) faz um tipo de conexão progressiva com o momento presente. Com

<sup>16</sup> “A ex-presidenta Kirchner condecorou com a ordem de San Martín o ditador Maduro”. Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>17</sup> “Diminuímos o déficit em 20%”. (Tradução nossa)

<sup>18</sup> “Este governo passou de todos os limites, está fazendo o povo passar fome.” Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>19</sup> “Temos melhorado a educação e estamos travando uma batalha dura contra o narcotráfico.” Exemplo de Oliveira (2022)

isso, esse uso do PPS pode sinalizar certa desconexão com o momento presente que justifica a necessidade de estratégias para expressar essa conexão. Já em (14), a perífrase “*estamos dando*” (“estamos travando”) permite a expressão do *perfect* continuativo na sentença, uma realização que poderia estar comprometida através do PPC nessa variedade, uma vez que o PPC estaria desconectado do momento presente, o que faz com que o falante busque outras estratégias para estabelecer essa conexão.

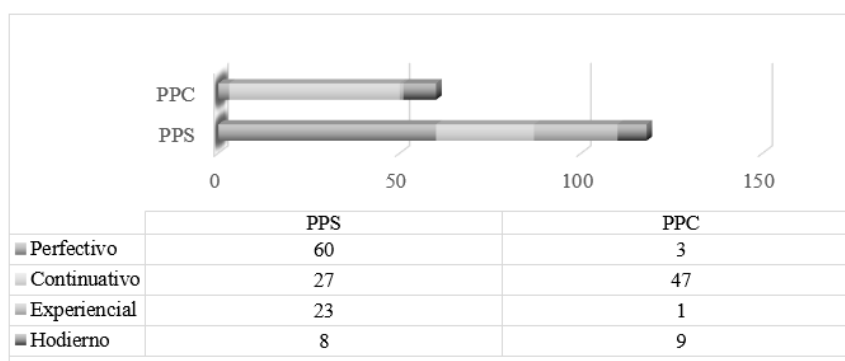
Neste trabalho, o foco da análise está nas sentenças com marcadores temporais, que descrevemos na próxima seção.

### 3.3 Análise dos tipos de marcadores temporais, da combinação com os pretéritos e da realização do *perfect*

Conforme sinalizamos na seção de metodologia, dividimos os marcadores temporais em 4 tipos: perfectivos, que são os expressam situações acabadas e não favorecem a realização do *perfect* (como *ayer*); continuativos, que indicam proximidade temporal ou frequência em relação ao momento de enunciação e favorecem a realização do *perfect* continuativo (como *en los últimos años*); experienciais, que indicam que a situação mencionada já ocorreu (ou não) pelo menos uma vez (como *alguna vez*) e favorecem a realização do *perfect* experiencial; e hodiernos, que indicam que a situação mencionada ocorreu em um intervalo muito próximo ao momento de fala e favorecem a realização do *perfect* de passado recente (como *recién*).<sup>20</sup>

Como panorama geral das ocorrências de PPS e PPC combinadas a marcadores temporais, temos o seguinte gráfico:

**Gráfico 1** – Distribuição dos tipos de marcadores em cada tempo verbal



Fonte: Oliveira (2022).

Na combinação dos pretéritos com marcadores do tipo perfectivo, o número de ocorrências de PPS (60) é bastante superior ao número de ocorrências de

<sup>20</sup> Essas categorizações são feitas de acordo com a proposta de Comrie (1976) sobre a noção de perfectivo e as de Rodríguez Louro (2010, 2012) sobre as demais definições.

PPC (3). De fato, a preferência pelo uso do PPS combinado a esse tipo de marcador temporal era esperada, pois o PPS é o tempo verbal mais utilizado para a expressão de um passado já acabado, de aspecto perfectivo. Por outro lado, as ocorrências da forma composta sinalizam que, na variedade rio-platense argentina, esse tempo verbal pode estar invadindo um espaço semântico que se refere a situações já concluídas. Os exemplos (14) e (15) ilustram ocorrências de PPS e PPC combinados a esse tipo de marcador:

- (14) *Hace cuatro años hubo otro debate y en ese debate alguien mintió mucho y otro dijo la verdad.*<sup>21</sup> [D1 19 BA]
- (15) *Desde el año 2003 hasta el año 2017 la escuela ha perdido 270.000 matrículas de alumnos y ha ganado 50.000 cargos docentes.*<sup>22</sup> [D1 19 BA]

Em (14), o marcador “*hace 4 años*” (“há 4 anos”) se refere a uma situação abarcada num âmbito temporal já acabado e, por isso, o uso do PPS nessa sentença, como em “*hubo*” (“houve”), “*mintió*” (“mentiu”) e “*dijo*” (“disse”), indica situações acabadas, de aspecto perfectivo. Por outro lado, o uso do PPC em sentenças como (15) nos mostra que há, pelo menos na oralidade da variedade rio-platense argentina, ocorrências desse tempo verbal em contextos de passado perfectivo e isso nos permite refutar a proposta de Rodríguez Louro (2012), quem afirma que o uso de PPC em contextos de passado perfectivo não sobrevive na atualidade nessa variedade. No entanto, quando olhamos para nossos dados, podemos propor um uso quase categórico do PPS em contextos de passado perfectivo.

Na distribuição dos tempos verbais com marcadores continuativos, identificamos que o PPC é o tempo verbal mais utilizado (47 ocorrências) em detrimento do PPS (27 ocorrências). Os exemplos (18) e (19) ilustram sentenças desse tipo:

- (16) *En estos años el gobierno se ocupó mucho de hacer comercio con el Reino Unido sobre las Islas Malvinas y olvidó nuestra soberanía.*<sup>23</sup> [D1 19 BA]
- (17) *Gracias al esfuerzo de los argentinos en estos años hemos resuelto problemas que arrastrábamos hace décadas.*<sup>24</sup> [D1 19 BA]

Nos dois exemplos, há a presença do marcador continuativo “*en estos años*” (“nestes anos”). No entanto, há uma variação entre os tempos verbais e, em

<sup>21</sup> “Há 4 anos, houve outro debate e nesse debate alguém mentiu muito e o outro disse a verdade.” (Tradução nossa)

<sup>22</sup> “Desde o ano 2003 até o ano 2017 a escola perdeu 270.000 matrículas de alunos e ganhou 50.000 cargos docentes.” Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>23</sup> “Nestes anos o governo se ocupou muito de fazer comércio com o Reino Unido sobre as Ilhas Malvinas e esqueceu nossa soberania” (Tradução nossa). Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>24</sup> “Graças ao esforço dos argentinos, nestes anos resolvemos problemas que arrastávamos há décadas.” (Tradução nossa)

algumas sentenças como (18), esse marcador se combina ao PPS, e em outras como (19), esse marcador se combina ao PPC. A sentença (18) foi proferida por Alberto Fernández e se refere ao governo Macri e a sentença (19) foi proferida por Mauricio Macri durante seu próprio governo, ou seja, as duas sentenças abarcam o momento de enunciação e os dois tempos verbais expressam *perfect* continuativo. Essa constatação está de acordo com o que explicita Araújo (2017), quem afirma que há uma variação entre PPC e PPS nos subâmbitos do antepresente no espanhol da variedade de Buenos Aires. Por outro lado, podemos refutar o que propõe Rodríguez Louro (2010), pois o uso do PPC em contextos de *perfect* continuativo abarca o momento de enunciação em nossos dados.

Assim, em conformidade com os dados analisados e apresentados, podemos sugerir que o PPC é o tempo verbal favorito para a expressão do *perfect* continuativo combinado a marcadores desse tipo, mas que há uma variação com o PPS, que ocorre com menor frequência.

Sobre a distribuição das formas verbais com marcadores do tipo experiencial, podemos observar que o uso do PPS (23 ocorrências) é quase categórico em relação ao uso do PPC (1 ocorrência). De acordo com a norma, o uso do PPC seria favorecido em contextos de *perfect* experiencial, mas isso não parece ocorrer na variedade rio-platense argentina. Como exemplos dessa categoria, temos as sentenças (18) e (19).

(18) *Y todo esto sé que lo podemos hacer porque ya lo hicimos en la ciudad.*<sup>25</sup>  
[D1 15 BA]

(19) *Hay mucho para crecer, hay mucho para hacer, pero sabemos cómo hacerlo y ya lo hemos hecho en la ciudad de Buenos Aires.*<sup>26</sup> [D1 15 BA]

Tanto a sentença (18) como a (19) foram proferidas por Mauricio Macri em dois momentos distintos durante o primeiro debate presidencial de 2015. Nos dois momentos, o então candidato estava defendendo sua experiência na prefeitura da cidade de Buenos Aires para defender sua candidatura à presidência. A diferença é que a sentença (19) foi proferida em um momento mais agitado do debate, posterior à sentença (18). O marcador experiencial presente em ambas as sentenças é “*ya*” (“já”).

De acordo com a análise, podemos propor que o tempo verbal favorito para a realização do *perfect* experiencial na variedade rio-platense argentina é o PPS, apresentando um uso quase categórico. Levando em consideração mais especificamente o gênero debate político, o uso do PPC em apenas uma sentença proferida pelo mesmo enunciador de outras sentenças com marcadores experienciais

<sup>25</sup> E tudo isso sei que podemos fazer porque já o fizemos na cidade.” Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>26</sup> “Há muito para crescer, há muito para fazer, mas sabemos como fazê-lo e já o fizemos na cidade de Buenos Aires.” Exemplo de Oliveira (2022)

combinados ao PPS nos leva a salientar a proposta de Ribeiro (2007), pois a autora sugere que, no debate político, num ato de refutação explícito em que um candidato tenta calar o outro, pode-se constatar a ocorrência de outros processos de fala e discursos.

Sobre a combinação dos tempos verbais com marcadores do tipo *hodierno*, encontramos, em nossos dados, um cenário de quase empate, no qual a forma composta se sobrepõe à forma simples por apenas 1 ocorrência. Os exemplos abaixo ilustram a combinação do PPS e do PPC com esse tipo de marcador:

- (20) *Y también me sorprende que Alberto Fernández me diga que yo destruí la economía, cuando él hasta hace muy poco dijo, más de una vez, que la presidenta Kirchner destruyó la economía.*<sup>27</sup> [D1 19 BA]
- (21) *A lo largo de esas más de dos horas de debate desde mi punto de vista mis competidores han demostrado que son parte del problema y no de la solución a la decadencia argentina.*<sup>28</sup> [D2 19 BA]

Em (20), há a realização do *perfect* de passado recente via PPS, pois o marcador “*hasta hace muy poco*” (“ainda há pouco”) indica a recenticidade da situação em relação ao momento de fala. Igualmente, em (21), há a realização do *perfect* de passado recente via PPC, pois o marcador “*a lo largo de esas más de dos horas de debate*” (“ao longo dessas mais de duas horas de debate”) se refere ao debate presidencial que tinha acabado no momento e também indica a recenticidade da situação.

De acordo com nossos dados, podemos propor que o PPC é a forma verbal mais favorecida em contexto de *perfect* de passado recente, mas reconhecemos que há um uso muito similar de PPS nesse mesmo contexto. Então, podemos sugerir que talvez o PPC esteja perdendo sua noção aspectual em contexto de *perfect* de passado recente e, dessa forma, o PPS estaria invadindo um espaço semântico previsto para a forma composta. A partir dessa análise, apresentamos nossas considerações finais.

### Considerações finais

Buscamos, neste trabalho, verificar a produtividade do uso do PPC na variedade rio-platense argentina e a realização morfológica do *perfect* através desse tempo verbal e da forma simples, o PPS.

<sup>27</sup> “E também me surpreende que Alberto Fernández me diga que eu destruí a economia, quando ele, até ainda há pouco, disse, mais de uma vez, que a presidenta Kirchner destruiu a economia.” Exemplo de Oliveira (2022)

<sup>28</sup> “Ao longo dessas mais de duas horas de debate, desde o meu ponto de vista, meus competidores demonstraram que são parte do problema e não da solução da decadência argentina.” Exemplo de Oliveira (2022)

Na análise dos dados aqui apresentada, destacamos que, quantitativamente, a variedade rio-platense argentina se apresenta como favorecedora do uso do pretérito simples, assim como descreve Rodríguez Louro (2010). Na primeira categorização, relacionada à ausência ou à presença de marcadores temporais, apontamos também que, ainda que o número de ocorrências de PPS seja maior, a preferência de distribuição entre PPC e PPS dentro das categorias é a mesma: ambas as formas se apresentam em maior quantidade em contextos sem marcadores temporais, depois em contextos com marcadores temporais e, finalmente, na categoria “sem marcador, mas com relação com o presente”. Assim sendo, podemos pensar que essa semelhança na distribuição talvez sinalize uma perda da diferença aspectual entre esses tempos verbais.

No entanto, quando analisamos os contextos mais específicos dentro da categoria “com marcador temporal”, podemos apontar diferentes preferências a respeito da realização morfológica do *perfect*: no contexto de realização do *perfect* continuativo, o PPC é a forma verbal favorita na variedade rio-platense argentina. Além disso, seu uso estabelece relação com o momento presente, o que se afasta do panorama definido por Rodríguez Louro (2010). Dessa forma, nossa hipótese (i) não foi refutada.

Além disso, no contexto de realização do *perfect* de passado recente, o PPC também foi a forma verbal mais favorecida em relação ao PPS na variedade rio-platense argentina. Esse resultado não era esperado por nós e, dessa forma, nossa hipótese (ii) foi refutada e o contexto com menos ocorrências de PPC foi o de *perfect* experiencial. Por outro lado, destacamos que a quantidade de ocorrências de PPS foi similar à quantidade de ocorrências de PPC nesse contexto, o que pode sinalizar que a forma simples nessa variedade está invadindo um espaço semântico antes previsto exclusivamente para o PPC.

Em contextos de realização de passado perfectivo, o PPS é a forma verbal favorita, o que já era esperado. Mas, encontramos ocorrências de PPC nesse contexto, de forma que nossa hipótese (iii) não foi refutada. Salientamos que esse uso de PPC não é previsto pela norma e que esse não seria descrito como o tempo verbal favorito para a expressão do passado perfectivo.

Identificamos que o contexto de passado indefinido, caracterizado por Rodríguez Louro (2010) sobretudo pela ausência de marcadores temporais, foi o contexto com maior ocorrência de PPS e de PPC. Dessa forma, nossa hipótese (iv) não foi refutada.

De maneira geral, os resultados indicaram que o valor aspectual mais saliente na apresentação do passado composto na variedade rio-platense argentina é o que indica uma situação que começou no passado e se estende até o momento presente, ou seja, o contexto de *perfect* continuativo.

Os dados levantados nesta pesquisa, ainda que representem um universo pequeno, nos permitiram confirmar algumas tendências sobre a variedade rio-platense que a têm distanciado de outras variedades no que diz respeito à realização morfológica do *perfect* pelo PPC.

Entretanto, entendemos que os resultados aqui descritos representam um recorte que se relaciona ao gênero debate político e que são uma visão parcial do fenômeno analisado, mas, ao mesmo tempo, contribuem com o panorama de estudos descritivos específicos sobre variedades americanas, muitas vezes tratadas a partir de um olhar homogeneizador que apaga suas particularidades.

### Referências

ARAÚJO, Leandro Silveira de. *A variação linguística no uso do pretérito perfecto compuesto espanhol: ponderações sobre o estado da arte*. Entretextos, v. 14, n. 1, p. 258-282. 2014.

ARAÚJO, Leandro Silveira de. *A expressão dos valores “antepresente” e “passado absoluto” no espanhol: um olhar atento a variedades diatópicas da Argentina e da Espanha*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

CARTAGENA, Nelson. *Los tiempos compuestos*. In: Gramática descriptiva de la lengua española. Espasa Calpe, 1999. p. 2935-2976.

COMRIE, Bernard. *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge university press, 1976.

NESPOLI, J. *Representação mental do perfect e suas realizações nas línguas românicas: um estudo comparativo*. 2018. Tese (Doutorado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

OLIVEIRA, Mylena Teixeira de. *A realização morfológica do perfect em debates políticos na variedade rio-platense argentina*. 2022.

RIBEIRO, Nilsa Brito et al. *Entrecruzamento de gêneros discursivos na universidade: esferas do político, do científico e do ensino*. Universidade Federal do Pará. 2005.

RODRÍGUEZ LOURO, Celeste. *Past time reference and the Present Perfect in Argentinian Spanish*. Conference of the Australian Linguistic Society, 2010.

RODRÍGUEZ LOURO, Celeste. Los tiempos de pasado y los complementos adverbiales en el español rioplatense argentino: del siglo XIX al presente. *Signo y seña*, n. 22, p. 215-234, 2012.





## EL SIGNIFICADO RESTRICTIVO DE “SIN EMBARGO”: USO Y CONTRASTE ESPAÑOL-PORTUGUÉS

Massilia Maria Lira Dias<sup>1</sup>

**Resumen:** El estudio de los conectores discursivos, las tradicionales partes invariables del discurso: adverbios, preposiciones y conjunciones, pueden desempeñar, en determinados contextos, una función que no se ajusta a la que habitualmente la asigna la gramática tradicional, bien porque el tipo de relación argumentativa que establecen indica la fuerza de determinados enunciados, cancelan otros, o bien porque se refieren a lo dicho o a lo que se va a decir, etc. Este estudio investiga el comportamiento discursivo del conector *sin embargo*, a fin de identificar, con base en el aporte de teorías semánticas y pragmáticas y las contribuciones de diferentes investigadores sobre los marcadores y conectores, los valores discursivos que esa partícula aporta al discurso, contrastándola, con sus partículas correspondientes en lengua portuguesa: *no entanto* y *entretanto*. Los resultados han revelado semejanzas discursivas entre ellas, pero con diferencias en el tipo de relación contraargumentativa entre los enunciados que enlazan.

**Palabras-clave:** Conectores opositivos; Análisis contrastivo portugués-español; Relación contraargumentativa.

**Resumo:** O estudo dos conectores discursivos, as tradicionais partes invariáveis do discurso: advérbios, preposições e conjunções, podem desempenhar, em determinados contextos, uma função que não se ajusta habitualmente a designada pela tradição gramatical, seja porque o tipo de relação argumentativa que estabelecem indica a força de determinados enunciados, cancela outros, seja porque referem-se ao dito ou ao que vai ser dito, etc. Este estudo pesquisa o comportamento discursivo do conector *sin embargo*, a fim de identificar, com base em teorias semânticas e pragmáticas e as contribuições de diversos pesquisadores sobre os marcadores e conectores, os valores discursivos que essa partícula traz ao discurso, contrastando com as partículas que lhe correspondem em língua portuguesa: *no entanto* e *entretanto*. Os resultados revelaram semelhanças discursivas entre elas, mas com diferenças no tipo de relação contra-argumentativa entre os enunciados que enlaçam

**Palavras-chave:** Conectores opositivos; Análise contrastiva português-espanhol; Relação contra-argumentativa.

---

<sup>1</sup> Possui doutorado em Cuestiones de Lengua, Sociolingüística y Crítica Textual Española, pela Universidade de Salamanca e pós-doutorado pela mesma universidade. Atualmente é professora associada do Departamento de Letras Estrangeiras, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: espanhol língua estrangeira, conectores, retórica contrastiva, análise do discurso e formação de professores de espanhol. Atuou como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras à distância, da UFC, foi Vice-presidente do Programa Idiomas sem Fronteiras MEC/SESU e Coordenadora do mesmo Programa na ANDIFES e atuou como Coordenadora de Internacionalização Linguística da Pró-Reitoria de Relações Internacionais, da Universidade Federal do Ceará.

## 1. Introducción

La Nueva Gramática de la Real Academia (2009) define, bajo un punto de vista gramatical, la coordinación, como una operación que consiste en unir dos o más elementos mediante una o más conjunciones sin establecer entre ellos una relación jerárquica. “El resultado de la coordinación es un grupo sintáctico que posee la misma categoría gramatical de los elementos coordinados y puede realizar, en consecuencia, las mismas funciones sintácticas que cada uno de ellos.” (RAE, 2009, p. 2396). Se trata, por tanto, de una relación simétrica, de igualdad entre dos elementos, que posibilita interpretaciones semánticas diversas, pero de difícil determinación, si consideramos sus valores referenciales o connotativos que presenta este tipo de coordinación, generalmente unida por una conjunción.

Acín Villa (1993, p. 18) considera tres aspectos lingüísticos fundamentales al formular la definición de la adversación: el punto de vista sintáctico, el semántico y el formal. A partir de un criterio sintáctico, la autora considera la adversación como una relación coordinativa que puede operar tanto en nivel supraoracional, como oracional, o como a un nivel inferior; bajo el aspecto semántico, la caracteriza como una relación de contraposición que se establece entre los dos miembros coordinados; y, por último, como un criterio formal la necesidad de que los miembros estén unidos por una conjunción adversativa.

La definición propuesta hace referencia a la existencia de un nexo, propio de la coordinación adversativa, una conjunción específica que enlaza los dos miembros que forman la construcción. De los más diversos nexos o partículas utilizadas en la coordinación adversativa, destacamos, en este trabajo, la partícula *sin embargo*<sup>2</sup> y sus correspondientes en portugués: *no entanto* y *entretanto*. El estudio que se realiza de las construcciones adversativas con estas partículas es, fundamentalmente, de carácter semántico-pragmático y concedemos un papel primordial al análisis de la contraposición entre los miembros coordinados, elemento primordial de la relación adversativa. La función de un nexo adversativo es, por tanto, “restringir o suprimir las posibles interpretaciones semánticas que se podrían otorgar a los elementos enlazados.” (RAE, 2000, p. 3855-3856).

## 2. Marco de Análisis

El marco teórico en el que nos inscribimos es una teoría de base semántica, la *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de Anscombe y Ducrot (1983). Partimos

---

<sup>2</sup> Desde el punto de vista morfosintáctico, *sin embargo* se define como una locución adverbial, que se destaca por su independencia del núcleo predicativo y, como consecuencia de ello, por su elevado grado de movilidad posicional (Martín Zorraquino 1998; Borreguero Zuloaga & Loureda 2013). Como unidad procedimental, no condiciona el contenido proposicional de los miembros del discurso que conecta, por lo que se constituye en el discurso como un elemento destacado en la enunciación, que forma un grupo entonativo independiente y aparece “entre pausas más o menos perceptibles” (Martín Zorraquino 1998: 42).

del enunciado y, por tanto, el enfoque incluye la pragmática (la etnografía de la comunicación, la teoría de los actos de habla y las máximas conversacionales, etc.), ya que en el acto concreto de comunicar influyen tanto los participantes como el entorno situacional, la *Teoría de la Relevancia* de Sperber y Wilson (1986), el ordenamiento de estas unidades a partir de su función pragmática (“contraargumentación”, “reformulación”, etc.), y los valores idiosincrásicos que las particularizan, abordados en los estudios de Zorraquino y Portolés (1999), Casado Velarde (1988), Montolío (2001), con importantes contribuciones de los estudios de Portolés (1998), Montolío (1998) y Domínguez García (2002; 2007).

La metodología utilizada consiste en analizar el comportamiento discursivo, el significado procedimental,<sup>3</sup> es decir, cómo los conectores discursivos contribuyen al proceso interpretativo, a partir de textos argumentativos breves, un tipo textual en el que, según Domínguez García (2007:21), dominan secuencias que se esfuerzan en aportar razones y argumentos que defienden una determinada opinión del locutor y que están destinadas a convencer al destinatario sobre el acierto de esa opinión. Elegimos, algunos fragmentos de *Cartas al Director* que se publican en los diarios, más específicamente, *El País*, retirados del corpus de la investigación realizada por Domínguez García (2002), a fin de compararlas con fragmentos de *Cartas del Lector*, que se publicaron en la *Revista Veja*, presentes en el corpus de la investigación realizada por Lira Dias (2010). Como corresponde a un análisis de tipo contrastivo, nuestro corpora de trabajo se define como un corpora comparable, dividido en dos, a los que denominamos *subcorpus*; un *subcorpus* (1) formado por textos escritos en español y un *subcorpus* (2) compuesto por textos escritos en portugués, que comparten una serie de criterios como, por ejemplo, el género (cartas), el registro empleado, el tipo de emisores y receptores, etc. Estos textos son uno de los ejemplos más claros de condensación argumentativa, ya que en un espacio mínimo – hay que respetar las exigencias editoriales –, el autor debe presentar su argumentación de forma coherente, clara, de forma a persuadir su lector sobre su argumentación. En este sentido, los conectores desempeñan un papel fundamental, al condensar la pretensión argumentativa básica de determinadas porciones del discurso.

Así pues, el análisis de los conectores *sin embargo*, *no entanto* y *entretanto*, nos permitirá identificar los valores semánticos y pragmáticos de estos elementos en el texto argumentativo en las dos lenguas, las semejanzas y diferencias, especialmente, cuándo dichas partículas guían al lector hacia una representación mental ostensivamente comunicada.

---

<sup>3</sup> Desarrollado, especialmente, en los trabajos de Sperber y Wilson (1995; 2012), así como su aplicación al estudio de las partículas discursivas, presente en los trabajos de Blakemore (1987; 1992).

Desde una perspectiva semántica, el estudio de los conectores ha sido uno de los centros de atención de la *Teoría de la Argumentación* de Anscombe y Ducrot, teoría esencialmente semántica que se preocupa de cómo se construyen los significados en una lengua. Según Fuentes y Alcaide (2007), dicha teoría propugna que todo empleo lingüístico es, *per se*, argumentativo. Es decir, hablamos para convencer y persuadir el otro de algo. Lo Cascio (1998) distingue “la argumentación que tiene como finalidad definir la posición de un hablante respecto a un posible problema”, de la que “sirve como procedimiento heurístico para descubrir y formular, analizando ciertos datos, una opinión personal que de esta manera se hace explícita” y de la que “trata de comunicar a otros hablantes un juicio propio provisto de argumentos que pueden probar su validez.” Tras el acto comunicativo hay, además de la intención de comunicar, la de convencer de la validez de la opinión, en fin, de persuadir.<sup>4</sup> En el marco de esta teoría, la argumentación se define como un proceso de naturaleza relacional, por el cual uno o varios argumentos se ligan con el objetivo de guiar el receptor a una conclusión determinada, de acuerdo con la intención comunicativa del emisor. En ello se evidencia la finalidad perlocutiva del acto de habla. Su propuesta se centra en el hecho discursivo, es decir, en cómo un enunciado condiciona la aparición de otros enunciados,<sup>5</sup> es decir, el sentido de un enunciado conlleva siempre una alusión a su posible continuación. De hecho, Ducrot (1983) propugna la existencia de elementos lingüísticos especializados en llevar a cabo el acto de argumentar, guiando las restricciones posibles a favor o en contra de una conclusión. Por ello, Anscombe y Ducrot (1994) ponen de manifiesto que el encadenamiento argumentativo es algo connatural al sentido del enunciado y viene determinado por su forma lingüística.

Este planteamiento evidencia que existen elementos y procedimientos lingüísticos que condicionan la orientación argumentativa de los enunciados, estableciendo restricciones a favor de un tipo concreto de conclusiones. Así pues, los elementos lingüísticos que sirven para marcar la orientación argumentativa son los marcadores argumentativos que, según la teoría, se dividen en operado-

---

<sup>4</sup> Creemos necesario e importante aclarar dos conceptos que no deben igualarse, que hay que distinguirlos: persuasión y manipulación. Para ello tomamos las palabras de Fuentes y Alcaide (2002, p. 18-19): Si la persuasión es el objetivo último de prácticamente toda la totalidad de nuestros actos argumentativos, la manipulación no se ve como un efecto, al menos legítimo, del acto de argumentar. Esta nace directamente de la violación de uno de los principios de colaboración discursivas más valorados por los interlocutores: el de calidad, que hace referencia a la sinceridad de nuestras intervenciones discursivas. Cuando tal sinceridad no existe se da la manipulación, que equivale a un intento de convencer al otro con argumentos engañosos, insinceros, de una tesis que también lo es.

<sup>5</sup> Portolés (2004, p. 235) considera que estos planteamientos se pueden adaptar a una concepción referencial de la comunicación. En este sentido, el significado por sus propiedades puramente lingüísticas – y no solo por nuestro conocimiento de aquello que representa – condicionará, además de la dinámica discursiva, las inferencias obtenidas.

res argumentativos (que afectan a un único enunciado) y conectores argumentativos<sup>6</sup> (que enlazan dos o más enunciados que intervienen en una estrategia argumentativa única) y cuya significación está formada por una serie de instrucciones que hace comprender de un modo determinado la relación semántica entre los miembros conectados.

Una estructura argumentativa está constituida por la concatenación de dos juicios, de dos segmentos del discurso, uno de los cuales constituye el argumento y el otro la conclusión que se desprende del primero, su justificación. No obstante, alguno de estos elementos – argumentos y conclusión – puede estar implícito, pero debe ser accesible por el contexto. Es por ello que Moeschler (1994 *apud* Fuentes y Alcaide, 2007) comenta que la clave de interpretación de un texto no son sus marcas argumentativas, ni sus propiedades estructurales, sino la capacidad de sugerir y poner en marcha las operaciones inferenciales necesarias para asegurar su interpretabilidad. Ducrot (1983) habla de orientación hacia una continuación refiriéndose al hecho que algunos enunciados admiten algunas continuidades y excluyen otras. Así pues, para que un enunciado sea argumento para una conclusión es necesario que satisfaga las condiciones lingüísticas de orientación.

La principal característica de los conectores argumentativos es, pues, la de convertir a un conjunto de enunciados en una unidad argumentativa, además de poner en marcha los mecanismos inferenciales. En este sentido, los enunciados son enlazados por los conectores, cuya significación se plantea como un conjunto de instrucciones semánticas que, desde la frase, proporcionan al destinatario, instrucciones bien precisas sobre la interpretación que él debe realizar y guían el sentido que se ha de obtener de los enunciados en los que aparecen, o sea, orientan el discurso en una dirección determinada, favorecen la inferencia de unas conclusiones e impiden la de otras. La contraargumentación, en cambio, es una concatenación de dos segmentos del discurso, de dos juicios, contrapuestos conceptualmente, uno de los cuales tiene mayor fuerza argumentativa, por lo que determina la orientación misma del discurso. El conector *sin embargo*, tal vez debido a su carácter anafórico, solo puede introducir una conclusión explícita, es decir, el miembro que introduce elimina una conclusión que pudiera inferir del miembro precedente.

---

<sup>6</sup> Hablar de *conectores argumentativos* dentro de esta corriente no significa que se trate de una clase especial de conectores que exclusivamente presenta argumentos para conclusiones y que se distingue de otros que se pudieran clasificar como contraargumentativos, reformulativos o conclusivos. Todos los conectores son argumentativos (Portolés, 1998b, p. 75).

### 3. La Argumentación como Relación Opositiva

La argumentación es un tipo de relación discursiva por medio de la cual A intenta hacer admitir a B una conclusión C basada en hechos, en argumentos, según su intención y la situación comunicativa en que se encuentra. De esta forma, la relación argumentativa de oposición.<sup>7</sup> Se entiende como un tipo de relación que se establece entre dos miembros del discurso cuyos contenidos expresan entre sí algún tipo de contraposición o contraste.<sup>8</sup>

En este tipo de relación, los conectores desempeñan la función de relacionar informaciones expresas o inferenciales entre dos miembros del discurso, dando al receptor una instrucción para que procese la información que sigue a la partícula conectiva y que, de algún modo puede oponerse o contrastar con la información anterior. En este sentido, podemos decir que los conectores expresan un tipo de relación que corresponde al esquema A-B, donde A representa el primer argumento y B el segundo argumento introducido por el conector que va a establecer la relación argumentativa de oposición o contraste entre los dos miembros del discurso. Según el tipo de contraposición o contraste que expresen los miembros discursivos, podemos hablar de dos grandes grupos en este tipo de relación: a) la *contraargumentación*, grupo en el que se insertan las relaciones argumentativas en las que el segundo argumento cancela las conclusiones o inferencias que podían obtenerse del primer argumento, y en las que el segundo argumento sustituye, elimina o corrige el primer argumento suplantándolo; y b) El *contraste*, en el que se incluyen todas aquellas relaciones entre dos miembros discursivos que contienen una comparación entre dos miembros que se contraponen, pero sin cancelar ninguna conclusión que se pudiera obtener de cualquiera de ellos (Domínguez García, 2007, p. 89-90).

La *Teoría de la Argumentación en la Lengua* de Anscombe y Ducrot (1983) estudia “la forma en la que los enunciados condicionan por su significado la continuación del discurso” (Portolés, 1998a, p. 87). Para Ducrot, el sentido de un enunciado conlleva siempre una alusión a su posible continuación orientada a una u otra dirección. Así, según esta teoría, los conectores ya no se conciben como meros nexos que coordinan o conectan cada uno de los segmentos discursivos, sino como unidades cuya significación está formada por una serie de instrucciones semánticas que hace comprender de un modo determinado el sentido que se ha de obtener de los miembros conectados. La relación argumentativa, por tanto, se define a partir de las nociones de *orientación argumentativa*, *fuerza argumentativa* e *intención argumentativa*.

En este sentido, el papel que desempeñan los conectores es precisamente

<sup>7</sup> Consideramos aquí el término *oposición* como la relación argumentativa genérica

<sup>8</sup> Para el estudio de la relación argumentativa de oposición en portugués, nos apoyaremos, básicamente, en los estudios realizados por Moura Neves (1984; 1999; 2000).

el de orientar argumentativamente dos o más segmentos discursivos, proporcionando el mantenimiento o la ruptura de la orientación argumentativa. Esto es, se puede diferenciar entre conectores que antiorientan segmentos discursivos y conectores que mantienen la orientación. Así pues, según su orientación, los miembros discursivos pueden estar *coorientados*, esto es, dirigidos hacia una misma conclusión, o *antiorientados*, dirigidos a distintas conclusiones, es decir, el conector en el que se inserta el segmento del discurso se presenta como contrario a la orientación de un miembro anterior del discurso. Otro concepto fundamental dentro de esta teoría y que también caracteriza a los miembros discursivos es el de *fuerza argumentativa*, que indica que no todos los argumentos poseen la misma fuerza argumentativa para llegar a una determinada conclusión, situándolos en una escala de mayor a menor grado para apoyar la conclusión. De este modo, el miembro del discurso en el que se encuentra el conector es el que determina “si dicho miembro posee mayor o menor fuerza argumentativa”. Según Montolío (2001, p. 51), éste es un aspecto relevante que permite distinguir tipos diferentes de marcadores contraargumentativos: cuál de las dos informaciones o argumentos que están en liza “gana” finalmente, o sea, cuál de los dos tiene más fuerza argumentativa,<sup>9</sup> lo que define la contraargumentación como una relación argumentativa que se establece entre dos miembros discursivos, siendo el segundo miembro de orientación opuesta al primero y puede o no presentar la información de mayor fuerza argumentativa, por lo que determina la orientación del discurso.

En este sentido, todo razonamiento contraargumentativo supone la coexistencia de dos argumentos antiorientados, es decir, que conducen a conclusiones opuestas. Uno de los argumentos tiene mayor fuerza por lo que el otro es desestimado, sin que por ello se niegue su valor de verdad.

### 3.1 La Contraargumentación Adversativa

En el grupo de las relaciones opositivas de contraargumentación se incluyen las relaciones concesivas y las relaciones adversativas, abordadas desde una perspectiva semántico-pragmática, que se caracterizan por la existencia de una información implícita que contradice el contenido pro-

<sup>9</sup> La fuerza argumentativa de los enunciados es una de las características de la relación opositiva de contraargumentación, que se basa en la *Teoría de la Argumentación* de Anscombe y Ducrot (1994) en lo que concierne a la fuerza argumentativa de los enunciados, así explicada:

“enunciar *p* pero *q* supone:

- presentar *p* como un argumento para una conclusión *r*;
- presentar *q* como un argumento contrario a *r* (*no-r*);
- asignar a *q* más fuerza argumentativa a favor de *no-r* de la que tiene *p* a favor de *r*;
- *p* pero *q* manifiesta, pues, una jerarquía argumentativa a favor de *no-r*” (traducción tomada de Moya Corral, 1996, p. 58).

posicional expresado en cada uno de los miembros de la relación contraargumentativa, en el argumento que se destaca, y por factores contextuales.<sup>10</sup> Para algunos autores, el principal criterio distinguidor entre estos dos tipos de relaciones se apoya en cuestiones de fuerza argumentativa de los miembros discursivos, o sea, radica en cuál es el argumento que se destaca. Así, si el miembro discursivo introducido por el conector es el de mayor fuerza argumentativa, como hemos observado en la mayoría de los casos presentes en nuestro *corpora*, este conector será adversativo. En cambio, si el miembro discursivo que introduce el conector es el de menor fuerza argumentativa, estamos ante un conector concesivo.<sup>11</sup> Por consiguiente, la diferencia entre construcciones adversativas y concesivas radica en el argumento que se destaca. En este sentido, los conectores concesivos y adversativos, como todos los conectores, suelen actuar como guías del procesamiento de la información activando o suprimiendo inferencias que se pudieran deducir de los enunciados por ellos enlazados.<sup>12</sup> Sin embargo, este no es el único criterio distinguidor para diferenciar la adversación de la concesividad, por lo que utilizaremos otros criterios para analizar los conectores contraargumentativos hallados en nuestros *corpora*, en especial, la contraargumentación adversativa con *sin embargo*, *no entanto* y *entretanto*, objeto de estudio de este trabajo.

Principalmente, el criterio que utilizaremos será el que determina que una contraargumentación sea directa o indirecta. En ésta, la conclusión del primer miembro discursivo resulta cancelada por la conclusión del segundo miembro discursivo, y no directamente por su contenido. Se trata,

---

<sup>10</sup> Recojo aquí algunas apreciaciones sobre estos dos tipos de relación: Acín Villa (1993, p. 17-18) entiende por *adversación* aquella relación coordinativa entre dos elementos unidos por una conjunción específica, a la que llama adversativa, y que se entienden como contrapuestos. Así pues, desde el punto de vista semántico o de contenido, caracteriza la relación entre los dos miembros coordinados como una relación de contraposición. Para Garachana Camarero (1999, p. 192), la *concesión* constituye un tipo de razonamiento contraargumentativo en el que se “perspectiviza” (sic) el argumento más débil de los que constituye dicho razonamiento. Según Flamenco García (1999, p. 3810), se puede entender la concesividad y la adversatividad como dos estrategias complementarias de que disponen los hablantes en la comunicación, que conforman a su vez un tipo especial de instrucción pragmática o de acto de habla. Así pues, si existe alguna diferencia entre ellas, ésta tendrá que ver con la distinta estrategia que decida utilizar el hablante en su intercambio comunicativo, ya sea oponiéndose a un determinado estado de cosas o al acto lingüístico del interlocutor – estrategia adversativa –, ya sea asumiéndolo aparentemente y oponiéndose a la vez – estrategia concesiva.

<sup>11</sup> Según Garachana Camarero (1999, p. 191), la *concesividad* y la *adversatividad* constituyen un exponente más de la capacidad humana para conceptuar de formas distintas un mismo concepto. Son *imágenes* resultantes de conceptuar de un modo distinto una misma noción: la *contraargumentación*.

<sup>12</sup> Estas inferencias forman parte del conjunto de conocimientos extralingüísticos que constituyen el saber implícito compartido entre los hablantes y que el receptor debe recuperar para poder comprender la relación implicativa que subyace en estas estructuras.



por tanto, de una cancelación de conclusiones, en tanto que en aquélla la conclusión del primer miembro es anulada directamente por el contenido del segundo miembro. La contraargumentación directa sería el tipo de contraargumentación característica de la relación concesiva. La contraargumentación indirecta, en cambio coincidiría con la relación adversativa y, según la mayoría de los autores, sólo puede ser introducida por *pero*. El tipo de relación contraargumentativa, directa o indirecta, se presenta pues como una posibilidad de distinción del tipo de oposición que establecen los miembros discursivos cuando esta está claramente explícita, o sea, cuanto más fuerte se presenta la oposición, más fácil será distinguir el tipo de relación contraargumentativa que el conector establece y cuanto más debilitado esté el sentido de oposición más difícil será asignarla. Según Flamenco García (1999), en el caso de las construcciones con *pero*, cuando la argumentación está fundada sobre tres términos, será calificada como directa, por otro lado, la fundada sobre cuatro términos, se denomina indirecta.

Este deslinde de tipos de relaciones contraargumentativas lo hemos observado en los discursos en LP. Así, podemos observar o conector contraargumentativo *no entanto*, como introductor de una relación contraargumentativa directa:

[01] O PT assumiu o poder por ter prometido reformas e moralidade. **No entanto**, passados dois anos e meio, ele não está igual aos governos passados. Está pior. Por menos que isso Getúlio Vargas se suicidou e Collor foi deposto.

El conector *no entanto* mediante el miembro discursivo que introduce cancela la inferencia obtenida del primer miembro discursivo 'O PT (Partido dos Trabalhadores) fará um governo melhor que seus antecessores'.

Cuando el tipo de contraargumentación que se establece entre los argumentos enlazados es indirecta,<sup>13</sup> se da un tipo de relación inferencial entre los argumentos y la conclusión, ya que el miembro que sigue al conector no la expresa directamente:

[02] "Dice que no le aterra la palabra "privatizar"; *sin embargo*, hay muchos hijos de familias con pocos recursos que no opinan lo mismo".

<sup>13</sup> Domínguez García (2007, p. 110) advierte que es cada vez más clara la posibilidad de que *sin embargo* introduzca contraargumentaciones indirectas, probablemente debido a su mayor identificación con el conector *pero*.

Como podemos observar en ese discurso, no es el argumento introducido por el conector que cancela la inferencia del enunciado anterior, sino su conclusión. Es decir, la conclusión 'privatizar es malo' obtenida del enunciado introducido por el conector, cancela la conclusión del primer enunciado 'privatizar no es malo'.

En la contrargumentación indirecta, como hemos ya comentado, la oposición se establece entre la conclusión que se puede inferir del primer miembro discursivo y la conclusión contraria que se infiere del segundo miembro discursivo. Es, por tanto, todo un proceso argumentativo el que sirve de argumento antiorientado, en este caso, introducido por *entretanto*, por cuanto la conclusión 'los países europeos siempre han sido tecnológicamente avanzados' que se puede inferir del argumento anterior, y la conclusión contraria 'ya no están en la vanguardia tecnológica' que se infiere del segundo miembro introducido por el conector, cancela la conclusión inferida del primer miembro discursivo.

Todavía en el entorno de las relaciones contraargumentativas, podemos analizar otro aspecto de estas relaciones: *la restricción y la exclusión*. Así, si el segundo miembro discursivo cancela, ya sea directa o indirectamente, una conclusión anterior, pero sin excluir el primer miembro discursivo (se afirman los dos miembros discursivos que no son incompatibles, pero el segundo restringe, en cierto modo, el contenido del primero) estamos ante una *relación contraargumentativa restrictiva*; en cambio, si el segundo miembro discursivo se superpone al primero eliminándolo, sustituyéndolo, o bien rectificándolo, estamos ante una *relación contraargumentativa excluyente*.

#### 4. Análisis de los Conectores *sin embargo*, *no entanto* y *entretanto*

En la actualidad el conector *sin embargo* está totalmente gramaticalizado (Garachana, 1998, p. 199-204), y los estudios lo indican como un conector que introduce una relación de oposición contraargumentativa restrictiva, es decir, una cancelación de conclusiones precedentes. Los conectores, en lengua portuguesa, que corresponden al valor semántico discursivo de *sin embargo*<sup>14</sup> son dos: *no entanto* y *entretanto*. Los estudiosos del tema afirman que este conector sólo puede introducir relaciones de contraargumentación directa (Carel, 1995, p. 175; Portolés, 1995, p. 244-245), esto es, cancela a través del miembro discursivo que introduce la conclusión inferida del primer miembro discursivo de la relación contraargumentativa, lo que lo distingue de *pero*, que

<sup>14</sup> Existe en lengua portuguesa la forma *sem embargo* que corresponde a la forma *sin embargo* del español. Pero ese registro está en desuso por tratarse de una forma arcaizante.

puede introducir tanto contraargumentaciones directas como indirectas. Los análisis sobre el tipo de contraargumentación que *no entanto* y *entretanto* establecen en los discursos en los que están insertos demostraron que *no entanto* se especializa en establecer relaciones contraargumentativas directas, por tanto, concesivas, mientras que *entretanto* aparece en contextos de contraargumentaciones indirectas, por tanto, adversativas. Ello evidencia que, entre estos dos conectores, que tradicionalmente se presentan indistintamente como formas correspondientes de *sin embargo*<sup>15</sup> en español (en las traducciones al portugués), sólo el conector *no entanto* posee los mismos rasgos semánticos-pragmáticos de *sin embargo*.

El tipo de oposición que establece *sin embargo* es una contraargumentación *restrictiva*, es decir, una cancelación de conclusiones precedentes, como podemos observar en este discurso, extraído del corpus de Domínguez García (2007). Es decir, el conector *sin embargo* cancela, con el argumento que introduce “consideramos que este proyecto de ley no articula ninguna medida para cumplir con parte de los motivos que ha llevado al Gobierno Central promulgarla”, la inferencia obtenida del argumento anterior ‘está garantizada la oferta más amplia de canales’:

[03] Desde Chunta Aragonesita, consideramos altamente positiva la iniciativa por parte del Gobierno, de impulsar la Televisión Digital Terrestre (TDT) a través de un plan específico que supondrá, fundamentalmente, un aumento del pluralismo mediático a través del incremento del número de canales.

*Sin embargo*, consideramos que este proyecto de ley, que se encuentra ahora en periodo de tramitación parlamentaria en el Congreso de los Diputados, no articula ninguna medida para cumplir con parte de los motivos que ha llevado al Gobierno Central a promulgarla, como es “ofrecer a los ciudadanos la posibilidad de acceder a un mayor número de programas y de servicios, con mayor calidad y garantizar la debida pluralidad de la oferta en España”.

Considerando, pues, la particularidad del conector *sin embargo* como introductor de relaciones contraargumentativas directas, nos cabe aducir que los dos conectores que le corresponden en lengua portuguesa, a saber, *no entanto*

<sup>15</sup> Muchos investigadores consideran a *no obstante* una variante estilística de *sin embargo*, aunque más culta y limitada al registro escrito (Santos Río, 1994:686; Martínez, 1997:37, Martín Zorraquino y Portolés, 1999:4116). Pero existen dos diferencias entre ellos, destacadas en los análisis realizados por Domínguez García (2002; 2007): una de ellas es la no aparición de *no obstante* en contextos contrastivos y su incapacidad para expresar un valor refutativo, apreciable en los contextos discursivos dialógicos.

y *entretanto*, apenas el conector *no entanto* – según registros de nuestro *corpus* – posee la capacidad de introducir relaciones contraargumentativas directas al igual que *sin embargo*.

Como sucede en español, en lengua portuguesa el conector *no entanto* introduce relaciones contraargumentativas directas:

[04] Cumprimento VEJA por destacar em sua última edição o problema da Praga sigatoka negra, que vem sistematicamente prejudicando a produção comercial de banana no Brasil e no mundo ('O grande problema da nanica', 28 de setembro). **No entanto**, gostaria de informar que nosso país já possui uma variedade da fruta resistente à doença.

El argumento que introduce el conector “gostaria de informar que nosso país já possui uma variedade da fruta (banana) resistente à doença”, cancela directamente la conclusión obtenida del primer miembro discursivo ‘nenhuma variedade da fruta resiste a esta doença’, indicando que el tipo de relación que se establece entre los miembros discursivos es concesiva.

Registramos, también, en el *subcorpus* en LP, discursos en los que el conector establece un tipo de oposición contraargumentativa restrictiva:

[05] Gostaríamos de esclarecer que o preço de cada dose da vacina contra a hepatite B mencionado na reportagem “Dói no bolso” (2 de novembro) refere-se, na verdade, à dose infantil, que varia, em geral, entre 25 e 35 reais. Cada uma das três doses da vacina para adultos custa entre 50 a 60 reais na maioria das clínicas consultadas. Deve ser lembrado, **no entanto**, que o Ministério da Saúde disponibiliza a vacina contra a hepatite B gratuitamente para pessoas até os 19 anos de idade.

Una vez más, estamos ante una relación contraargumentativa directa, puesto que el argumento del miembro discursivo que introduce el conector cancela directamente la inferencia obtenida del primer miembro de la relación contraargumentativa ‘todos têm que pagar pela vacina’, pero con una restricción; admite el argumento del primer miembro discursivo, pero cancelando su inferencia.

Esta capacidad de introducir relaciones concesivas permite a *sin embargo* intercambiarse por otros conectores similares, como *no obstante*, puesto que ambos comparten el significado de “obstáculo”:

[06] Todos hemos visto y leído en los medios de comunicación, incluida la televisión, que el Ministerio de Defensa ha convocado 3.449 plazas para cumplir parte de la demanda de soldados profesionales de 1997. También llevamos tiempo escuchando

que estamos avanzando hacia un modelo de Ejército totalmente profesional, hecho que culminará a los pocos años de estrenar milenio. **Sin embargo [no obstante]**, creemos que no se dice toda la verdad y que, por tanto, el joven que con toda la ilusión y vocación que requiere esta profesión ingresa como profesional en las Fuerzas Armadas no conoce toda la verdad sobre su futuro.

En este discurso se observa la presencia de dos enunciadores: uno que expresa los dos primeros enunciados y el otro el enunciado introducido por *sin embargo*, que es el de más peso argumentativo. Domínguez García (2007, p. 111) nos llama la atención a que entendiendo este contexto discursivo como dialógico, puede interpretarse el segundo enunciado como una réplica a lo dicho por un enunciador anterior y, en ese caso, sólo *sin embargo* es capaz de expresar ese valor refutativo.

Hallamos en nuestro *corpus* dos discursos en los que la conclusión inferida del primer miembro discursivo de la relación queda anulada directamente por el contenido del segundo miembro discursivo, pero estableciéndose además una oposición entre valores de una escala argumentativa:

[07]A reportagem constitui importante contribuição em termos de alerta à população quanto aos problemas da obesidade, em particular a gordura visceral intra-abdominal. Além dos riscos cardiovasculares e metabólicos, muito bem enfocados, faltou a abordagem do importante problema hepático freqüentemente associado com a síndrome de metabólica e também relacionado com o aumento de gordura na região do abdômen: a esteato-hepatite. A simples presença de gordura no fígado (esteatose), freqüentemente encontrada no exame de ultra-som, pode não ser preocupante. **No entanto**, estudos mais recentes têm demonstrado que existe uma evolução silenciosa, com inflamação e destruição das células do fígado, que ao longo dos anos pode chegar ao estágio de cirrose.

En este discurso, en la escala argumentativa del hablante, la ‘esteato-hepatite (esteatose)’ está en un nivel alto de importancia de los problemas hepáticos relacionados con la obesidad. Pero el hablante invierte la escala con el contraargumento: la “esteatose” pasa a un nivel *más bajo* de importancia y el nivel *más alto* sería la “cirrose”. La conclusión, ‘a esteatose não provoca cirrose’, que se obtiene del primer miembro discursivo se ve cancelada directamente por el miembro discursivo que introduce el conector *no entanto*.

*Sin embargo*, también, tiene la capacidad para aparecer en un contexto contrastivo, a pesar de que este valor no sea propio de él ni, de hecho, establezca oposición contrastiva alguna:

[08] Por qué siempre el ser humano necesita someter al resto del planeta? Existen, *sin embargo*, personas que creen y defienden sus ideales, en busca de un mundo mejor. (Domínguez García, 2007, p. 111).

Observamos un contraste: frente a ‘los seres humanos’ se sitúan ‘algunas personas’ del enunciado introducido por *sin embargo*, al igual que las acciones de ‘someter al planeta’ y ‘buscar un mundo mejor’, lo que permitiría la conmutación con *por el contrario*:

[09] Por qué siempre el ser humano necesita someter al resto del planeta? Existen, *por el contrario*, personas que creen y defienden sus ideales, en busca de un mundo mejor.

Pero, cabe destacar que, el enunciado introducido por el conector *sin embargo* cancela directamente la inferencia obtenida del primer miembro discursivo: ‘no todos los seres humanos quieren someter al planeta’, lo que no ocurre con el conector *por el contrario* que establece únicamente la oposición contrastiva.

Incluimos, a modo de ejemplo, un discurso de nuestro *corpus* textual de referencia, en lengua portuguesa, en el que el conector *entretanto* aparece y establece una relación indirecta y por lo tanto adversativa, como podemos observar en este discurso.

[10] As sociedades que colonizaram a América Latina não eram tecnologicamente atrasadas. Pelo contrário, Portugal pôde, durante um bom tempo, vangloriar-se de possuir em seu território os maiores cientistas do mundo. Suas descobertas tecnológicas, mormente no ramo da indústria naval, colocaram-no na vanguarda do mundo. A Espanha não ficou muito atrás. As facilidades obtidas por esses países, **entretanto**, após iniciarem a colonização das terras conquistadas, fizeram com que descuidassem de suas indústrias, acreditando que as tetas da “vaca leiteira” nunca iriam secar. Nossos amigos do norte, ao contrário, nunca encontraram muitas facilidades em seu território, o que os obrigou a labutar mais intensamente e, conseqüentemente, atingir um grau maior de especialização. Ou seja, o homem, é fruto do meio. Enquanto os recursos por aqui forem abundantes, não teremos essa complexidade tão necessária e almejada. Infelizmente!

En todas las clasificaciones intraoracionales en donde ha figurado el conector *sin embargo*, pudimos observar que este conector coincide en su

parentesco contraargumentativo y su caracterización sintáctica con el conector *no obstante*. Este emparejamiento se debe, probablemente, a que, semánticamente, ambos comparten el significado de obstáculo. Sin embargo, según Briz Gómez (1998), podemos establecer algunas diferencias entre ellos, como por ejemplo la capacidad de *sin embargo* para aparecer en contextos refutativos, esto es, de rechazo a alguna enunciación anterior, imposible para *no obstante*. Este valor aparecería en contextos polifónicos, dialógicos, en los que el miembro discursivo introducido por el conector rechaza un argumento procedente de otro locutor. Este valor refutativo de *sin embargo* se ve más claramente en un discurso dialogal, esto es, en una conversación con intervención de varios interlocutores. Además, otros autores como Portolés (1995) y Martín Zorraquino y Portolés (1999) señalan que esta capacidad de refutación en el conector *sin embargo* es un efecto contextual que se activa gracias al conector.

Le corresponde a *sin embargo* en la descripción de su comportamiento discursivo en lengua portuguesa, el conector *no entanto*. Nuestros análisis han revelado la capacidad de *no entanto* de introducir únicamente contraargumentaciones directas, diferentemente de su similar, el conector *entretanto* que posee exclusivamente la capacidad de introducir contraargumentaciones indirectas. Por tanto, la consideración de estos dos conectores como conmutables desde un punto de vista semántico-discursivo, no es válida. Como hemos comprobado en nuestros análisis, *no entanto* es un conector que introduce contraargumentaciones directas, mientras *entretanto* tiene la capacidad de introducir contraargumentaciones indirectas. Este comportamiento específico de *no entanto* lo convierte en el único conector que puede conmutarse por *sin embargo*. Desde el punto de vista discursivo, el conector *sin embargo* y *no entanto* presentan los mismos rasgos semánticos en portugués y español. Concretamente, hemos visto que ese conector posee la capacidad de introducir relaciones contraargumentativas directas y funcionar, por tanto, como conector concesivo, lo que permite su conmutación con el conector *no obstante/não obstante*. Además, hemos demostrado su capacidad de introducir enunciados con menor fuerza argumentativa y su posibilidad de expresar un valor refutativo. Estas implicaciones semánticas constituyen un aspecto fundamental para que podamos considerar los conectores *sin embargo* y *no obstante*, conmutables en las dos lenguas por cuanto manifiestan idénticos patrones retóricos.

## Conclusiones

En esta investigación hemos demostrado que un análisis de la conjunción *sin embargo*, desde las teorías de base semánticas y pragmáticas explica su funcionamiento como conector opositivo genérico que incluye los valores de *en cambio*, *no obstante* y *por el contrario* y puede indicar oposición de segmentos contrarios, oposición de fuerza argumentativa o bien usarse como concesivo. Hemos querido poner de relieve su correspondencia semántica con las conjunciones *no entanto* y *entretanto* del portugués, que también funcionan como conectores opositivos y son comúnmente utilizados para sustituir a *sin embargo*, en las traducciones. Concretamente, nuestro análisis se ha basado en el tipo de relación contraargumentativa que dichos conectores establecen en el discurso: *indirecta*, en la que la cancelación de inferencias precedentes se produce mediante las inferencias del segundo miembro discursivo, consideradas contraargumentaciones adversativas, y *directas* en la que la cancelación de inferencias del primer miembro discursivo de la relación se produce directamente por medio del contenido del segundo miembro discursivo, consideradas contraargumentaciones concesivas. Esto supone que la inferencia realizada a partir del enunciado introducido por el conector, contraria a lo expresado en el miembro discursivo anterior, no resulta operativa. Los conectores adversativos, por su parte, introducen un argumento con mayor fuerza argumentativa que el anterior, que deja de ser un argumento válido para la conclusión. Tanto los conectores concesivos como los adversativos vinculan enunciados argumentativamente antiorientados que conducen a conclusiones opuestas, pero de forma distinta.

Asimismo, aun cuando nuestro principal objetivo ha sido revelar los matices semánticos y pragmáticos de esas partículas en un abordaje contrastivo, hemos podido demostrar un aspecto relevante en la asignación del par semántico del conector *sin embargo* en lengua portuguesa. Comúnmente se utilizan en las traducciones del español al portugués los conectores *no entanto* y *entretanto* como formas sustitutivas de *sin embargo*. Pero, solo el conector *no entanto* guarda semejanzas discursivas con el conector *sin embargo*, en función del tipo de relación contraargumentativa que dicho conector es capaz de establecer entre los argumentos que enlaza, es decir, una relación argumentativa directa. Los análisis han demostrado que el conector *entretanto* solo es capaz de establecer relaciones contraargumentativas indirectas.

De lo que hasta aquí hemos expuesto, estamos convencidos de que interpretamos los conectores *sin embargo*, *no entanto* y *entretanto* como medios por los que el escritor señala y los lectores interpretan cómo debe ser comprendido



el enunciado que introducen y que estos análisis contribuirán para profundizar los estudios contrastivos en portugués y español, especialmente, en el ámbito de los marcadores discursivos, conectores y la retórica intercultural.

### Referencias

ACÍN VILLA, E. *Aspectos de la adversación en español actual*. La Coruña, Servicio de Publicacions da Universidade da Coruña, 1993.

ANSCOMBRE, J.C.; DUCROT, O. *La argumentación en la lengua*. 2. ed. Madrid: Gredos, 1994 [1983].

BLAKEMORE, D. *Semantic constraints on relevance*. Oxford, Blackwell, 1987.

BLAKEMORE, D. La organización del discurso. In: NEWMeyer, F. J. (Comp.). *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Visor, 1988. p. 275-298.

BLAKEMORE, D. *Understanding utterances*. Oxford: Blackwell, 1992.

BOSQUE, I.; V. DEMONTE (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999.

BRIZ GOMEZ, A.; HIDALGO, A. Conectores pragmáticos y estructura de la conversación. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (Coord.). *Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco Libros, , 1998. p.121-142.

CASADO VELARDE, M. Lingüística del texto y marcadores del discurso. In: MARTÍN ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (Coord.). *Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco Libros, 1998. p. 55- 70.

DOMÍNGUEZ GARCÍA, M. N. *La organización del discurso argumentativo: los conectores*. Salamanca, Ediciones Universidad, CD-Rom Colección Vítor, 2002.

DOMÍNGEZ GARCÍA, M. N. *Conectores discursivos en textos argumentativos breves*. Madrid: Arco Libros, S/A, 2007.

DUCROT, O. Operateurs argumentatifs et visee argumentative, *Cahiers de Linguistique Française*, n. 5, p. 7-36, 1983.

FLAMENCO GARCÍA, L. Las construcciones concesivas y adversativas. In: BOSQUE, I.; DEMONTE, V. (Dir.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. T. 3. Madrid: Espasa, 1999. p. 3805-3877.

FUENTES RODRÍGUEZ, C.; ALCAIDE LARA, E. R. *La Argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Madrid, Arco Libros, 2007.

FUENTES RODRÍGUEZ, C. *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Acro Libros S/L, 2009.

LIRA DIAS, Massilia María. *Los conectores discursivos desde la retórica contrastiva: uso y contraste español-portugués*. Salamanca, 2010, Universidad de Salamanca, Print.

LO CASCIO, V. *Gramática de la argumentación y estructuras*. Madrid, Alianza, 1998.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Gramática del discurso. Los llamados marcadores del discurso. *In: Actas del Congreso de la lengua española*, Sevilla 1992, Madrid, Instituto Cervantes, p. 709-721.

MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. Los marcadores del discurso desde el punto de vista gramatical. *In: ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (Coord.). Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco Libros, 1998. p. 19-53.

MARTÍN ZORRAQUINO, M.A. y J. PORTOLÉS. Los marcadores del discurso. *In: BOSQUE, I.; V. DEMONTE (Dir.). Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 1999. p. 4051-4213.

MONTOLÍO DURÁN, E. La teoría de la relevancia y el estudio de los marcadores discursivos. *In: ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (Coord.). Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco Libros, 1998. p. 93-120.

MONTOLÍO DURÁN, E. *Conectores de la lengua escrita*. Barcelona, Ariel, 2001.

NEWMeyer, F. J. (Ed.) *Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Visor, 1990 [1988].

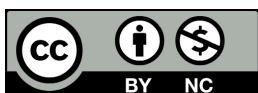
PORTOLÉS, J. Diferencias gramaticales y pragmáticas entre los conectores discursivos pero, sin embargo y no obstante, *Boletín de la Real Academia Española*, t. LXXV, c. CCLXV, p.231-269, 1995.

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998<sup>a</sup>.

PORTOLÉS, J. La teoría de la argumentación en la lengua y los marcadores del discurso. *I In: ZORRAQUINO, M. A.; MONTOLÍO DURÁN, E. (Coord.). Marcadores del Discurso: Teoría y Análisis*. Madrid: Arco Libros, 1998b. p. 71-91.

SPERBER, D.; DEIRDRE, W. *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid, Visor, 1994 [1986].

SPERBER, D.; DEIRDRE, W. *Meaning and relevance*. Cambridge University Press, Cambridge, 2012.



**LAS ORACIONES CON CUANDO QUE EXPRESAN FUTURIDAD:  
UNA ZONA DE DIFICULTAD PARA LUSÓFONOS APRENDIENTES DE ELE**

Joan Sapiña<sup>1</sup>

**Resumen:** Este trabajo expone un amplio abanico de estudios contrastivos portugués-español centrados en la oración temporal introducida por *cuando* con valor de futuro. Este tipo de oración se concibe como un contexto sintáctico donde se produce una diferencia clara entre ambas lenguas próximas. No obstante, se considera que no necesariamente una diferencia en el sistema lingüístico supone una dificultad y, en consecuencia, se pone en diálogo diferentes investigaciones empíricas para dilucidar si los aprendientes lusófonos de español lengua extranjera bien transfieren de su lengua materna el futuro de subjuntivo o bien producen otro tipo de errores o desviaciones. Así pues, sorprende la falta de atención que ha recibido este tipo de oración, específicamente en los numerosos análisis de errores.

**Palabras-clave:** ELE; Oración temporal; Futuro de subjuntivo; Transferência; Lenguas afines.

**Resumo:** O presente trabalho expõe um alargado leque de estudos contrastivos português-espanhol com o foco na oração temporal introduzida por *quando* com valor de futuro. Este tipo de oração é reconhecida como um contexto sintático onde há uma diferença evidente entre as duas línguas próximas. Contudo, consideramos que uma diferença no sistema linguístico não é necessariamente motivo de dificuldade na aprendizagem. Por tanto, pretendemos fazer um levantamento das investigações empíricas com foco neste contexto sintático com o intuito de verificar si os discentes lusófonos de espanhol língua estrangeira transferem da sua língua materna o futuro de conjuntivo ou se produzem outro tipo de erros ou desviações. Sendo assim, é surpreendente a falta de atenção que tem recebido este tipo de oração, especificamente nas análises de erros.

**Palavras-chave:** ELE; Oração temporal; Futuro de conjuntivo; Transferência; Línguas afins.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Filologia Hispânica e Mestrado em Professorado de Educação, especialidade em Língua e Literatura Espanholas, pela Universidad de Alicante. Pós-graduado em Literatura Comparada e Crítica Cultural pela Universidad de Valencia e especializado na área de ensino de espanhol para estrangeiros, nomeadamente, na área do espanhol profissional e no ensino com novas tecnologias. Doutorando em Lingüística Teórica y Aplicada pela Universidad Complutense de Madrid, e investigador nas áreas de análise contrastivo português-espanhol e de ensino mediado por tecnologias digitais. Docente no ISCAP-IPP e na UTAD. Formador em linguística espanhola, língua espanhola para negócios e turismo, assim como em culturas hispânicas.

## 1. Introducción

El presente trabajo sigue los presupuestos de la lingüística contrastiva aplicada al aprendizaje de segundas lenguas y siempre bajo la llamada como versión débil (Wardhaugh, 1970). Esta versión o hipótesis débil establece que el Análisis Contrastivo (AC) no puede predecir, pero sí diagnosticar y explicar muchos errores o desviaciones que se producen en el aprendizaje de una lengua extranjera (Santos Gargallo, 1993, p. 38). En nuestro caso, se toman como idiomas de contraste el portugués y el español, teniendo en consideración que existen importantes variedades diatópicas en dichas lenguas y que se trata de dos lenguas afines o, en otras palabras, cuya proximidad lingüística es muy elevada.

El estudio que aquí se expone pretende trazar las líneas generales de un análisis capaz de determinar si el futuro de subjuntivo, un tiempo verbal que goza de vitalidad en la lengua lusa frente al claro desuso en el español, supone un área de dificultad para lusófonos aprendientes de Español Lengua Extranjera (ELE). Asimismo, este artículo acota o delimita su objeto de estudio únicamente a las oraciones temporales introducidas por el nexos *quando/cuando*, dado que este contexto sintáctico reúne una serie de características propias que lo diferencian de otros tipos de oraciones donde es posible el uso del futuro de subjuntivo en la lengua portuguesa, como las oraciones subordinadas adjetivas o de relativo.

En consecuencia, nuestro trabajo expone brevemente las principales teorías y fundamentos que definen, en primer lugar, los valores y el empleo del futuro de subjuntivo en portugués y en español. En segundo lugar, describimos el uso de dicho tiempo verbal en la lengua portuguesa y su correlato en español en las oraciones temporales introducidas por *quando/quando* con valor de futuro, donde además se refieren algunos aspectos clave de este tipo de oraciones. Una vez descritos brevemente los dos elementos gramaticales de este AC y tras constatar que este contexto sintáctico y la selección del futuro de subjuntivo operan de forma diferente en ambas lenguas románicas, formulamos la principal hipótesis de este escueto estudio: este tipo de contexto sintáctico específico constituye un área de dificultad para aprendientes lusófonos de ELE.

Con el propósito de comprobar la hipótesis central de nuestro estudio y arrojar luz sobre diferentes aspectos que se entrelazan, traemos a este artículo una reflexión sobre la evidencia empírica hallada en torno a este asunto. De esta manera se procura constatar si dicha área de dificultad diagnosticada por el AC supone, efectivamente, una fuente de errores/dificultades/retos en el aprendizaje. En otras palabras, traemos a colación otros estudios relacionados con el Análisis de Errores (AE) en aprendientes lusófonos, gracias a los cuales verificamos si en la interlengua (IL) se puede rastrear dicha dificultad y, especialmente, qué fenómenos genera en la IL de los aprendientes, puesto que, como se puede observar más adelante (cf. Infra 4. Área de dificultad: estudios de la IL) no se trata de una dificultad que se manifieste de forma mecánica y sistemática en la transferencia del futuro de subjuntivo, propio de la lengua materna (L1) de los aprendientes.

## 2. El futuro de subjuntivo

En la lengua española el futuro de subjuntivo y su progresivo desuso ha sido analizado en multitud de trabajos (Ridruejo Alonso, 1990; Camus Bergareche, 1990; Eberenz, 1990; Herrero Ruiz De Loizaga, 2006; Sáez Rivera, 2008; Fidalgo Enríquez, 2011) y por ese motivo nos limitaremos a advertir que actualmente en todas las áreas lingüísticas de habla hispana solo pervive en lenguas de especialidad como la jurídica o la administrativa (Alcaraz; Hugues; Gómez, 2014) principalmente. Ahora bien, también permanece fosilizado en fórmulas muy concretas como, por ejemplo, en algunas estructuras reduplicativas (*sea como fuere*) (Rae; Asale, 2009, p. 459). No obstante, en la lengua portuguesa el futuro de subjuntivo goza de una gran vitalidad (Comrie; Holmback, 1984; Vázquez Diéguez, 2015), es más, algunos investigadores apuntan que es posible que este tiempo verbal del subjuntivo aún tenga una mayor vitalidad en el portugués de Brasil (Comrie; Holmback, 1984; Becker, 2010) o en la lengua hablada, frente a la lengua culta/literaria (Comrie; Holmback, 1984, p. 217). Sin embargo, ese variacionismo en el uso, merecedor de una importante atención, por cuestión de espacio, no será tratado en este artículo. Por consiguiente, nos centraremos en otras particularidades y aspectos de este tiempo verbal que son necesarios referir.

En primer lugar, en portugués y en español, el futuro de subjuntivo se forma sobre la base del *perfectum*. Por consiguiente, solo los verbos irregulares de esta raíz van a diferenciarse morfológicamente del infinitivo flexionado del portugués (Mota, 2013, p. 2965; Silva; Salles, 2014). Esta cuestión puede generar cierta ambigüedad y confusión y podría ser el motivo por el que determinados hablantes, especialmente de la variedad brasileña, confunden dichas formas y, en consecuencia, se detectan casos de infinitivo flexionado o conjugado en vez del futuro de subjuntivo ante determinadas locuciones que exigen este último tiempo verbal. Estos registros podrían deberse a una confusión por parte de los hablantes, es decir, se trataría entonces de un vulgarismo, como acertadamente señala Fidalgo Enríquez (2011, p. 363-365). Asimismo, también ocurre esta situación con el *futuro composto de conjuntivo*, formado por el verbo auxiliar *ter* en futuro de subjuntivo, seguido del participio del verbo principal (Cunha; Cintra, 1983, p. 275).

En segundo lugar, tradicionalmente se ha subrayado que el futuro de subjuntivo expresa un tiempo posterior al momento de la enunciación. Siguiendo este raciocinio, se selecciona cuando en la oración principal el verbo está flexionado en presente, futuro o imperativo (Oliveira, 2013, p. 541), mientras que el futuro de subjuntivo compuesto, aunque puede situarse tanto en un tiempo posterior al momento de la enunciación como en un momento pasado, en cualquier caso, según Oliveira (2013, p. 542) “*assegura uma leitura de situação concluída*”. No obstante, esta lectura de esta forma verbal es discutible, puesto que “las formas compuestas son formas anteriores a otro punto temporal, que no tiene que ser ni

siquiera pasado, pero no tienen contenido aspectual y no son, por tanto, perfectivas” (Fidalgo Enríquez, 2011, p. 358).

Ahora bien, el valor modo-temporal que expresa el futuro de subjuntivo está en buena medida condicionado por el tipo de oración en el que se encuentra (adverbial, temporal, condicional, modal o una oración adjetiva o de relativo), ya que, en determinadas ocasiones, el futuro de subjuntivo portugués puede alternar con el presente de subjuntivo. Esta alternancia no necesariamente conlleva un cambio significativo en el valor del modo-temporal que expresa. Ahora bien, en otras oraciones o ante determinados nexos, el futuro de subjuntivo no puede alternar con el presente de subjuntivo, sino que lo hace con otros tiempos verbales de indicativo. Esta doble posibilidad de alternancia del futuro de subjuntivo dependiendo del tipo de oración exige que subrayemos la siguiente característica crucial de este tiempo verbal a continuación.

En tercer lugar, el empleo del futuro de subjuntivo está claramente delimitado a una serie de tipos de oraciones y, concretamente, ante nexos o conjunciones muy específicos. Por consiguiente, este tiempo verbal no puede ser seleccionado en oraciones completivas, siendo posible únicamente su empleo en algunos tipos concretos de oraciones adjetivas y adverbiales (Moody, 1975, p. 511; Comrie; Holmback, 1984, p. 216; Oliveira, 2013, p. 541) y ante determinados nexos (Vázquez Diéguez, 2015). Si bien no existe un consenso en la delimitación del futuro de subjuntivo en algunos nexos, sí lo hay en apuntar dos cuestiones trascendentales, como bien señala Fidalgo Enríquez (2011). Por un lado, existe una serie de nexos o conjunciones subordinantes donde el futuro de subjuntivo es obligatorio para expresar la futuridad (*quando*), otros donde puede alternar con el presente de subjuntivo (*logo que/sempré que*) y otros donde su presencia es censurada por la norma gramatical. Por otro lado, el hecho de que su empleo y su oposición con otros tiempos verbales del subjuntivo no sea lineal ni funcional en todos los contextos sintácticos nos conduce a inducir que los valores modales, si existen,<sup>2</sup> se circunscriben a una serie de limitados contextos sintácticos.

---

<sup>2</sup> Fidalgo Enríquez (2011, p. 374) cuestiona que exista un valor modal y advierte, en referencia al futuro de subjuntivo: “[...] un tiempo verbal que posee una distribución defectiva y que, sobre todo, depende sintácticamente de ciertas conjunciones difícilmente tendrá un contenido modal propio. Dudamos mucho que una forma como el futuro de conjuntivo en portugués pueda tener, por ejemplo, un contenido modal SUBJ 1 que lo diferencie del SUBJ 0 en virtud de la posesión de un rasgo modal funcional +incierto combinable con el de subjuntivo (SUBJ). Para que exista un rasgo funcional que distinga a dos formas tiene que haber dos formas y el futuro de conjuntivo se utiliza en determinados contextos como única forma y en otros ni siquiera se emplea. Si en unos contextos es una forma que excluye a otras y en otros es excluida difícilmente puede ser una forma con valor funcional. Incluso en aquellos contextos en los que se usan el futuro de conjuntivo y el presente no tienen por qué tener valores diferenciados y funcionales. Pueden ser perfectamente variantes contextuales (serían fonéticamente alófonos), como lo son el imperfecto de indicativo y el condicional, tanto en portugués como en castellano (20), con valor IND 0 cuando expresan posterioridad a punto anterior al ME.”

Marques (2010, p. 560) descarta que exista una oposición en el valor temporal entre el presente y el futuro de subjuntivo e indica que la diferencia estriba en su valor modal, ya que ambos tiempos “*apontam para possibilidades em aberto no contexto de enunciação [...] o futuro do conjuntivo distingue-se do presente do conjuntivo por apontar para as situações possíveis que são apresentadas como partes de situações maiores*”. Por consiguiente, el presente de subjuntivo no se puede emplear y alternar con el futuro de subjuntivo en oraciones subordinadas adjetivas con cuantificadores universales o precisamente en algunos de los principales nexos, sobre todo temporales, donde abunda la selección del futuro de subjuntivo (*quando, enquanto, assim que,*<sup>3</sup> *se*).

### 3. Las oraciones temporales con *quando*

Las oraciones temporales, juntamente con la locativa, conforman el subgrupo más típicamente circunstancial y caracterizado, entre otras cosas, por su “gran movilidad posicional” (Sastre, 2004, p. 147), una característica que también se observa en la lengua lusa, aunque con ciertas excepciones en las que no nos adentraremos (Silva; Salles, 2014). Hay que tener en cuenta el límite borroso de las oraciones temporales con las oraciones adjetivas (Porto Dapena, 1991, p. 181), pues en muchas ocasiones los adverbios relativos son sustituibles fácilmente por la preposición *en* y el nexo *que*. En consecuencia, el uso del indicativo y del subjuntivo estará regulado en términos muy semejantes a las adjetivas y la alternancia modal corresponde al compromiso / no compromiso del hablante sobre la veracidad, como vemos en el siguiente ejemplo:

- (1) Te arreglaré el coche cuando quieras / quieras (Porto Dapena, 1991, p. 182)

Es más, incluso importantes filólogos apuntan a las “primitivas funciones de relativo” de algunas oraciones con *quando* para razonar la selección de los modos indicativo/subjuntivo (Borrego Nieto; Prieto De Los Mozos; Gómez Asencio, 1986). Ahora bien, otros autores han incidido en el uso de este nexo con un valor condicional (Silva; Salles, 2014, p. 3927) o, además de dicho valor condicional, otros como la adversatividad (Silva, 2017).

Una vez dilucidada esta cuestión, se puede establecer una regla de empleo del modo indicativo, puesto que se selecciona cuando nos referimos “al presente o pretérito en relación con el momento de la elocución y, además, es simultáneo o anterior al verbo principal” (Porto Dapena, 1991, p. 183), mientras que la selección de subjuntivo se produce en aquellos contextos en que la oración subordinada alude a un momento posterior al del verbo principal. En otras palabras,

---

<sup>3</sup> Nótese que no existe consenso sobre la posibilidad de alternancia de presente/futuro de subjuntivo ante determinados nexos, especialmente temporales.

a pesar de que no sea una norma universal y sistemática, existe una orientación clara de uso del indicativo para hacer referencia a un tiempo anterior o habitual con respecto al tiempo de la oración principal, mientras que el modo subjuntivo es seleccionado en contextos prospectivos en relación con la oración principal (Ahern, 2008, p. 55).

La partícula paradigmática de las oraciones temporales es *cuando* y también la más neutra de todas (Sastre, 2004, p. 151). En las oraciones referidas al futuro, este nexos selecciona obligatoriamente subjuntivo y, por tanto, nunca puede usar el futuro de indicativo (Rae; Asale, 2009, p. 488), dado que el modo indicativo se reserva para las oraciones en que se emplea el presente o el pretérito. A pesar de esta afirmación, Porto Dapena (1991, p. 186) señala que hay posibilidad de alternancia, si bien el significado de la oración cambia. Como se puede observar en la oración (2), si se utiliza indicativo se hará referencia al presente, a un evento frecuente o sentido como habitual, es decir, cada vez que viene le doy un regalo, mientras que al seleccionar subjuntivo aludimos a un momento futuro y, en consecuencia, a la próxima vez que venga. Asimismo, Santos (2003) recoge la posibilidad de que en determinados casos el pretérito imperfecto de subjuntivo realice la expresión de futuridad en relación con la oración principal y que su lectura sea, además, eventual (3).

- (2) Cuando viene / venga a verme le doy un regalo. (Porto Dapena, 1991, p. 186).
- (3) Podía visitarla cuando quisiera. (Santos, 2003, p. 258).

Así pues, Marques (1995, p. 161) señala que los conectores temporales de simultaneidad, como *quando*, *sempre* y *enquanto*, seleccionan solamente subjuntivo (presente o futuro) cuando se sitúan en el futuro (4-7), mientras que en el pasado y en el presente optan por el indicativo (8-10).

- (4) A Maria vai tentar fazer a receita quando não estivermos em casa. (Marques, 1995, p. 161).
- (5) Aproveita enquanto puderes. (Santos, 2003, p. 259).
- (6) Estaremos bem... enquanto tenhamos que beber. (Marques, 1995, p. 161).
- (7) Trabalharei nesta empresa sempre que houver esta política de conciliação familiar. (Marques, 1995, p. 161).
- (8) A Maria tentou fazer a receita quando não estávamos em casa. (Marques, 1995, p. 161);
- (9) Temos pressa, por isso, enquanto o João faz a mala, nós preparamos umas sandes para o caminho. (Marques, 1995, p. 161).
- (10) Sempre que está a chover, o trânsito piora. (Lobo, 2013, p. 2004).



Los investigadores Silva y Salles (2014) advierten que la elección del tiempo / modo verbal viene determinada por la característica [+/- pasado] en el tiempo verbal de la oración principal, tanto en portugués como en español, si bien en esta última lengua se realiza mediante el presente de subjuntivo. Aun cuando afirman que así ocurre en la generalidad de los casos, señalan que es posible hallar casos de pretérito imperfecto de subjuntivo para expresar esa futuridad (Silva; Salles, 2014, p. 3930), como ya vimos en el ejemplo (3) para la lengua española.

En relación con la lengua lusa, en las oraciones temporales el propio Marques (2017) afirma que tanto el presente como el futuro de subjuntivo expresan posterioridad en relación con el tiempo de enunciación. En otras palabras, aun cuando en la absoluta mayoría de gramáticas se refiere el futuro de subjuntivo como el tiempo verbal para las oraciones temporales que expresan futuridad con *quando*, también es cierto que posibles estudios variacionistas podrían profundizar sobre la alternancia y las posibles diferencias en la elección del tiempo verbal del subjuntivo en oraciones con *quando* que expresan futuridad. Así pues, si bien es mucho menos frecuente, podemos encontrar casos de presente de subjuntivo tras *quando* con valor de futuridad en relación con el tiempo de enunciación a la oración de la que dependen como en los siguientes ejemplos extraídos del Corpus de Portugués Actual. Hemos seleccionado algunos de los numerosos registros de *quando + presente de conjuntivo* con valor de futuro<sup>4</sup> provenientes de informantes o sites radicadas en Brasil (11-12) y en Portugal (13):

- (11) ...mas parece que não dá prá controlar tudo e que meu bebê vai chegar quando queira chegar. Torçam por mim, para que tudo dê certo.
- (12) Além de as orações obrigatórias, o crente pode realizar orações voluntárias quando queira, exceto em os horários proibidos. As cinco orações obrigatórias se realizam dentro de...
- (13) Qualquer pessoa pode recorrer a o CIMAAL quando sinta que foi lesado em os seus direitos enquanto consumidor, desde que tenha residência em o Distrito de Faro...

Estos ejemplos consideramos que muestran el interés que podría suscitar la elaboración de un estudio exhaustivo sobre el variacionismo de este contexto sintáctico o tipo de oración específica, incluyendo la diversidad diatópica de la lengua portuguesa. Aun cuando este asunto pueda despertar el interés, nuestro objetivo en este trabajo se delimita al ámbito del aprendizaje de este tipo de oración específicamente, así como el empleo.

<sup>4</sup> La posible lectura con valor de futuro se observa mejor si se acude a la fuente: Corpus de Portugués Actual, apartado Web/Dialects. Para más información, consúltese en <https://www.corpusdportugues.org/>

#### 4. Área de dificultad: análisis y discusión de los resultados de la II

Los resultados del AC mostrados en el epígrafe 3 de este trabajo son claros: la lengua española y portuguesa difieren en la selección del tiempo verbal en este contexto sintáctico específico. No obstante, consideramos que no se puede establecer mecánicamente la deducción de que toda diferencia lingüística supone una dificultad en el aprendizaje, ni que toda semejanza, en consecuencia, suponga una facilitación en el aprendizaje (Bustos Gisbert, 1998, p. 19; Romaine, 2003, p. 420). En ese sentido nos hacemos eco de las críticas sobre la visión monolítica y mecánica de la transferencia que realiza Kohn (1986, p. 36) y entendemos que “los aprendices tienen que tomar decisiones sobre si van a transferir o no y, de ser el caso, sobre qué van a transferir” (Durão, 2007, p. 37). Por ese motivo, este apartado se propone confirmar si esta diferencia comprobada a través del AC efectivamente supone una dificultad en el aprendizaje de lusófonos. Con ese objetivo, recogemos diferentes evidencias empíricas que confirmen la transferencia del futuro de subjuntivo en la interlengua de los aprendientes lusófonos o si se registran otro tipo de producciones incorrectas o desviaciones.

Antes de todo, es necesario detenernos en un hecho significativo de hasta qué punto la referida coincidencia morfológica del futuro de subjuntivo y del infinitivo flexionado en la lengua portuguesa, cuando se trata de verbos regulares, no solo puede suponer una dificultad para los discentes de ELE, sino también para quienes investigan. Así pues, hemos detectado tesis doctorales centradas en el AE, tanto de la producción oral como de la escrita de los aprendientes, así como de actividades gramaticales, donde se codifica como infinitivo el uso de un futuro de subjuntivo seguido de *cuando*. Esta codificación o etiquetación errónea se debe a la referida coincidencia morfológica que, además, para investigadores hispanos que no posean grandes conocimientos de la lengua lusa, pueden interpretar que se trata de un uso del infinitivo español, dado que morfológicamente existe esa correspondencia. Este hecho se detecta no solo en oraciones temporales (Arias Méndez, 2011; Campillos Llanos, 2012), sino también en otros contextos como las oraciones condicionales (Feliciano, 2019, p. 159).

No tenemos duda de que este hecho ya nos advierte de que las oraciones temporales con *cuando* es un contexto sintáctico específico que, por un lado, no ha recibido mucha atención en diversos estudios empíricos o de AE de aprendientes y, por otro lado, que determinadas producciones orales/escritas no han sido procesadas y codificadas como futuro de subjuntivo. Esta situación se complica aún más cuando observamos que en esos y en otros estudios se subsumen en el apartado de “usos incorrectos de infinitivo” o en otra categoría de error como “simplificación”, que nos impide confirmar si se trata de una transferencia del futuro de subjuntivo, entendiendo siempre el concepto de transferencia en un

sentido amplio y no como un mero y mecánico calco de la L1. Esta situación compleja de taxonomía del error se trata, sin duda, de una gran limitación a la hora de contrastar y de confirmar nuestra hipótesis a través de estudios previos y realizados en otras investigaciones.

Una vez descrita esta situación de partida, consideramos importante destacar, en primer lugar, la escasez de estudios de AE que recogen y/o explicitan de forma clara este contexto sintáctico de forma separada al resto de tipos de oraciones. Esto difiere notablemente con los numerosos estudios contrastivos o de índole teórica que señalan precisamente la oración con *cuando/quando* con valor de futuro como uno de los contextos sintácticos que mayores problemas de aprendizaje puede ocasionar (Neta, 2000; Benedetti, 2002, p. 169; Fidalgo Enríquez, 2011; Ricciardi, 2015). En contraposición a esta conciencia sobre su dificultad, nos hallamos ante una escasa bibliografía que así lo demuestre y que describa qué sucede en la IL de los aprendientes. Esto último es un aspecto crucial sobre el que volveremos más adelante. Por tanto, pretendemos reconocer aquí el importante trabajo de Colla (2016, p. 194), quien advierte de que este es un contexto sintáctico donde frecuentemente los lusófonos transfieren el futuro de subjuntivo. Más adelante, dicho estudio recoge la enorme dificultad que los aprendientes tienen en responder correctamente a las oraciones temporales que expresan futuridad, aun cuando en este caso ya se subsume bajo el paraguas de oraciones temporales, independientemente del nexo o conjunción (Colla, 2016, p. 377).

Otro estudio que recoge de forma destacada este contexto sintáctico es el realizado por Moraes, Dutra y Simioni (2018), donde, por un lado, se comprueba que las oraciones temporales introducidas por *cuando* con valor de futuro son una zona de dificultad de aprendizaje para lusófonos. Por otro lado, dicho estudio aporta datos sobre la importancia de la instrucción o enseñanza con atención a la forma para superar a corto y a largo plazo dicha dificultad de aprendizaje, en la medida en que en su investigación longitudinal, oral y escrita se concluye con un rotundo éxito en la corrección.

Asimismo, este trabajo arroja luz sobre un elemento fundamental: la vacilación en la interlengua de la producción en este contexto sintáctico específico. En otras palabras, se trata del único estudio que detecta que este tipo de oración propicia la transferencia del futuro de subjuntivo. La transferencia puede observarse directamente como un calco directo de la lengua materna (14) o bien el aprendiente puede realizar alguna adaptación morfológica. Es necesario tener en consideración que los aprendientes, lejos de ser *automata learners* (James, 1990), usan otros tiempos verbales como el presente de indicativo, el pretérito indefinido de indicativo o el pretérito imperfecto de subjuntivo (15-16) (Moraes; Dutra; Simioni, 2018, p. 480) como posibles soluciones a la imposibilidad de emplear el futuro de subjuntivo en español estándar.

- (14) Cuando estiver en Barcelona... (Moraes; Dutra; Simioni, 2018, p. 478)
- (15) Cuando saiba/supa la noticia... (Moraes; Dutra; Simioni, 2018, p. 480)
- (16) Cuando caminase por la calle... (Moraes; Dutra; Simioni, 2018, p. 480)

Este último hallazgo es relevante, ya que explica también los resultados obtenidos en nuestro estudio anterior (Sapiña, 2021). En esa investigación longitudinal y con más de una treintena de informantes se detectaba que, dependiendo del tipo de prueba (redacción escrita, examen oral o actividades gramaticales de completar espacios<sup>5</sup>) obteníamos, en primer lugar, un elevado porcentaje de transferencia del futuro de subjuntivo: en las redacciones escritas se utilizaba futuro de subjuntivo en un 27% de los casos que había una oración con *cuando* con valor de futuridad, mientras que en las pruebas orales, ese porcentaje ascendía al 34%. Asimismo, encontramos que un número considerable de producciones en las que la oración temporal introducida por *cuando* se realizaba mediante otros tiempos verbales del modo indicativo (en las pruebas escritas un 27% y en los exámenes orales un 11%), especialmente el futuro de indicativo. La opción por este tiempo verbal era significativamente mayor en la actividad gramatical de completar espacios en blanco con el tiempo verbal adecuado y se convertía en el principal motivo de un mayor empleo del modo indicativo en este contexto, de hecho, los porcentajes oscilan entre el 24% en los test gramaticales y el 19% en el postest (Sapiña, 2021, p. 472-479). En resumen, los aprendientes no producían en las mismas proporciones la transferencia del futuro de subjuntivo, la producción correcta del presente de subjuntivo y la selección de futuro de indicativo (u otro tipo de desviaciones).

En dicho estudio ya aludíamos a que cuanto mayor era la espontaneidad del tipo de prueba y, por consiguiente, de la producción de los aprendientes, mayor era la transferencia del futuro de subjuntivo, como se puede observar en la Tabla 1. Por el contrario, cuanto mayor era la atención a la pulcritud gramatical, el alumnado optaba en más ocasiones por el futuro de indicativo, aunque nunca llegaba a ser la opción más común. En otras palabras, en las pruebas gramaticales se obtenían unos resultados notoriamente diferentes a los recogidos en las pruebas orales y, en menor medida, a los datos obtenidos mediante las redacciones, siempre en términos relativos y como se puede comparar con los datos de la Tabla 1.

---

<sup>5</sup> Las redacciones escritas fueron semidirigidas, con el mismo número de palabras por cada aprendiente, aunque variando según el nivel. Los exámenes orales siguieron una estructura de debate, bajo la organización de la simulación global. En total, se recopiló un corpus escrito con unas 27.000 palabras y un total de casi 9 horas de grabación de intervención de aprendientes.

**Tabla 1** – Comparativa: tipo de producción y error en las oraciones temporales de simultaneidad en la producción oral y escrita

	Escritura	Oralidad
Selección de subjuntivo (con/sin error morfológico)	46%	55%
Indicativo	27%	11%
Futuro de subjuntivo	27%	34%

Fuente: Sapiña (2021, p. 503).

Esta reorganización, reformulación e inestabilidad en la interlengua del alumnado lusófono se produce en términos muy similares a lo que ocurre en las lenguas románicas. Así pues, según Silva y Salles (2017), mientras que el portugués y el español requieren el subjuntivo (futuro y presente, respectivamente), el italiano y el francés, por ejemplo, optan por el futuro de indicativo para este tipo de contexto sintáctico. En otras palabras, el hecho de que el alumnado lusófono opte, en determinadas ocasiones, por el futuro de indicativo no es un proceso ni un registro descabellado ni se trata de un aprendizaje inadecuado de la alternancia de modos indicativo/subjuntivo, sino que podríamos aventurarnos a decir que se trata de un proceso de maduración de aprendizaje. Esto es, determinados aprendientes serían capaces de identificar que el futuro de subjuntivo no es un elemento verbal que goza de vitalidad en la lengua española o lo perciben como incorrecto y, por consiguiente, para dotar a la oración temporal de ese valor de futuridad recurren al futuro de indicativo, como es posible en otro tipo de oraciones y en otras lenguas románicas.

Los datos del trabajo de Moraes, Dutra y Simioni (2018) y el de nuestra autoría (2021) nos sugieren que claramente los aprendientes no transfieren mecánicamente el futuro de subjuntivo, sino que emplean diferentes estrategias para superar una zona de dificultad en su aprendizaje: las oraciones temporales con valor de futuro introducidas por *cuando*. Asimismo, la atención a la forma tiene un claro efecto en la producción, bien sea, como en nuestro estudio, según la prueba a la que se enfrenta el alumnado, bien sea como estrategia docente para mejorar el aprendizaje y la producción gramaticalmente correcta. No obstante, debemos ser prudentes a la hora de concluir este aspecto ya que ambos estudios de corte longitudinal cuentan con un número no muy elevado de informantes: en el caso de Moraes, Dutra y Simioni (2018) el estudio está compuesto de 12 aprendientes y en nuestra investigación (Sapiña, 2021) por 37 informantes. Asimismo, sería necesario comprobar si no hay otras variables que estén desempeñando un papel importante, como la motivación o la baja/alta reflexión metalingüística de estos aprendientes. En ese sentido, nos parece oportuno traer a colación una de las informaciones más destacadas que detectamos gracias a la observación participante:

En estas terapias [del error] es muy revelador el desconocimiento general sobre numerosos elementos de la propia gramática portuguesa, es decir, no solo no asociaban el futuro de subjuntivo o el infinitivo flexionado portugués a elementos inexistentes o anómalos/incorrectos en español, sino que también eran incapaces de identificar cuándo usaban uno u otro y, más aún, la abrumadora mayoría ignoraba la existencia de dichas categorías gramaticales de su propia lengua (Sapiña, 2021, p. 358).

Asimismo, mediante la observación participante desarrollada a lo largo de tres semestres en nuestro estudio concluimos que las terapias del error, es decir, la instrucción con atención a la forma tenía un impacto muy positivo especialmente con elementos que el alumnado entendía que podían tener un efecto muy dañino en la comunicación: errores léxicos, semánticos, falsos amigos, pragmáticos, etc. Por el contrario, los errores de índole gramatical y, especialmente, las transferencias de la lengua materna ofrecían una mayor resistencia. También observamos que el impacto positivo de este tipo de actividades y de instrucción se detectaba en aquellos aprendientes ya preocupados por aprender correctamente español, es decir, que contaban con un mayor interés en “no hablar portugués, sino español”, como aseveró uno de los informantes durante el estudio (Sapiña, 2021, p. 359).

## 5. Consideraciones finales

En este trabajo se constata la existencia de una divergencia en la elección del tiempo verbal en las oraciones temporales introducidas por *quando/quando* referidas al futuro en la lengua española y portuguesa. De hecho, como indica la extensa bibliografía sobre el futuro de subjuntivo, frente al desuso en la lengua española este sigue gozando de una gran vitalidad en portugués. Esa diferencia ha sido frecuentemente detectada como uno de los posibles problemas o áreas de dificultad en el aprendizaje de ELE por aprendientes lusófonos. Ahora bien, dicho diagnóstico no se ha visto acompañado de la misma profusión de estudios empíricos que confirmen y describan si este contexto sintáctico específico supone alguna dificultad en el aprendizaje y cuáles son las producciones o reestructuraciones que se producen en la IL de los aprendientes.

La falta de estudios se debe, en alguna medida, a que el futuro de subjuntivo y el infinitivo flexionado portugués comparten, a excepción de ciertos verbos irregulares, la misma forma morfológica. Por consiguiente, algunos estudios que referimos en el epígrafe 4, no codifican adecuadamente este tipo de producción como una transferencia de la L1, es decir, un futuro de subjuntivo, sino como un uso incorrecto de infinitivo. Asimismo, no abundan los estudios empíricos o de

AE específicos y que detallen cuál es el aprendizaje y la dificultad que tienen los aprendientes lusófonos en este tipo de oración y nexos, en particular. En ese sentido, somos conscientes de la cantidad y calidad limitada de estudios existentes sobre este aspecto, sin embargo, en el anterior epígrafe hemos pretendido arrojar luz mediante la reflexión y el diálogo de los resultados de diferentes trabajos, gracias a los cuales podemos concluir los siguientes aspectos.

En primer lugar, existe cierto consenso teórico en apuntar este contexto sintáctico como fuente de dificultades y de errores. En segundo lugar, no ha habido un AE pormenorizado sobre este tipo de oración específico y, por tanto, se obvian si influyen determinados factores como, por ejemplo, el tipo de prueba para recopilar el corpus del Ae, la metodología docente, los factores de variación individual como la reflexión metalingüística, la motivación, etc. En tercer lugar, los pocos estudios sobre la materia apuntan a que, efectivamente, se trata de un área de dificultad de aprendizaje para lusófonos. Aun cuando se puede afirmar que este tipo de oración temporal favorece o propicia la transferencia del futuro de subjuntivo, un tiempo verbal que podríamos valorar como idiosincrásico de la L1, no es el único motivo que nos hace pensar en este contexto sintáctico como uno de lo más problemáticos para lusófonos. Así, se entiende que haya, entre los aprendientes, una “oscilação de estratégias inadequadas utilizadas no lugar do presente do subjuntivo do espanhol, em orações temporais, ou seja, há uma série de formas alternativas que não condizem com os usos do espanhol nesse contexto lingüístico” (Moraes; Dutra; Simioni, 2018, p. 480-481).

En definitiva, las dificultades de los aprendientes se manifiestan, por un lado, en una estrategia muy frecuente en lenguas afines, la transferencia de la L1, como es el caso del futuro de subjuntivo. Por otro lado, se observa una reestructuración, reformulación o desestabilización en la IL de los aprendientes que los lleva a emplear en textos, discursos o actividades gramaticales de este tipo de oración, otros tiempos verbales que no son el presente de subjuntivo, sino especialmente otros del modo indicativo como el futuro. Estas dos estrategias, conjuntamente, son claras evidencias de que la oración temporal introducida por *quando* con idea de futuro supone una zona o área de dificultad de aprendizaje para aprendientes lusófonos de ELE.

Al tratarse de dos lenguas afines, consideramos que tiene una especial relevancia la atención a la forma. Esto puede deberse a que, por un lado, parece que una mayor atención a la corrección gramatical tiene un efecto en la producción de los aprendientes y, por otro lado, se observa que actuaciones pedagógicas que atienden esta cuestión pueden alcanzar buenos resultados, como los observados en el epígrafe anterior. En otras palabras, la instrucción o la enseñanza con atención a la forma en este caso en particular puede reportar beneficios en

los aprendientes. No obstante, pensamos que es necesario profundizar más en si dicho tipo de instrucción tiene el mismo impacto (positivo) independientemente de factores como la reflexión metalingüística, la motivación u otros.

### Referencias

SAPIÑA, Joan R. Análisis Contrastivo y de Errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de Español Lengua Extranjera. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, 2021. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.14352/5756>.

AHERN, Aoife. *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 2008.

ALCARAZ, Enrique; HUGUES, Brian; GÓMEZ, Adelina. *El español jurídico*. 2. ed. Barcelona, Ariel, 2014.

ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe. *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca, 2011. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/guadalupe-arias.html> Acceso en: mayo 2020.

BECKER, Martin. Mood in Portuguese. In: THIEROFF, Rolf; ROTHSTEIN, Björn (Ed.). *Moods in the Languages of Europe* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2010, p. 179-197.

BENEDETTI, Ana Mariza. El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos. *Carabela*, v. 50, p. 147-171, 2002. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/carabela/pdf/51/51\\_147.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_147.pdf) Acceso en: diciembre 2019.

BORREGO NIETO, Julio; PRIETO DE LOS MOZOS, Emilio Jesús; GÓMEZ ASECIO, José Jesús. *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: Editorial SGEL, 1986.

BUSTOS GISBERT, E. Análisis de errores: problemas de categorización. *Dicenda*, v. 16, n. 11, p. 11-40, 1998. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/DICE9898110011A>. Acceso en: noviembre 2019.

CAMPILLOS LLANOS, Leonardo. *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Madrid, 2012. <http://hdl.handle.net/10486/660336>. Acceso en: noviembre 2019)

CAMUS BERGARECHE, Bruno. El futuro de subjuntivo en español. In: BOSQUE, Ignacio (Coord.). *Indicativo y subjuntivo*. Barcelona: Editorial Taurus, 1990, p. 410-427.



COLLA, Gisele Cristina Simoes. *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, 2016. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/39998/> Acceso en: marzo 2020.

COMRIE, Bernard; HOLMACK, Heather. The future subjunctive in Portuguese: A problem in semantic theory. *Lingua*, Amsterdam, v. 63 n. 3-4, p. 213-253, 1984. Disponible en: [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(84\)90034-2](https://doi.org/10.1016/0024-3841(84)90034-2). Acceso en: mayo 2019.

CUNHA, Celso; SINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Porto: Edições J. Sá da Costa, 1984.

EBERENZ, Rolf. Sea como fuere: en torno a la historia del futuro de subjuntivo español. In: BOSQUE, Ignacio (Coord.). *Indicativo y subjuntivo*. Barcelona: Editorial Taurus, 1990, p. 383-409.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *La interlengua*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 2007.

FELICIANO, Maria Cristina Peixoto. *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. Tesis de doctorado. Universidade da Coruña, 2019. <http://hdl.handle.net/2183/24468> Acceso: diciembre 2020.

FIDALGO ENRÍQUEZ, Francisco José. *La expresión de la futuridad en portugués y su contraste con el español. Tiempos verbales "futuros" y formas perifrásticas*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca, 2011. <http://hdl.handle.net/10366/110664> Acceso en: mayo 2019.

HERRERO RUIZ DE LOIZAGA, Francisco Javier. Cronología y usos del futuro de subjuntivo. In: VILLAYANDRE LLAMAZARES, Milka (Ed.). *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León, 2006, p. 940-956. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10612/12649> Acceso en: junio 2019.

JAMES, Carl. Learner language. *Language Teaching*, v. 23, n. 4, 1990, p. 205-213. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/S0261444800005905> Acceso en: diciembre 2019.

KOHN, Kurt. The análisis of transfer. In: KELLERMAN, Eric; SHARWOOD SMITH, Michael (Ed.). *Crosslinguistic influence in second language acquisition and performance*. Oxford: Pergamon Press, 1986, p. 21-34.

LOBO, Maria. Subordinação adverbial. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (Ed.). *Gramática do português*. v. 2, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 1981-2056.

MARQUES, Rui. *Sobre o valor dos modos conjuntivo e indicativo em português*. Tesis de máster. Universidade de Lisboa, 1995. Disponible en: [https://www.clul.ulisboa.pt/files/rui\\_marques/Sobre\\_os\\_valores\\_dos\\_modos\\_conjuntivo\\_e\\_indicativo\\_em\\_portugus.pdf](https://www.clul.ulisboa.pt/files/rui_marques/Sobre_os_valores_dos_modos_conjuntivo_e_indicativo_em_portugus.pdf) Acceso en: marzo 2019.

MARQUES, Rui. Sobre a semântica dos tempos do conjuntivo. In: BRITO, Ana Maria; SILVA, Fátima; VELOSO, João Veloso; FIÉIS, Alexandra (Org). *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de lingüística. Textos Seleccionados*, Lisboa: APL, 2010, p. 549-565. Disponible en: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/39-Rui-Marques.pdf> Acceso en: mayo 2019.

MARQUES, Rui. O modo conjuntivo. In: MARTINS, Ana Maria; CARRILHO, Ernestina (Org.). *Manual de Linguística Portuguesa*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2017, p. 610-635. <https://doi.org/10.1515/9783110368840-025>. Acceso en: diciembre de 2021.

MOODY, Raymond. A Semantic Organization of the Portuguese Subjunctive. *Hispania*, v. 58, n. 3, p. 502-517, 1975. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/339638> Acceso en: noviembre de 2019.

MORAES, Gisele Benck; DUTRA, Eduardo de Oliveira; SIMIONI, Taise. A aprendizagem do presente do subjuntivo do espanhol em orações temporais com *quando* por universitários brasileiros: os efeitos da intervenção instrucional na redução de transferencia lingüística. *TrlingüísticaLinguística Aplicada*, v. 57, n. 1, 2018, p. 467–91. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/010318138650065300251>. Acceso en: abril 2023.

MOTA, Maria Antónia Coelho da. Morfologia do verbo. In RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (Ed.). *Gramática do português*. v. 3. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 2933-3028.

NETA, Nair Floresta Andrade. *Aprender español es fácil porque hablo português*. Cuadernos Cervantes de la lengua española, v. 6, n. 29, 2000, p. 46-56.

OLIVEIRA, Fátima. Tempo Verbal. In: RAPOSO, Eduardo Buzaglo Paiva; NASCIMENTO, Maria Fernanda Bacelar do; MOTA, Maria Antónia Coelho da; SEGURA, Luísa; MENDES, Amália (Ed.). *Gramática do Português*, v. 1. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2013, p. 509-556.

PORTO DAPENA, José Álvaro. *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Editorial Arco/Libros, 1991.

RAE Y ASALE. *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Editorial Espasa, 2009.

RICCIARDI, Natália. *La presencia del error en la clase de español L.E. en estudiantes brasileños: Algunos análisis*, 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2133/6518> Acceso en: junio 2019.

RIDRUEJO ALONSO, Emilio. ¿Cambios iterado en el subjuntivo español? In: BOSQUE, Ignacio (Coord.). *Indicativo y subjuntivo*. Barcelona: Editorial Taurus, 1990, p. 361-382.

ROMAINE, Suzanne. Variation. In: DOUGHTY, Catherine J.; LONG, Michael. H. (Ed.). *The handbook of second language acquisition*. Blackweell Publishing. 2003, p. 409-435. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/978047075649> . Acceso en: enero 2020.

SÁEZ RIVERA, Daniel Moisés. *La lengua de las gramáticas y métodos de español como lengua extranjera en Europa (1640-1726)*. Tesis de doctorado. Universidad Complutense de Madrid, 2008. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/7813/> Acceso en: mayo 2019.

SANTOS, Maria Joana de Almeida Vieira dos. *Os usos do conjuntivo em língua portuguesa: uma proposta de análise sintáctica e semântico-pragmática*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

SANTOS GARGALLO, Isabel. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis, 1993.

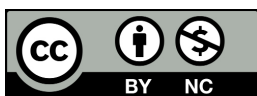
SASTRE, Maria Ángeles. *El subjuntivo en español*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 2004.

SILVA, Cristiany Fernandes da. Orações-quando temporais-condicionais. *Entrepalavras*, v. 7, n. 2, 54-73, 2017. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.54-73> Acceso en: marzo 2023.

SILVA, Cristiany Fernandes da; SALLES, Heloisa. Orações Temporais Iniciadas por quando: uma comparação entre o português e o espanhol. In: HORA, Dermeval da; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; LUCENA, Rubens Marques de (Org.). *Anales del XVII Congreso Internacional Asociación de Lingüística de América Latina (ALFAL)*, p. 3923- 3933, 2014. Disponible en: <https://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0185-1.pdf> Acceso en: mayo 2023.

VÁZQUEZ DIÉGUEZ, Ignacio. El futuro de subjuntivo: uso en español y portugués. *Revista À Beira*, Covilhã, v. 10, p. 147-167. 2015. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10400.6/6911> Acceso en: diciembre de 2020.

WARDHAUGH, Ronald. The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, v. 4, n. 2, p. 123-130, 1970. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/3586182> Acceso en: diciembre de 2018.



# LA NEUTRALIZACIÓN DEL GÉNERO GRAMATICAL ENTRE LOS PRONOMBRES ÁTONOS DEL ESPAÑOL ALTEÑO, EN CHIAPAS, MÉXICO

Maria Antonieta Flores Ramos<sup>1</sup>

**Resumen:** Este artículo analiza la discordancia de género y número del pronombre átono de tercera persona en el español de una región de Chiapas (México). En este estudio introductorio, advertimos que, el español alteño, al toparse con la inexistencia del género gramatical (Girón, 2018; Polian, 2013) y el uso facultativo del plural (Laughlin, 2007) en las lenguas mayas con las cuales establece contacto opta por el género gramatical masculino provocando el empleo del pronombre átono masculino *lo* como único clítico para las formas acusativas, sin concordancia de número respecto al referente. Este uso, normalizado en el español de los hispanohablantes locales, se reporta en el español en contacto con otras lenguas amerindias como destaca Tesoro (2006, 2010), Alcaine (2005) y Méndez y Alcaine (2020). A este mosaico pronominal contribuye la inestabilidad diacrónica y sincrónica de pronombre átono de tercera persona (Fernández-Ordoñez, 1999) y el cambio inducido por contacto (Thomason, 2001).

**Palabras-clave:** Pronombre átono de tercera persona átono, Dialectología, Contacto lingüístico, Español-lenguas mayas.

**Resumo:** Este artigo analisa a discordância de gênero e número do pronome átono de terceira pessoa no espanhol de uma região de Chiapas (México). Neste estudo introdutório, notamos que o espanhol *altenho* ao se deparar com a inexistência de gênero gramatical (Girón, 2018; Polian, 2017) e o uso opcional do plural (Laughlin, 2007) nas línguas maias com que estabelece contato, opta pelo gênero gramatical masculino ocasionando o uso do pronome átono masculino *lo* como único clítico para as formas acusativas, sem concordância de número com a entidade referida. Esse uso normalizado no espanhol *altenho* local é relatado no

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Humanidades pela Universidad del Claustro de Sor Juana (México, 1998) mestrado em Linguística Aplicada pela UFMG Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Atua no curso de Graduação em Língua e Cultura da Universidad Intercultural de Chiapas (México) principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol como língua adicional, interculturalidade e contacto de línguas. Formou-se como doutora em Estudos de Linguagem na Universidade Federal de Mato Grosso, tendo como orientadora à professora doutora Áurea Cavalcante Santana e como co-orientadora à professora doutora Flávia Girardo Botelho Borges coordenadoras dos Grupos de Estudos em Descrição e Documentação de Línguas Indígenas (GEDDELI) e em Linguagem, Interação e Aprendizagem (LEIA). Participou do Grupo de Estudos em Descrição e Documentação de Línguas Indígenas. Como doutorante foi bolsista da CAPES com código de financiamento 001. Completou o doutorado em 2022 com a tese nomeada: “O espanhol de uma comunidade estudantil Tsotsil e Tseltal da região Altos de Chiapas, México: entre a reestruturação da língua colonial e os letramentos de sobrevivência”.

espanhol em contato com outras línguas ameríndias, conforme destacam Tesoro (2006, 2010), Alcaine (2005) e, Méndez e Alcaine (2020). A instabilidade diacrônica e sincrônica do pronome átono de terceira pessoa (Fernández-Ordoñez, 1999) e a mudança linguística induzida pelo contato (Thomason, 2001) contribuem para esse mosaico pronominal.

**Palavras-chave:** Pronome átono de terceira pessoa, Dialectologia, Contato linguístico, Espanhol-línguas maias.

### Introducción

El artículo siguiente deriva de la tesis doctoral que realicé de 2018 a 2022, cuyo locus de investigación tuvo lugar en la Universidad Intercultural de Chiapas, situada en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, (México). En la investigación procuré identificar la manera en que 22 estudiantes tsotsiles y tseltales bilingües reestructuraban el español como segunda lengua. A pesar de haberme enfocado en la forma de reestructurar el español como lengua adicional, la realidad reveló que algunas características tipológicas que, inicialmente, consideraba propias de estos estudiantes, representaban trazos morfosintácticos de los hispanohablantes, normalizados gradualmente en esta comunidad lingüística; entre estas características se encontraban la neutralización del género gramatical en el pronombre átono de tercera persona, la doble posesión del determinante posesivo átono de tercera persona y el empleo del doble objeto directo, entre otras.

Este trabajo representa, por lo tanto, un estudio exploratorio inicial donde analizamos la neutralización de género y la discordancia numérica del pronombre átono de tercera persona en el español como lengua primera de una región del estado de Chiapas (México). Aunque no existió de entrada la intención de crear un corpus, sino que las muestras de habla se anotaron dentro del diario de campo como un conjunto de contraejemplos a las hipótesis planteadas en la tesis doctoral, vale la pena destacar algunas características metodológicas.

Los datos aquí presentados se obtuvieron en conversaciones espontáneas con 14 participantes; en cuatro ocasiones, de manera individual y, las veces restantes, interactuando con grupos focales. Los datos se obtuvieron de diciembre de 2020 a abril del 2023. De los 30 eventos de habla registrados, elegimos una muestra de 10 emisiones producidas por siete participantes a fin de analizarlas en este texto.

Los 14 participantes cuentan con las siguientes características: se trata de adultos chiapanecos originarios de la región Altos de Chiapas (México), o bien, de adultos chiapanecos que han residido en esta región por, al menos, 15 años; todos ellos hablan español como primera lengua e, independientemente de que 9 de los 14 tienen conocimientos elementales o avanzados del inglés, la única len-

gua con la cual están familiarizados y hablan regularmente es el español. Su rango de edad varía entre los 25 y 80 años; cinco de ellos son hombres y nueve mujeres. Doce de los participantes poseen educación superior, pues, seis de ellos se dedican a la docencia y cuentan con, por lo menos, una licenciatura o posgrado; cuatro son licenciados en derecho; ejercen su profesión, o bien, se dedican a otras labores como el comercio de abarrotes. Hay, además, dos participantes prestadoras de servicios, una licenciada que ejerce como administrativa y un estudiante de licenciatura en derecho. Se trata de participantes con una situación económica estable, en una sociedad con diferencias sociales y educativas notables.

La investigadora creó claves para la identificación personal de todos los participantes de este estudio, agregando los dos últimos dígitos del año de nacimiento y la fecha completa en que las muestras se emitieron. Los participantes de esta investigación en su fase preliminar consintieron colaborar con la misma sólo de manera verbal, y el trabajo, en su conjunto, se vio favorecido por el hecho de que la investigadora habla la variante diatópica estudiada, lo cual significa que comparte algunos códigos de conducta, en relación a sus coterráneos.

Iniciamos este artículo destacando dónde se sitúa la región Altos de Chiapas dentro de la República mexicana y cuáles son las lenguas que establecen contacto mutuo a fin de señalar la influencia de las lenguas mayas sobre la estructura gramatical del español de la región. Posteriormente, contrastamos el llamado sistema pronominal etimológico con un mosaico pronominal (Alcaine, 2005) que emerge del contacto entre el español con diferentes lenguas amerindias, entre ellas, el español y el maya yucateco (Alcaine; Méndez, 2015), el español en contacto con el tzutujil (Tesoro, 2006, 2010), con el otomí (Méndez, 2020) y con el quechua (Alcaine, 2005) a fin de destacar los distintos resultados lingüísticos generados por el contacto. Al hablar del español alteño de Chiapas exploramos dos características tipológicas del tseltal y del tsotsil tales como la inexistencia del género gramatical (Girón, 2018; Polian, 2013) y el carácter opcional de la pluralidad explícita (Laughlin, 2007), aspectos que explican el surgimiento de un único clítico, en el español alteño, sin concordancia de género y número respecto al referente. Delineamos en la parte final algunas conclusiones relativas al cambio inducido por contacto lingüístico, señalando, de manera muy general, qué otras características tipológicas han sufrido modificaciones estructurales o semánticas debido al contacto mutuo de las lenguas aquí tratadas a fin de demostrar que dicho contacto ha emergido siguiendo los criterios de Thomason (2001).

### **Los Altos de Chiapas**

La República mexicana, desde el punto de vista administrativo, se conforma por 31 estados más la capital del país, la ciudad de México, o entidad federativa

número 32; Chiapas, el estado fronterizo con la República de Guatemala, representa uno de sus estados y se considera la puerta de entrada al sureste de México, pues limita al este con la República de Guatemala, al norte, con el estado mexicano de Tabasco, al noroeste con el estado de Veracruz, al sur, con el océano Pacífico y la República de Guatemala y, al oeste, con el estado de Oaxaca tal como se constata en el mapa 1.

Mapa 1 – Chiapas en el sureste de México



Fuente: INEGI (2022).

Chiapas posee una extensión territorial de 74,415 kilómetros cuadrados y se caracteriza por un abundante patrimonio hidrográfico, pues, aproximadamente el 30% de las aguas superficiales de México se concentran en este estado. Según una perspectiva oficialista, Chiapas se conforma por nueve regiones geoeconómicas y territoriales con particularidades propias relativas a la cultura, a la biodiversidad y a los grupos lingüísticos que lo habitan. Una de estas nueve regiones es la región Altos de Chiapas, también nombrada región Tsotsil-Tzeltal.

La región Altos de Chiapas debe su nombre a las elevadas montañas localizadas dentro de este territorio y está integrada por 18 municipios; se caracteriza

por albergar el mayor porcentaje de población indígena dentro del estado; por lo tanto, representa una de las zonas con mayor densidad de población indígena en México dado que el estado de Chiapas representa la segunda entidad mexicana con mayor porcentaje de población indígena, en México.

El centro político, administrativo y comercial de esta región es la ciudad hoy nombrada San Cristóbal de Las Casas. Uno de los estudiosos más reconocidos de la historia de Chiapas, al iniciar su historia urbana de San Cristóbal de Las Casas, afirmó lo siguiente:

En el corazón del país (antier región maya, ayer provincia del Reino de Guatemala, hoy estado de la república federal mexicana), trepado en un alto valle a 2100 metros de altura s.n.m., está San Cristóbal de Las Casas, que la Colonia llamó Ciudad Real y la costumbre Jovel. (Aubry, 2008, p. 19).

San Cristóbal de Las Casas fue fundada el 31 de marzo de 1528, entre un valle de tierras altas y una región lacustre con antecedentes mayas, principalmente tsotsiles. El municipio, situado a 912 kilómetros de la Ciudad de México y a 85 kilómetros de Tuxtla Gutiérrez, la capital del estado, contaba en 2020 con 215, 874 habitantes (INEGI, 2020). En el mapa siguiente, representamos, en verde, la región Altos de Chiapas, en negritas el municipio de San Cristóbal de Las Casas (SCLC) y en rojo, la capital de Chiapas: Tuxtla Gutiérrez:

Mapa 2 – La región Altos de Chiapas



Fuente: Adaptación basada en mapa de los municipios de Chiapas (2020).

En el estado de Chiapas confluyen dos familias lingüísticas: mixe-zoque y maya. La primera se extiende por los estados de Oaxaca, Veracruz, Tabasco



y Chiapas, mientras que la segunda se extiende por cuatro países: México, Guatemala, Honduras y Belice. Aunque el Estado mexicano identifica 12 grupos etnónimos en Chiapas, Nolasco (2008) agrega otras lenguas mayas de Guatemala -como el acateco, el ixil, el kekchí y el quiché- introducidas a Chiapas a través del éxodo guatemalteco del siglo XX, además del zapoteco, chinanteco, náhuatl, maya yucateco y mixe, lenguas indígenas mexicanas cuyos hablantes emigraron a Chiapas en las últimas décadas del siglo XX (Armas, 2008).

En la región Altos de Chiapas, locus de investigación del presente estudio, convergen dos de las aproximadamente 30 lenguas que conforman la familia de idiomas mayas, es decir, el tsotsil y el tseltal. Dentro de la República mexicana, el tseltal y el tsotsil, respectivamente, ocupan el tercero y cuarto lugar entre las lenguas indígenas con mayor número de hablantes, solo superadas por el náhuatl y el maya yucateco, idioma este último, también, adscrito a la familia lingüística maya.

Según el censo de población y vivienda realizado por el INEGI (2020), las cuatro lenguas indígenas más habladas en Chiapas corresponden a las representadas en el cuadro siguiente:

Cuadro 1 – Lenguas indígenas más habladas en Chiapas

Lengua indígena	Número de hablantes
Tseltal	562 120
Tsotsil	531 662
Chol	210 771
Tojolabal	66 092

Fuente: Adaptado por la autora a partir de INEGI (2020).

Lo anterior nos brinda evidencias de que el español, en esta región del sureste mexicano, ha convivido por casi cinco siglos de manera intensa con 2 lenguas mayas, con una vitalidad perceptible. Una vez comprendido el lugar de nuestra investigación, presentaremos, en seguida, cuál ha sido uno de los resultados de esta larga convivencia entre una lengua neolatina y dos lenguas mayas, tipológicamente muy distintas. Nos referimos aquí a la neutralización del pronombre átono de tercera persona en español, el cual, al depararse con la inexistencia del género gramatical como clasificador nominal en las dos lenguas mayas referidas -tsotsil y tseltal-, resulta en la emisión de un único clítico *lo* para aludir a las formas acusativas sean éstas masculinas o femeninas.

### **El sistema pronominal átono: inestabilidad diacrónica y sincrónica**

El sistema pronominal átono de tercera persona del dativo y acusativo representa un área de la gramática española con inestabilidad diacrónica y sincrónica

nica, por lo cual, en distintas variantes diatópicas, dicho paradigma pronominal ha sido reestructurado, con valoraciones sociales desiguales, siendo el loísmo el más condenado socialmente (Fernández-Ordoñez, 1999),

A la reestructuración del sistema pronominal átono han contribuido la función y significado de algunos verbos, las características de los sustantivos participantes en un enunciado, la posición anafórica o catafórica de los clíticos pronominales y los rasgos tipológicos de las lenguas con las cuales el español ha tenido contacto intenso a lo largo de su historia.

Comenzaremos por exponer el paradigma de los pronombres personales de tercera persona de acusativo y dativo, según su uso etimológico, es decir, considerando las formas heredadas del latín para el objeto directo *lo*, *la* en contraste con el objeto indirecto *le*. Procederemos exponiendo algunos resultados en el uso innovador de este pronombre; posteriormente nos centraremos en el uso normal del mismo en la región chiapaneca aludida.

Según Fernández-Ordoñez (1999) el sistema pronominal de tercera persona, en español, conserva, parcialmente el paradigma latino de los casos correspondientes al acusativo y al dativo singular. Así, los demostrativos latinos *ille*, *illa*, *illud* “han dejado derivados de su nominativo en las formas tónicas él, ella, ello” (Fernández-Ordoñez, 1999, p. 1317), mientras que el acusativo latino *illum*, *illam*, *illud* ha dejado huella en las formas átonas *lo*, *la*, *lo* respectivamente, al tiempo que el dativo *illi* ha derivado en el pronombre *le*, el cual funge como objeto indirecto.

Al empleo de los pronombres átonos de tercera persona apegados al paradigma heredero del latín se denomina uso etimológico en oposición al uso innovador, emergente, indiferente al uso etimológico o insensible a los rasgos de género y número cuyo empleo ha recibido el nombre de leísmo, laísmo y loísmo.

Cada uno de estos nombres representa un desvío en relación con el uso etimológico; así, el leísmo resulta del empleo de la forma *le* en lugar *lo* para referirse al objeto directo, mientras que por laísmo se entiende al uso de la forma *la* en vez de *le* para aludir al dativo con antecedente femenino; del mismo modo, el loísmo se refiere al empleo de *lo* en lugar de *le* para referirse al dativo con antecedente femenino, masculino o neutro; lo anterior sin contar las formas plurales de los pronombres átonos antes descritos.

Sebaine, Paraíso y Palacios (2021) cuestionan que el loísmo y el leísmo se deba, como lo declaran algunas gramáticas, al aprendizaje incompleto del español, o bien, a la simplificación gramatical, destacando que, en España e Hispanoamérica, los cambios en el pronombre átono de tercera persona son in-

interpretados de distinta forma, pues, mientras que en España se consideran un desvío en relación a la norma, su tratamiento en América se considera agramatical, según las ponderaciones de la Nueva Gramática de la Lengua Española (NGLE):

El tratamiento que la NGLE hace de unos y otros también tiene una interpretación diferente: los casos peninsulares se tratan como usos “desviados” con respecto al uso canónico o normativo, lo que alude al concepto de norma; los americanos se consideran usos agramaticales en la medida en que se entienden como efectos de procesos de simplificación en el aprendizaje del castellano como segunda lengua, esto es, de una “adquisición incompleta” de la lengua cuyos efectos transgreden las normas de la gramática porque no se ha aprendido “bien” el castellano (Sebaine; Paraíso; Palacios, 2021, p. 4).

Lo cierto es que junto al citado uso etimológico de los pronombres átonos de tercera persona conviven formas innovadoras en el empleo de este sistema pronominal, el cual se atiene unas veces a preferencias dialectales y otras a lo socialmente considerado prestigioso aunque en ocasiones se relaciona con los cambios diacrónicos registrados en la lengua. Cabe destacar que la valoración social es siempre relativa, pues la evaluación positiva o negativa de este fenómeno lingüístico depende, entre otros factores, del distanciamiento o apego de tales usos en relación con el llamado estándar, el cual irradia del español hablado por las clases altas de los grandes centros urbanos, el cual, en general, se difunde a través de los medios de comunicación masiva y de los textos escritos.

El uso innovador de pronombres de tercera persona, aunque en plena expansión tanto entre los hablantes de español como segunda lengua como entre la población monolingüe de español residente en áreas de contacto histórico e intenso con las lenguas amerindias, suele ser estigmatizado y valorado de manera negativa entre quienes consideran hablar la llamada norma estándar mexicana desconociendo que el laísmo y el loísmo no se limitan al español en contacto con lenguas indoamericanas sino que, como lo demuestra Fernández-Ordoñez (1999), son fenómenos lingüísticos presentes en el español cantábrico y en el español en contacto con el euskera.

Fernández-Ordoñez. (1999) comenta que la condena progresiva de los usos no canónicos sólo tolera el leísmo cuando se aplica al masculino de persona en singular, al tiempo que otras valoraciones hechas por la comunidad hispanohablante no son fáciles de evaluar. Tanto Fernández-Ordoñez (1999) como Cervantes (2006) coinciden en que el uso no canónico del sistema pronominal, en

especial, en el laísmo y el loísmo, constituyen un marcador sociolingüístico. No obstante, a la luz del análisis del desarrollo diacrónico y sincrónico, Fernández-Ordoñez (1999) considera que al examinar el sistema pronominal deben considerarse las diferencias entre la llamada habla culta de una determinada área geográfica en relación a los usos autóctonos, en especial, en zonas donde el español convive con lenguas no indoeuropeas.

A diferencia del sistema pronominal átono de primera y segunda persona, el sistema pronominal átono de tercera persona, en español, posee mayor inestabilidad, y sobre dicho carácter oscilante de los pronombres átonos de tercera persona ya daba cuenta don Andrés Bello en su famosa *Gramática de la Lengua Castellana destinada al uso de los Americanos*, publicada en 1847, en la cual el filólogo venezolano analiza con abundantes ejemplos la declinación de los pronombres átonos. Así, al analizar el acusativo de tercera persona afirma las contradicciones en la interpretación de este dinámico sistema:

En la tercera persona masculina de singular el complementario acusativo es *le* o *lo*. Hay escritores que reprueban el *le*, otros que no sufren el *lo*; y la verdad es que aun los que se han pronunciado por uno de estos dos extremos, de cuando en cuando contravienen inadvertidamente a su propia doctrina en sus obras (Bello, 1995, p. 262).

A pesar de las contradicciones generadas por la inestabilidad del paradigma pronominal átono en lo tocante a los casos acusativos y dativos, Seco (1973, p. 171) elabora un esquema para subrayar los pronombres átonos de tercera persona “según su uso culto”. Se advierte en este esquema una única forma *le* para el dativo, se trate de un referente masculino o femenino; pues, el dativo, únicamente distingue entre la forma singular o plural del referente (*le/les*).

Cabe señalar que mientras que el acusativo alude, por lo general, a seres inanimados, objetos o conceptos abstractos afectados de lleno por la semántica del verbo, el dativo se refiere a seres humanos o animados con distintos papeles semánticos -como el de receptor voluntario, beneficiario, destinatario o experimentante del evento al cual antecede, casi siempre, la preposición *a*, heredera del latín *ad* en cuya lengua poseía un valor léxico locativo.

El acusativo, por su parte, distingue entre el referente masculino o femenino, y no sólo el número de estos. Aun cuando el esquema de Seco (1973) no es exhaustivo señala que dentro del caso acusativo puede emplearse la forma *le* como más adecuada -que *lo*- cuando el referente es +masculino y +humano.

Figura 1 – Pronombres átonos de tercera persona según el uso culto

singular	Dativo	(masculino y femenino)	.....	le					
					Acusativo	masculino	personas	.....	le (mejor que lo)
							cosas	.....	lo
femenino (personas o cosas)	.....	la							
plural	Dativo	(masculino y femenino)	.....	les					
					Acusativo	masculino	.....	los	
							femenino	.....	las

Fuente: Adaptación de la autora basada en Seco (1973, p. 171).

El esquema expuesto destaca el sistema pronominal etimológico; sin embargo, dicho sistema ha experimentado novedosos cambios, en especial, en áreas geográficas donde el español establece contacto con lenguas no indoeuropeas. Así, en el español en contacto con lenguas amerindias se verifican resultados lingüísticos distintos entre sí, inclusive cuando la lengua de contacto es la misma, en una misma región.

En relación con la zona andina de Perú y Ecuador, Alcaine (2005) señala que, aunque inicialmente sus características se explicaban como fenómenos aislados acotados a áreas concretas, en realidad este “mosaico pronominal” refleja resultados diversos que funcionan de manera divergente dentro de una misma área y en contacto con una misma lengua:

Los estudios que se han publicado hasta el momento sobre el contacto lingüístico en áreas hispanoamericanas, y en concreto sobre los sistemas pronominales de las variedades de español en contacto con lenguas amerindias, ofrecen perspectivas locales en las que, si bien se proponían explicaciones basadas en los fenómenos de contacto, se concebían como actuaciones concretas en áreas concretas, esto es como procesos particulares. El motivo de esto es, a mi juicio, que en las distintas áreas de contacto estudiadas se constatan distintos sistemas pronominales que funcionan de manera distinta, esto es, que muestran resultados lingüísticos distintos en los que la selección pronominal se hace a partir de parámetros distintos. El resultado es un mosaico pronominal diferente incluso en las mismas áreas de contacto. (Alcaine, 2005, p. 65–66).

Como ejemplo de dichos resultados divergentes en áreas de contacto entre el español con una misma lengua indígena -el quechua-, Alcaine (2005) analiza el leísmo en Ecuador en oposición al loísmo en Perú, es decir, resultados diferentes en el área andina de ambos países. En el primer caso, la tendencia es el empleo de

una única forma *le* tanto para el dativo como para el acusativo. En el loísmo de la zona andina de Perú, el empleo de la forma *lo* se aplica al acusativo, desconsiderando el género -y a veces el número- del referente.

Por su parte Tesoro (2010) expone el caso del loísmo en el español en contacto con la lengua maya tzutujil en el departamento de Sololá, Guatemala. En la zona maya estudiada, dice Tesoro (2010, p. 23), “se observa la simplificación del sistema de pronombres de objeto directo mediante la neutralización de los rasgos de género y número hacia el pronombre *lo*”. Tesoro (2010) expone el loísmo en el enunciado siguiente, en el cual un informante monolingüe de español habla sobre la Llorona (referente femenino) en el ejemplo I.

I - Se le dice que es la Siguanaba o la Llorona [...] muchos aseguran que la han visto; otros, que *lo* han oído (Tesoro, 2010, p. 23)

Méndez y Alcaine (2015) analizan el sistema pronominal en la variante diatópica del español en contacto con el maya yucateco, destacando que las formas pronominales átonas de acusativo tienden a desconsiderar los rasgos de género y número tal como sucede en otras variedades diatópicas del español en contacto intenso con lenguas amerindias. Más que de la simplificación del sistema pronominal acusativo, las autoras consideran que se trata de la reorganización del paradigma pronominal completo de la lengua española, subrayando que a dicha reorganización contribuye tanto la variación diacrónica del español como las características de la lengua sustrato cuyo resultado no necesariamente se debe a la adquisición deficiente de una lengua 2 sino que obedece a necesidades comunicativas dentro de un área inestable de la gramática del español (Méndez; Alcaine, 2015).

Las autoras analizan esta variedad diatópica del español considerando una escala progresiva de participantes que va de los monolingües en español, a los bilingües consecutivos -en español y maya yucateco- advirtiendo que inclusive en el primer grupo -monolingües en español- se emiten enunciados como el siguiente (Ii) en relación con un referente femenino (basura), ejemplo muy semejante a los encontrados en la región Altos de Chiapas:

II - Pues si le tiraron la basura, pues la obligación de uno es volverlo a recoger (Méndez; Alcaine, 2015, p. 56).

En un estudio más reciente sobre el español en contacto con el otomí, Méndez (2020) destaca que los pronombres átonos de tercera persona de objeto directo tienden a desconsiderar el género y número en enunciados, como el siguiente, donde *mamá*, el referente, es femenino y singular como en Iii.

III - Allá mi difunta mamá *lo* llevan a hacer.... comida allá (Méndez, 2020, p. 2).

Al analizar este mismo fenómeno lingüístico -el loísmo- en el español en contacto con tzutujil, Tesoro (2006) advierte que el pronombre *lo* suple a referentes de ambos géneros desconsiderando el número y sus características semánticas. Según Tesoro (2006), esta característica del español en Guatemala no es privativa de los bilingües, sino que se ha convertido en la norma local de los hablantes monolingües de español, conformando una variante diatópica potenciada por las características de la lengua tzutujil, donde los afijos de objeto y sujeto no indican el género del referente y la marcación del número resulta innecesaria cuando se trata de objetos inanimados.

Tesoro (2006) destaca que estas modificaciones en el sistema pronominal átono de Guatemala no son aisladas, sino que hacen parte de cambios generales en variedades diatópicas del español en contacto intenso con lenguas amerindias como el mapuche, el guaraní, el aimara y el quechua. La autora concluye que la simplificación del género y número en las formas pronominales átonas ha desencadenado el empleo “de un único pronombre de objeto directo, lo que se ha convertido en una marca de caso” (Tesoro, 2006, p. 67).

En el caso del español de los Altos de Chiapas, nos encontramos, asimismo, con un único clítico *lo* que tiende a neutralizar el género gramatical de entidades femeninas, en general, cuando estas han sido mencionadas previamente; tal neutralización, con frecuencia, desconsidera, además, el número de la entidad.

El loísmo con referentes femeninos se revela como un fenómeno en crecimiento, pues resulta más o menos frecuente en la emisión espontánea de adultos mayores hablantes de español como primera -o única- lengua. A veces, como se advierte en los ejemplos 1, 2 y 3, la entidad referida antecede al pronombre sea esta un objeto (puerta), o bien, una entidad animada (Antonieta):

- 1 - La bolsa ya amarrada, *lo* saco cuando va a pasar [el camión recogedor] JPRN51 19/02/2023
- 2 - Iban a quitar la puerta y *lo* iban a pasar del otro lado JPRN51 19/02/2023
- 3 - ¿La Antonieta? *Lo* vi en el Andador. CFG42 19/02/2023

Llama la atención, además, que ciertas unidades lexicales como *basura* (ejemplo 4), regularmente, son codificadas como entidades masculinas, lo cual coincide con las observaciones de Méndez y Alcaine (2015) acerca del español de monolingües en contacto con el maya yucateco.

4 - Toda su basura orgánica *lo* tiran en la calle JPRN51 19/02/2023

La entidad de referencia (bolsa) puede ser codificada con un pronombre átono masculino más de una vez como se advierte en el ejemplo 5 y, asimismo, incluirse en una forma imperativa como se muestra en el ejemplo 6, en el cual el emisor solicita que la bolsa donde se guarda el árbol de navidad sea recogida.

5 - La bolsa de papel higiénico *lo* vació y *lo* levantó CRN49 19/02/2023

6 - Esta es la bolsa de mi arbolito de navidad. ¡Levántalo! CRN49 19/02/2023

El clítico, además, puede anteceder y suceder a la entidad referente como advertimos con *minuta* en (7).

7 - *Lo* voy a hacer la minuta para que *lo* firmen GMT82 28/04/2023

Como en el ejemplo anterior, los casos 8 y 9 se caracterizan por el uso del doble objeto directo en el cual el pronombre antecede a la entidad femenina referida; así, en 8 el emisor pregunta al interlocutor si ya rindió la declaración patrimonial obligatoria a los funcionarios públicos del Estado, mientras que, en 9, el emisor explica que alguien olvidó una bolsa de carne cruda encima de un archivero.

8 -¿Ya *lo* hiciste la declaración? LFBG0 27/04/2023

9 -*Lo* dejó la carne encima del archivero ARVC82 30/03/2023

A veces el citado clítico desconsidera, además del género, el número de la entidad referida. Al respecto, cabe destacar que este fenómeno ocurre, con mayor frecuencia, en el habla espontánea y familiar de los hablantes de español L1 de San Cristóbal de Las Casas, lo cual no siempre se verifica en la escritura, por lo cual sus causas no pueden ser atribuidas a un aprendizaje incompleto de la lengua materna y, más bien, pueden deberse a un cambio inducido por un contacto lingüístico (Thomason, 2001) continuo con dos lenguas en que el género nominal no se gramaticaliza y, a su vez, el número gramatical suele ser opcional, cuando algún elemento oracional ya lo indica.

Por lo antes expuesto, vale destacar, a grandes rasgos, algunas características de las lenguas mayas de los Altos de Chiapas a fin de avizorar las causas que posibilitan el fenómeno del loísmo sin concordancia de género y, en ocasiones, de número, también.



Por lo que toca a las lenguas tsotsil y tseltal, hay dos prefijos que indican el género de las personas cuando se trata de nombres animados, además de algunos recursos léxicos que, sin considerar las especificidades propias de cada dialecto, nos dan pistas sobre el sexo de los participantes de un enunciado. Los prefijos x- y j-, prefijos alienables, herencia del Protomaya – (Polian, 2017, p. 618), se preservan en las lenguas tseltal y tsotsil en nombres propios de personas como x-Mal (María) y j-Petul (Pedro) y en algunos nombres de animales como x-ajk' (tortuga femenino) aunque de manera arbitraria, pues además de que no siempre hay un contraparte masculino o femenino para cada nombre, no se emplean en todas las variedades diatópicas de estas lenguas.

Así, en ejemplos del tseltal como j-kokoy (tilapia) y x-kokoy para indicar al macho y a la hembra en el tseltal de Bachajon y Petalcingo, el cual también existe sin ningún prefijo (Polian, 2017). Girón (2018) destaca los prefijos de ambos géneros en nombres de algunos animales, reportados en tseltal, como los expuestos en seguida.

Cuadro 2 – Prefijos femenino y masculino en nombres de animales

Nombres de animales masculinos	Nombres de animales femeninos
x-pokok sapo	j-ojkots lagartija (especie, de color verde y azul)
x-k'intun lagartija (especie de color café)	j-sabin comadreja
x-ch'uch' rana	j-likawal gavián
x-k'aj chapulín	j-ib armadillo

Fuente: Adaptación de Girón (2018, p. 29).

En relación con el cuadro anterior, Girón (2018) aclara que los sustantivos con prefijos de género masculino o femenino son demasiado limitados como para dar pie a un fenómeno de concordancia, por lo cual representan más bien una característica léxica que gramatical.

Por lo tocante a los morfemas pluralizadores en tsotsil Laughlin (2007) aclara que muchas veces su empleo resulta opcional o prescindible pues los hablantes suelen rechazar las formas con más de un sufijo plural *-ik* ya que la combinación de dos sufijos plurales les resulta imposible, por lo cual el autor declara que “en general, el tsotsil no se preocupa mucho por la pluralidad explícita” (Laughlin, 2007, XXXIII).

La observación anterior se extiende, asimismo, al tseltal, pues cuando existen otros elementos indicativos de colectividad como prefijos numerales o sufijos distributivos, se puede prescindir del pluralizador sin que el enunciado pierda

sentido. Así, Polian (2013, p. 128) señala que el sufijo *-ik* “suele omitirse cuando otra palabra en la oración lleva marca de plural”, de modo que *-ik*, más que una marca de persona, representa un elemento indicativo de pluralidad que puede ser opcional.

De la misma manera, Tesoro (2006) señala que la marcación del número en tzutujil resulta innecesaria ante objetos inanimados pues cuando *-ik* sufija a verbos sólo se remite a nominales más humanos o animados.

Lo antes expuesto explica ejemplos como 10, en el cual un antecedente femenino y plural -cajas- se retoma por el pronombre átono *lo* como único clítico alusivo a las formas acusativas.

10 - Le dije a los pepenadores: ¡Tengo cajas! Y se *lo* llevaron

CCRN49 19/02/2023

### Algunas reflexiones provisionales

Advertimos que el loísmo se normaliza, pues su empleo creciente se vuelve la predisposición normal en toda una colectividad de hispanohablantes monolingües de distintas edades que regularmente interactúan con tsotsiles y tseltales que hablan español como segunda lengua. Desde la década de 1970 ambos grupos han poblado, de manera intensiva, la ciudad de San Cristóbal de Las Casas sin contar que la región de los Altos de Chiapas es un asentamiento históricamente tsotsil y tseltal con un 85% de población indígena. A su vez, los hablantes de lenguas mayas constituyen, hoy día, alrededor de 3 millones, y se dispersan como un bloque compacto, en el sureste de México y la República de Guatemala.

Si a ello agregamos la convivencia cotidiana con lenguas mayas donde el género no se gramaticaliza y los morfemas pluralizadores son opcionales, entenderemos un fenómeno en aumento, no solo en el español de esta región chiapaneca, sino de otras regiones, donde esta lengua neolatina convive con otras lenguas mayas, como lo reportan Tesoro (2010) en relación al español en contacto con el tzutujil y Méndez y Alcaine (2015) en el español en contacto con el maya yucateco.

Como ha señalado Thomason (2001), establecer el cambio inducido por contacto lingüístico cuando se trata de préstamos lexicales suele ser relativamente fácil, pero cuando se trata de interferencias estructurales lo anterior suele ser muy difícil, si no imposible. Sin embargo, según Thomason (2001) ningún caso de cambio estructural inducido por contacto ocurre aisladamente ni resultará convincente si se acota a unos cuantos ejemplos de la misma lengua fuente dentro de la misma lengua receptora. Adicionalmente, debemos demostrar que las características propuestas como interferencias gramaticales no se presentaban en

la lengua receptora antes de que entrara en contacto con las lenguas donadoras.

Lo estipulado por Thomason (2001) se constata, en el caso del español alteño, no solo en la selección de los pronombres átonos de tercera persona, sino, igualmente, en la posesión duplicada, la cual, gracias al contacto mutuo entre las lenguas aquí tratadas, se normaliza, paulatinamente, entre la población monolingüe de español; además de las funciones de la doble posesión en el español local, también podemos hablar de la manera en que las preposiciones han sido reestructuradas y cuáles son sus valores innovadores a la luz del contacto. Hay, por lo tanto, un amplio abanico de características morfosintácticas en el español alteño que demuestran el contacto lingüístico entre el español y estas lenguas mayas.

### Referencias

ALCAINE, Azucena Palacios. Aspectos teóricos y metodológicos del contacto de lenguas: el sistema pronominal del español en áreas de contacto con lenguas amerindias. In: ZIMERMAN, Klaus. *El español en América*. 2005, p. 63–92. Disponible en: [Aspectos-teóricos-y-metodológicos-del-contacto-de-lenguas-el-sistema-pronominal-del-español-en-áreas-de-contacto-con-lenguas-amerindia.pdf](#). Acceso en: 21 fev. 2023.

ALCAINE, Azucena Palacios. El sistema pronominal átono de 3ª persona: variedades de español en contacto con otras lenguas. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 61, p. 3–9, 2015.

ARMAS, Margarita Nolasco. Chiapas indígena. In: ARMAS, Margarita Nolasco; ALONSO, Marina; CUADRIELLO, Hadlynn; MEGCHÚN, Rodrigo; HERNÁNDEZ, Miguel; PACHECO, Ana Laura (Coord.). *Los Pueblos Indígenas de Chiapas. Atlas Etnográfico*. México: Gobierno del estado de Chiapas, Instituto Nacional de Antropología e Historia, 2008. p. 15–22.

ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA/REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Antecedentes y presentación. In: *Nueva gramática de la lengua española*. Editorial ESPASA. 2009, Disponible en: [https://www.rae.es/sites/default/files/Sala\\_prensa\\_Dossier\\_Gramatica\\_2009.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Sala_prensa_Dossier_Gramatica_2009.pdf). Acceso en: 12 fev. 2023.

AUBRY, Andrés. *San Cristóbal de Las Casas: su historia urbana, demográfica y monumental, 1528-1990*. San Cristóbal de Las Casas. Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México, 2008.

BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Caracas: La Casa de Bello, 1995.

CERVANTES, Marcela Flores. Leísmo, laísmo y loísmo. In: COMPANY, Concepción (Dir.). *Sintaxis histórica de la lengua española*. Volumen I. México: Fondo de Cultura Económica/ UNAM, 2006. p. 671–740.

FERNÁNDEZ-ORDOÑEZ, Inés. Leísmo, laísmo y loísmo. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999. p. 1317–1397.

GIRÓN, Antonia Santiz. *Los clasificadores y especificadores numerales en tseltal de Tenejapa*. Dissertação de mestrado. CIESAS. Ciudad de México, 2018.

INEGI. *Número de habitantes por municipio; Las lenguas indígenas más habladas en esta entidad*. 2020. Disponible en: Diversidad y Chiapas [inegi.org.mx](https://inegi.org.mx). Acceso en: 10 jun. 2023. [Campos Diversidad y Número de habitantes].

INEGI. División territorial. *Marco Geoestadístico Nacional*. 2022. Disponible en: [https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div\\_territorial/nacionalestados\\_cap-color.pdf](https://cuentame.inegi.org.mx/mapas/pdf/nacional/div_territorial/nacionalestados_cap-color.pdf). Acceso en: 10 nov. 2023.

LAUHGLIN, Robert M. *El gran diccionario del tsotsil de San Lorenzo Zinacantan*. México: CIDLI, 2007.

MÉNDEZ, Edith Hernández; ALCÁINE, Azucena Palacios. El sistema pronominal átono en la variedad de español en contacto con el maya yucateco. *CÍRCULO de Lingüística Aplicada a la Comunicación* (clac), 61, 2015. p. 36–78. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/CLAC/issue/view/2032>. Acceso en: 10 nov. 2020.

MÉNDEZ, Edith Hernández. Uso de los pronombres átonos en contacto con otomí. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*. Setembro 2020. Disponible en: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/29808>. Acceso en: 10 nov. 2020.

POLIAN, Gilles. *Gramática del tseltal de Oxchuc*. México: CIESAS/Ediciones de la Casa Chata, 2013.

POLIAN, Gilles. Tseltal and Tsotsil. In Aissen, Judith; England, Nora C.; Zavala Maldonado, Roberto (Editors). *The Mayan languages*. London and New York: Routledge, 2017, p. 610–647. Disponible en: (54) Tseltal and Tsotsil (The Mayan Languages, chapter 22) | Gilles Polian - Academia.edu. Acceso en: 10 jun. 2023.

SEBAINE, Sara Gómez; PARAISO María Sánchez; PALACIOS, Azucena. *Traspasando lo lingüístico: factores esenciales en el contacto de lenguas*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, vol. 46, 2021.

SECO, Rafael. *Manual de Gramática Española*. Madrid: Aguilar, 1973.

TESORO, Ana Isabel García. Contacto de Lenguas en Guatemala: cambios en el Sistema pronominal átono del español por contacto con la lengua maya tzutujil. Huellas del contacto lingüístico. En *Tópicos del Seminario*, 15. Enero-julio, 2006. p.11–71.

TESORO, Ana Isabel, García. El español en contacto con lenguas mayas de Guatemala. In: FERRERO, Carmen; LASSO-VON LANG, Nilsa (Ed.). *Variedades Lingüísticas y Lenguas en Contacto en el Mundo de Habla Hispana*. Bloomington: Author Hause, 2010. p. 19–28.

THOMASON, Sara G. Contact induced language change. Results. In: *Language contact. An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2001.

### Entrevistas personales

JPNR51 Conversación sobre prácticas irresponsables en torno al cuidado de la basura, San Cristóbal de Las Casas. 19 de febrero de 2023.

CRN49 Conversación sobre hábitos de limpieza, San Cristóbal de Las Casas. 19 de febrero de 2023.

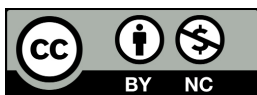
CCRN49 Conversación sobre objetos reciclables, San Cristóbal de Las Casas, 19 de febrero de 2023.

CFG Conversación sobre paseo por Andador Guadalupano, San Cristóbal de Las Casas, 19 de febrero de 2023.

ARVC82 Conversando sobre el mal olor de la carne descompuesta, San Cristóbal de Las Casas, 30 de marzo de 2023.

LFBG0 Conversación sobre la plataforma del gobierno para rendir la declaración patrimonial, San Cristóbal de Las Casas, 27 de abril de 2023.

GMT82 Dando instrucciones sobre las firmas necesarias para la minuta de acuerdos, San Cristóbal de Las Casas 28 de abril de 2023.



## REFLEXÕES SOBRE OS DETERMINANTES NA LÍNGUA ESPANHOLA: IDEIAS PARA UMA PESQUISA DIACRÔNICA

Adriana Martins Simões<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste artigo, nosso objetivo é apresentar reflexões oriundas de uma pesquisa de nossa autoria (simões, 2015) sobre se haveria uma relação entre a possibilidade de sintagmas nominais descontínuos no singular sem determinante na língua espanhola e a ocorrência de objetos nulos nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu. Para tanto, apresentamos as propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes no espanhol (Bosque, 1996; Laca, 1999; Leonetti, 1999a, 1999b), a possibilidade de ausência e presença de sintagmas nominais sem determinante e sua distribuição entre as diferentes funções sintáticas (Laca, 1999) nessa língua e algumas diferenças no funcionamento do espanhol e do português brasileiro nessa área da gramática (González, 2014). Apresentamos nossa reflexão considerando a proposta de Raposo e Kato (2005), discutimos os dados que encontramos em Simões (2015) e lançamos hipóteses que poderão ser testadas em uma futura pesquisa diacrônica.

**Palavras-chave:** Determinantes; Objetos nulos; Espanhol; Português brasileiro; Variação linguística.

**Resumen:** En este artículo, nuestro objetivo es presentar reflexiones oriundas de una investigación de nuestra autoría (Simões, 2015) sobre si habría una relación entre la posibilidad de sintagmas nominales discontinuos en el singular sin determinante en la lengua española y la realización de objetos nulos en las variedades de español de Madrid y Montevideo. Para ello, presentamos las propiedades gramaticales y semánticas de los determinantes en el español (Bosque, 1996; Laca, 1999; Leonetti, 1999a, 1999b), la posibilidad de ausencia y presencia de sintagmas nominales sin determinante y su distribución entre las

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Letras - Bacharelado (2006) e Licenciatura (2006) em Português e Espanhol pela Universidade de São Paulo (USP) e Mestrado (2010) e Doutorado em Letras (2015) pelo Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP) da mesma instituição. Tem experiência na área de Letras e Linguística, com ênfase em sintaxe comparada, aquisição/aprendizagem, Letras Estrangeiras Modernas e Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: gramática do espanhol comparada ao português brasileiro, objeto pronominal acusativo, variação e mudança linguística, aquisição/aprendizagem de espanhol/LE, gramática não nativa, coexistência de gramáticas. Foi docente substituta de Língua Espanhola no Departamento de Letras Modernas da FFLCH-USP. Atualmente é docente do Departamento de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas (Unifal/MG). É integrante do grupo de pesquisa Fontanella de Weinberg - Grupo de Estudios Gramaticales y Sociohistóricos del Español (CNPq/U FBA).

diferentes funciones sintácticas (Laca, 1999) en esa lengua y algunas diferencias en el funcionamiento del español y del portugués brasileño en esa área de la gramática (González, 2014). Presentamos nuestra reflexión teniendo en cuenta el estudio de Raposo y Kato (2005), discutimos los datos que encontramos en Simões (2015) y lanzamos las hipótesis que podrán verificarse en una futura investigación diacrónica.

**Palabras clave:** Determinantes; Objetos nulos; Español; Portugués brasileño; Variación lingüística.

### Introdução

O estudo de Laca (1999) revela que a língua espanhola apresenta-se fortemente restringida para a ocorrência de sintagmas nominais (doravante SNs) sem determinante. A ausência de determinante seria possível com SNs contínuos no singular e com SNs descontínuos no plural em posições sintáticas limitadas. Contudo, conforme Laca (1999), em alguns contextos, seria possível a ocorrência de SNs descontínuos no singular sem determinante na função de objeto acusativo. Neste artigo, nos propomos a apresentar uma reflexão iniciada em nossa tese (Simões, 2015), tendo em vista o estudo de Raposo e Kato (2005), sobre se haveria uma relação entre a possibilidade de SNs descontínuos no singular sem determinante na função de objeto acusativo e os objetos nulos nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú. Para embasar nossa reflexão, apresentamos as propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes na língua espanhola (Bosque, 1996; Laca, 1999; Leonetti, 1999a, 1999b), o seu funcionamento quanto à presença e ausência de determinantes com SNs contínuos e descontínuos e a sua distribuição entre as diferentes funções sintáticas (Laca, 1999). Tecemos também algumas considerações sobre as diferenças entre o espanhol e o português brasileiro (doravante PB) nessa área da gramática, assim como sobre o seu reflexo na produção não nativa de brasileiros aprendizes de espanhol (González, 2014). Na última seção, apresentamos as reflexões realizadas em nossa tese (Simões, 2015), além de considerarmos as tendências encontradas em nossa pesquisa mais recente (Simões, 2022), e discutimos os dados encontrados naquela pesquisa. Lançamos também hipóteses que poderiam ser investigadas em uma futura pesquisa diacrônica a respeito da presença e ausência dos determinantes e dos objetos nulos na língua espanhola.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura: na primeira seção, apresentamos as propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes no espanhol; na segunda seção, apresentamos as possibilidades de presença e ausência de determinantes com os diferentes tipos de SNs e a sua distribuição nas diferentes

funções sintáticas; na terceira seção, apresentamos algumas diferenças entre o espanhol e o PB nessa área da gramática e alguns dados sobre a aquisição do espanhol como língua estrangeira; na quarta seção, apresentamos a reflexão desenvolvida em nossa tese (Simões, 2015) e as hipóteses para uma pesquisa diacrônica; finalizamos com as considerações finais.

### 1. Propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes

Conforme Leonetti (1999b), os determinantes compreendem categorias gramaticais relacionadas ao processo de referência e quantificação das categorias nominais. Seu uso surge da necessidade de que o falante indique as entidades a que se refere ou a sua quantidade ao empregar um SN. O SN se vincula à entidade que representa, entidade esta que constitui o seu referente.

Na língua espanhola, como os nomes próprios possuem referência intrínseca, não é necessário que estejam introduzidos por um determinante. Os nomes comuns, por sua vez, não fazem referência a uma entidade nem a quantificam se não estiverem introduzidos por um determinante ou quantificador. Esse comportamento dos nomes comuns decorre do fato de que atuam como um predicado. Sendo assim, vemos nas construções em (1)<sup>2</sup> que os SNs e os elementos que os modificam apresentam uma natureza predicativa e descrevem possíveis entidades. Entretanto, a ausência de determinante não faz com que esses SNs indiquem um referente ou uma quantidade relacionada a uma entidade.

- (1a) berenjenas (fritas) (en lonchas)  
berinjelas (fritas) (em fatias)
- (1b) (interesante) programa (informativo) (sobre el conflicto de los Balcanes)  
(interessante) programa (informativo) (sobre o conflito dos Balcãs)
- (1c) (Nuevo) rotulador (verde) (que trajiste del despacho) (Leonetti, 1999b, p. 33)  
(Novo) marcador (verde) (que você trouxe do escritório)

Segundo Leonetti (1999b, p. 24):

las expresiones nominales sin determinante no expresan más que propiedades que permiten definir un conjunto de objetos, sin especificar ninguna operación referencial o de cuantificación. Dicho conjunto constituye el dominio sobre el que actúa el determinante.

Vemos, portanto, que o papel dos determinantes seria o de introduzir elementos que expressam propriedades e convertê-los em entidades referenciais ou quantificadas.

<sup>2</sup> Os modificadores dos nomes aparecem entre parênteses.



Conforme Bosque (1996), a ausência de determinante faria com que um nome seja interpretado como um conceito ou uma essência. Por outro lado, a presença de um artigo faria com que o nome expressasse a informação referencial para vincular-se a alguma entidade do discurso.

De acordo com Laca (1999), os substantivos comuns seriam predicados desde uma perspectiva semântica, pois denotam classes de indivíduos, tipos de matéria. Para essa autora, o espanhol se caracterizaria como uma língua de artigos pelas seguintes razões: (1) os substantivos comuns não constituem expressões referenciais na ausência de artigo; (2) um substantivo no singular numérico deve estar introduzido pelo artigo indefinido, ainda que o contexto não seja o de quantificação; (3) o plural indefinido pode estar introduzido pelo artigo indefinido.

A estrutura de um Sn é reflexo da relação semântica que se estabelece entre o determinante e o nome. Os determinantes operam sobre todo o Sn, que é constituído do núcleo e seus modificadores e complementos, e definem as suas propriedades sintáticas e semânticas. No caso de um Sn como *algunos hombres buenos*, o quantificador *algunos* indica a quantidade de *hombres buenos* que se mencionam. Esse fato constitui evidência de que o determinante ocupa uma posição mais elevada que o nome e os outros elementos em um Sn. A interpretação desse Sn é de que, tendo em vista o contexto discursivo, alguns membros do conjunto formado por *hombres buenos* devem ser considerados.

- (2)  $\begin{matrix} [_{sn} \text{ algunos [hombres buenos]}] \\ [_{sn} \text{ alguns [homens bons]}] \end{matrix}$

De acordo com Leonetti (1999b), os determinantes se dividem em (a) determinantes identificadores ou definidos e (b) quantificadores. No primeiro caso, teríamos o artigo definido, os demonstrativos e os possessivos e, no segundo, os demais elementos que atuam como determinantes.

Outra classificação que Leonetti (1999b) propõe é em termos de determinantes fortes e fracos. Nessa proposta, o artigo definido, os demonstrativos, os possessivos e os quantificadores universais *todos*, *cada* e *ambos* integram os determinantes fortes, enquanto os quantificadores, como *algún*, *muchos*, *bastantes*, e os numerais integram os determinantes fracos.

Conforme Leonetti (1999b), os determinantes definidos apresentam o traço semântico de definitude, que tem a propriedade de determinar a referência de um Sn e, portanto, torná-lo identificável para o interlocutor. Esse traço dos determinantes definidos também está presente nos pronomes pessoais. Como veremos na quarta seção, Raposo e Kato (2005) relacionam a possibilidade de nomes

sem determinante à possibilidade de objetos nulos. Sendo assim, é relevante o fato de o traço semântico de definitude estar presente nos determinantes definidos e nos pronomes pessoais.

Uma propriedade do artigo definido, dos demonstrativos e dos pronomes pessoais é a referência a entidades já introduzidas no discurso. Sendo assim, esses determinantes e os pronomes pessoais expressam informação conhecida do interlocutor, como se observa nas construções em (3).

- (3a) Estamos cerca de donde **la** encontraron. (Pronome pessoal)  
Estamos perto de onde a encontraram.
- (3b) No he leído **ese artículo**. (Demonstrativo)  
Não li esse artigo.
- (3c) Llevas **la camisa** sucia. (Leonetti, 1999b, p. 38) (artigo definido)  
A camisa que você está usando está suja.

Contudo, as entidades a que fazem referência os determinantes definidos podem já ter sido mencionadas no discurso, ser percebidas no contexto situacional ou ser identificáveis em decorrência do conhecimento extralinguístico dos interlocutores. Sendo assim, na construção em (4a), o Sn *el escalón* não seria uma entidade já mencionada no discurso, porém, a possibilidade de uso do artigo é devido ao fato de que o falante espera que o interlocutor infira que esse referente existe no contexto da enunciação. Em (4b), o falante fala de uma notícia, que poderá ser desconhecida pelo interlocutor, mas isso não impossibilita o uso do artigo definido. Nessa sentença, a estrutura complexa do Sn permite que seja introduzida uma entidade nova, sem que haja incompatibilidade com o traço de definitude.

- (4a) Cuidado con **el escalón**. (Leonetti, 1999a, p. 792)  
Cuidado com a escada.
- (4b) Se ha hecho pública **la noticia de que el presidente ha dimitido**.  
(Leonetti, 1999b, p. 38)  
Tornaram pública a notícia de que o presidente renunciou.

Segundo Leonetti (1999a), a presença do artigo definido torna possível inferir a existência de um referente e identificá-lo, além de permitir ao falante referir-se à entidade relevante em determinado contexto, conforme o conteúdo descritivo do SN. Sendo assim, em uma construção como (5), a ideia é de que o falante se refira apenas aos livros relevantes no contexto.

- (5) Coge **los libros**. (Leonetti, 1999a, p. 792)  
Pega os livros.

Leonetti (1999a) especifica a diferença de leitura do artigo indeterminado e do numeral *un*. Neste, o conteúdo seria o de cardinalidade, estimação numérica, enquanto naquele o conteúdo seria o de indeterminação do referente.

A interpretação de uma construção como a em (6) depende do âmbito do quantificador *sólo*. Se o SN *hombre* estiver no âmbito desse quantificador, haverá contraste desse SN com outros, como *mujer, niño*, e o sentido será o de que *Sólo una mujer/un niño puede ayudarnos*. Se o quantificador *un* estiver no âmbito desse quantificador, a leitura será a de cardinalidade. Contudo, se o âmbito for sobre todo o SN *un hombre*, *un* recebe a interpretação de artigo indefinido e a referência do SN será [+específica] e terá o significado de *Sólo un hombre determinado puede ayudarnos*.

- (6) Sólo **un hombre** puede ayudarnos. (Leonetti, 1999a, p. 836)  
Só um homem pode nos ajudar.

De acordo com Leonetti (1999a), seria inadequado tratar o artigo indefinido como um simples numeral, devido à frequência e naturalidade com que esse determinante recebe uma interpretação indefinida. Portanto, esse autor conclui que o artigo indefinido teria o comportamento de um quantificador e também propriedades adicionais que o tornam diferente de outros numerais cardinais.

O artigo indefinido e os quantificadores não universais apresentam o traço semântico de indefinidade e propriedades que derivam desse traço, sendo elas a introdução de novos referentes no discurso, a ausência de interpretação anafórica e a não referência à totalidade de elementos de uma classe. O artigo indefinido também é afetado pela presença de elementos intencionais na construção.

Como a representação de um SN indefinido não seria acessível para o interlocutor, pois esse determinante não se refere a entidades já conhecidas, é necessário construir a representação como algo novo e incluí-la entre as entidades mencionadas no discurso.

Quanto à interpretação anafórica, apenas o artigo definido pode ser empregado nesses casos, na medida em que o artigo indefinido não é capaz de referir-se a uma entidade que já apareceu no discurso. Na construção em (7), o segundo SN *un restaurante japonés* não pode ser correferente com o primeiro. Para que isso ocorresse, seria necessário um artigo definido ou elementos como *y encima, al mismo*.

- (7) El año pasado me llevó a **un restaurante japonés**, sabiendo que no me gustan. Y este año me ha vuelto a llevar a **un restaurante japonés** (Leonetti, 1999a, p. 839)  
No ano passado me levou a um restaurante japonês, sabendo que eu não gosto. E neste ano voltou a me levar a um restaurante japonês.

Em relação à característica de não referir-se à totalidade de elementos de uma classe, a interpretação quando se usa o artigo indefinido é de que haveria outros elementos pertencentes àquela classe e que não estariam sendo considerados.

No que diz respeito à propriedade de serem afetados pela negação e por predicados intencionais, a ausência de acessibilidade ao referente constitui o fator que poderia desencadear uma interpretação de existência ou não do SN indefinido. A interpretação de existência ocorrerá nos casos em que o contexto leve a uma interpretação referencial. Observem-se nas orações em (8) a interpretação de existência do SN definido em contraste à de inexistência do indefinido:

- (8a) A esas horas no pudieron encontrar **un taxi**. (= ningún taxi)  
A essa hora não conseguiram encontrar um táxi.
- (8b) A esas horas no pudieron encontrar **el taxi**. (≠ ningún taxi) (Leonetti, 1999a, p. 841)  
A essa hora não conseguiram encontrar o táxi.

De acordo com Leonetti (1999a), os SNs definidos seriam referenciais e os SNs indefinidos ou quantificados não o seriam e essa diferença de interpretação seria decorrente do traço semântico desses determinantes. Na medida em que a possibilidade de leitura referencial não está contida no significado linguístico do artigo indefinido, será o contexto que conduzirá ou não a uma leitura referencial do SN introduzido por este.

Nesta seção, vimos a necessidade de que os nomes comuns sejam introduzidos pelos determinantes para que possam ser referenciais ou quantificar uma entidade. Vimos também que a semântica do artigo definido opõe-se à do artigo indefinido devido à diferença na natureza dos seus traços semânticos. O artigo definido tem a capacidade de fazer com que o referente do SN seja identificado de maneira unívoca, de referir-se à totalidade de entidades e de atuar de maneira anafórica, ao passo que o artigo indefinido introduz entidades novas, não atua de maneira anafórica, não faz referência à totalidade de entidades de uma classe e pode ser interpretado como não existente em contextos intensionais. Conforme observado, será o contexto que poderá conferir uma interpretação referencial ao SN indefinido. Na próxima seção, veremos a possibilidade de ausência e presença de SNs sem determinantes na língua espanhola conforme a natureza do SN e a sua função sintática. Nosso foco serão as construções em que o Sn atua como objeto acusativo do predicado verbal.

## 2. O uso dos determinantes na língua espanhola

De acordo com Laca (1999), no espanhol, a ausência de artigo se aplicaria no caso dos nomes próprios, teria um caráter excepcional com os nomes descontínuos

no singular e apresenta uma distribuição mais ampla com os nomes descontínuos no plural e os contínuos no singular, como é possível observar, respectivamente, nas orações que se seguem.

- (9a) Ha llegado {-/\*Det} **Manuel**.  
Chegou o Manuel.
- (9b) Ha llegado {\*/-Det} **hombre**.  
Chegou homem.
- (9c) Han llegado {-/Det} **hombres**.  
Chegaram homens.
- (9d) Ha llegado {-/Det} **harina**. (Laca, 1999, p. 894)  
Chegou farinha.

Em relação às funções sintáticas, a ausência de artigo é possível com alguns tipos de predicativos, é restringida no âmbito dos sujeitos e apresenta uma distribuição mais ampla no âmbito dos objetos diretos e dos complementos introduzidos por preposição, como se observa, respectivamente, nas orações em (10).

- (10a) Nombraron {-/\*Det} **delegado** a Pablo.  
Nomearam o Paulo delegado.
- (10b) {\*/-Det} **delegado(s)** estaba(n) de acuerdo.  
Delegado(s) estava(m) de acordo.
- (10c) Buscaban {-/Det} **delegados**.  
Buscavam delegados.
- (10d) Con {-/Det} **delegados**. (Laca, 1999, p. 894)  
Com delegados.

Laca (1999) explica a possibilidade de ausência de artigo com os nomes que são usados como predicativos, na medida em que nesses contextos os nomes atuam como predicados que são atribuídos a uma entidade e, em decorrência dessa característica, podem prescindir de um determinante, que tornaria esse sintagma referencial ou quantificado. Por outro lado, a função sintática de sujeito seria a que mais apresenta autonomia sintática e semântica, de modo que um nome nessa função não poderia ser um predicado, mas deve ser uma entidade referencial ou quantificada.

Na língua espanhola, conforme Laca (1999), para que se possa ter uma interpretação genérica dos SNs é necessária a presença do artigo definido e isso se aplica tanto a nomes descontínuos no plural quanto a contínuos no singular, como se observa em (11).

- (11a) En esta zona abunda(n) {**el oro/los lobos**}.  
Nesta área é/são abundante(s) o ouro/os lobos.

(11b) **El hierro** es más duro que **el plomo**.

O ferro é mais duro que o chumbo.

(11c) Entre las especies protegidas se cuentan **los lobos** y **los gatos monteses**. (Laca, 1999, p. 896)

Entre as espécies protegidas estão os lobos e os gatos monteses.

Os nomes introduzidos pelo artigo definido ou um demonstrativo se converteriam em expressões referenciais na medida em que apresentam um comportamento análogo ao dos nomes próprios, ou seja, se referem a uma entidade ao estabelecerem uma relação semântica de referência com a mesma. Essa relação semântica de referência não sofre interferência do contexto sintático e semântico da oração em que aparece, de modo que a negação, os quantificadores e os contextos intensionais não afetam a referência do SN, que pode ser retomado por um pronome anafórico, como se observa em (12). Em (12a), o SN definido *las fotografías* é retomado na posição de sujeito da oração seguinte. Na oração em (12b), a interpretação seria a de que a mesma porção de água foi fervida duas vezes e, em (12c), se trataria de um mesmo grupo de aviões inimigos. Quanto a (12d) e (12e), os Sns *esa madera* e *estos discos*, respectivamente, são retomados pelos pronomes átonos na função acusativa na oração seguinte.

(12a) Nadie encontró **las fotografías**. Estaban muy bien escondidas.

Ninguém encontrou as fotografias. Estavam muito bem escondidas.

(12b) Por precaución, hizo hervir **el agua** dos veces antes de tomársela.

Por precaução, fez ferver a água duas vezes antes de tomá-la.

(12c) Varias personas vieron **los aviones enemigos**.

Várias pessoas viram os aviões inimigos.

(12d) ¡Ojalá podamos utilizar **esa madera** en la construcción! Si no, habrá que venderla.

Tomara que possamos utilizar essa madeira na construção! Se não, será preciso vendê-la.

(12e) Pedro se imagina que Juan compró **estos discos** en Nueva York. Pero se equivoca: los compró en Madrid. (Laca, 1999, p. 897)

O Pedro imagina que o João comprou estes discos em Nova Iorque. Mas se engana: os comprou em Madri.

Por outro lado, como a ausência de artigo faz com que os nomes comuns não sejam expressões referenciais e, portanto, não façam referência a uma entidade, já não seria possível a retomada dos SNs sem determinante pelos pronomes e se perderia a interpretação de que a mesma porção de água foi fervida e de que teria sido visto o mesmo grupo de aviões. Observem-se as orações em (13):

(13a) Nadie encontró **fotografías**. #Estaban muy bien escondidas.

Ninguém encontrou fotografias. Estavam muito bem escondidas.

- (13b) Por precaución, hizo hervir **agua** dos veces (#antes de tomársela).  
Por precaução, fez ferver água duas vezes.
- (13c) Varias personas vieron **aviones enemigos**.  
Várias pessoas viram aviões inimigos.
- (13d) ¡Ojalá podamos utilizar **madera** en la construcción! #Si no, habrá que venderla.  
Tomara que possamos utilizar madeira na construção! Se não, será preciso vendê-la.
- (13e) Pedro se imagina que Juan compró **discos** en Nueva York. #Pero se equivoca: los compró en Madrid. (Laca 1999, p. 898)  
O Pedro imagina que o João comprou discos em Nova Iorque. Mas se engana: os comprou em Madri.

Segundo Laca (1999), os SNs quantificados podem receber uma interpretação específica ou inespecífica. No primeiro caso, a implicação de existência da entidade a que se referem não é afetada pelo contexto sintático e semântico da construção. Por outro lado, quando a interpretação do SN quantificado é inespecífica, a negação, a presença de outras expressões quantificadas e elementos intensionais afetam sua implicação de existência. Nas construções em (14), temos as duas leituras possíveis dos SNs quantificados. Na leitura específica dos SNs *cuatro proyectos de ley* y *dos guardias*, que corresponde ao contexto em (ii), se interpreta que há quatro projetos de lei para aprovar e que há dois guardas específicos. Quanto à leitura inespecífica, que corresponde ao contexto em (i), não haveria a implicação de existência de quatro projetos e se interpreta um número indeterminado de guardas.

- (14a) La Asamblea General no aprobó **cuatro proyectos de ley**.  
A Assembleia Geral não aprovou quatro projetos de lei.
- (i) Solamente se habían presentado tres.  
Somente haviam sido apresentados três.
- (ii) El Gobierno piensa volver a presentarlos en la próxima sesión.  
O Governo pensa em voltar a apresentá-los na próxima sessão.
- (14b) Todos los lunes vienen **dos guardias** a controlar el dispositivo de seguridad.  
Toda 2a feira vêm dois guardas controlar o dispositivo de segurança.
- (i) Nunca son los mismos.  
Nunca são os mesmos.
- (ii) Trabajan desde hace años para la empresa. (Laca, 1999, p. 898)  
Trabalham há muitos anos para a empresa.

Ao contrário dos SNs quantificados, os SNs sem determinante sempre são inespecíficos e sempre sofrem a atuação da configuração sintática e semântica da oração em que aparecem.

A posição pré-verbal do argumento e a presença da preposição *a* são fatores que podem levar a uma leitura específica dos SNs quantificados. Entretanto, a leitura inespecífica dos SNs sem determinante se mantém, ainda que estes ocupem a posição pré-verbal, além de esses SNs não serem compatíveis com a preposição *a*. Sendo assim, em (15a) teríamos um grupo específico de dirigentes sindicais, mas essa leitura não se mantém em (15b). A mesma diferença de interpretação ocasionada pela presença ou ausência da preposição em (16) não se manifesta em (17).

- (15a) De **algunos dirigentes sindicales** se ha hablado mucho en la prensa últimamente.  
De alguns dirigentes sindicais se falou muito na imprensa ultimamente.
- (15b) De **dirigentes sindicales** se ha hablado mucho en la prensa últimamente.  
De dirigentes sindicais se falou muito na imprensa ultimamente.
- (16a) Ninguno de los cazadores consiguió matar {**dos jabalíes/a dos jabalíes**}.  
Nenhum dos caçadores conseguiu matar dois javalis.
- (16b) La empresa se vio obligada a despedir {**diez técnicos/a diez técnicos**}.  
A empresa se viu obrigada a despedir dez técnicos.
- (17a) Ninguno de los cazadores consiguió matar **jabalíes**.  
Nenhum dos caçadores conseguiu matar javalis.
- (17b) La empresa se vio obligada a despedir **técnicos**. (Laca 1999, p. 899)  
A empresa se viu obrigada a despedir técnicos.

De acordo com Laca (1999), a semântica dos predicados se relaciona também com a possibilidade de ausência ou presença de artigo introduzindo um SN argumento. Os predicados verbais podem classificar-se em episódicos e individuais. No primeiro caso, tem-se os predicados que denotam ações, processos ou estados, como *leer*, *correr*, *estar triste*, que constituem fatos transitórios. Quanto aos predicados individuais, estes constituem verbos que denotam propriedades ou relações permanentes e seriam verbos como *parecerse*, *costar*, *pesar*, e verbos de atitude afetiva, como *amar*, *aborrecer*, *detestar*, *despreciar*, *odiar*, *agradar*, *encantar*, *gustar*, *repugnar*, *repelir*, entre outros. Como se observa em (18), os predicados individuais não aceitam que os argumentos sejam SNs sem determinante.

- (18a) \*Se parecían mucho **civilizaciones primitivas**.  
Se pareciam muito civilizações primitivas.
- (18b) \*María detesta **tarefas difíciles**.  
A Maria detesta tarefas difíceis.
- (18c) \*A María le encanta **chocolate frío**. (Laca, 1999, p. 906)  
Chocolate frio encanta a Maria.



Por outro lado, Laca (1999) demonstra que um predicado episódico como *estar*, assim como o predicado individual *ser*, não admite um argumento sem determinante, como se observa em (19). Sendo assim, observa-se que um predicado episódico não seria sempre um contexto para a possibilidade de ocorrência de argumentos sem determinantes. Se poderia pensar, portanto, que a impossibilidade de SN sem determinante estaria relacionada aos predicados estativos. Contudo, há evidências que rejeitam essa correlação, na medida em que alguns predicados estativos e episódicos permitem que o sujeito seja um SN sem determinante, como em (20); alguns predicados estativos e individuais também permitem que o sujeito seja um SN sem determinante, como em (21); existem predicados transitivos estativos e individuais que permitem que os argumentos internos sejam SNs sem determinante, como em (22).

(19a) \*Son **inquietos niños**.

São inquietos meninos.

(19b) \*Están **inquietos niños**.

Estão inquietos meninos.

(20) {faltan/quedan/sobran} **libros**  
{faltam/ficam/ sobram} livros

(21a) **Árboles gigantes** bordean el camino.

Árvores gigantes contornam o caminho.

(21b) **Altas murallas** rodean la ciudad.

Altas muralhas rodeiam a cidade.

(21c) Al Sr. Secco le pertenecen **empresas** en varios países.

Pertencem ao Sr. Secco empresas em vários países.

(22a) Este manuscrito contiene **errores**.

Este manuscrito contém erros.

(22b) Juan posee **acciones de varias compañías**. (Laca, 1999, p. 906)

O João possui ações de várias companhias.

Conforme Laca (1999), a característica comum dos predicados estativos que aceitam sujeitos ou complementos acusativos sem determinantes é o fato de expressarem existência ou posse. Laca (1999, p. 907) afirma também que os predicados individuais e de atitude afetiva apresentam as características de não serem dinâmicos e de não selecionarem um argumento agentivo, características estas que costumam aparecer juntas. Essa autora destaca que seria, portanto, difícil atribuir a possibilidade de um argumento interno sem determinante a uma dessas propriedades. No entanto, seriam os sujeitos não agentivos que requerem a presença de determinante no complemento acusativo, como se observa em (23).

- (23a) Las pesadillas asustan a **los niños**.  
Os pesadelos assustam os meninos.
- (23b) La luz del sol arruina **los cuadros**.  
A luz do sol arruina os quadros.

No que se refere especificamente à possibilidade de objetos acusativos sem determinante, segundo Laca (1999), os SNs que aparecem nessa função sintática, assim como os que aparecem em um complemento introduzido por preposição, constituem os mais compatíveis com a ausência de determinante. Por outro lado, vimos que alguns predicados individuais, como os verbos de atitude afetiva, não aceitam como argumentos SNs sem determinante, bem como não é possível que esses SNs sejam introduzidos pela preposição *a*, que marca o objeto direto preposicionado.

No entanto, de acordo com Laca (1999, p. 910), em casos em que haja a necessidade de estabelecer contraste, os SNs sem determinante poderiam ser aceitos com esses predicados e a preposição *a* poderia introduzi-los sem que isso conferisse uma leitura específica ao SN, como se observa em (24).

- (24) Oh triste servidumbre de amar seres humanos / y la más triste aún, que es amarse a sí mismo e porque si se ha asesinado a **boxeadores**, a todo puerco le llega su San Martín [M. Vázquez Montalbán. El delantero centro fue asesinado al atardecer, 58]. (Laca 1999, p. 910)  
Oh triste servidão de amar seres humanos / e a mais triste ainda, que é se amar a si mesmo e porque se foram assassinados boxeadores, todos os porcos recebem o seu São Martin.

Laca (1999) observa também que os objetos acusativos sem determinante não podem ser tópicos em predicções secundárias. Sendo assim, enquanto nas construções em (25) o modificador poderia ser interpretado como interno ao SN ou como uma predicção secundária, esta interpretação não ocorre em (26), construções em que o objeto acusativo é um SN sem determinante.

- (25a) Encontramos **algunas fotografías** sumamente interesantes.  
Encontramos algumas fotografias sumamente interessantes.
- (25a') Encontramos **algunas** sumamente interesantes. / **Algunas las** encontramos sumamente interesantes.  
Encontramos algumas sumamente interessantes / Algumas as encontramos sumamente interessantes.
- (25b) Se negó a tomar **la sopa** recalentada.  
Se negou a tomar sopa requentada.
- (25b') Se negó a tomar**la** recalentada.  
Se negou a tomá-la requentada.

- (26a) Encontramos **fotografías** sumamente interesantes.  
Encontramos fotografías sumamente interesantes.
- (26a') \*Encontramos sumamente interesantes. / #**Las** encontramos sumamente interesantes.  
Encontramos sumamente interesantes / As encontramos sumamente interesantes.
- (26b) Se negó a tomar **sopa** recalentada.  
Se negou a tomar sopa requeitada.
- (26b') \*Se negó a tomar recalentada. / #Se negó a tomar**la** recalentada.  
(Laca 1999, p. 910)  
Se negou a tomar requeitada / Se negou a tomá-la requeitada.

Por fim, Laca (1999) demonstra que a presença de determinante se relaciona com a informação pressuposta ou temática da estrutura informativa e que a ausência se relaciona com a informação remática ou foco. Portanto, (27a) seria resposta para uma pergunta como *Qué usaban como anestésico?*, enquanto (27b) seria resposta para *Para que usaban el aguardiente?*

- (27a) Usaban **aguardiente** como anestésico.  
Usavam aguardente como anestésico.
- (27b) Usaban **el aguardiente** como anestésico. (Laca 1999, p. 911)  
Usavam o aguardente como anestésico.

Laca (1999) conclui que a possibilidade de ausência de artigo parece estar relacionada tanto à estrutura sintática quanto à estrutura informativa do enunciado.

Vimos, nesta seção, as possibilidades de ausência ou presença de determinante com os nomes comuns na língua espanhola, conforme a natureza desses nomes, bem como a forma como se dá a distribuição dessa possibilidade pela função sintática que exercem os SNs na oração. Vimos também que a semântica do predicado verbal atua na composição do SN. Embora a função sintática de objeto acusativo esteja entre uma das menos restritivas para a ocorrência de SNs sem determinante, com exceção dos contextos discursivos de contraste, os predicados individuais de atitude afetiva não aceitam SNs sem determinante, entre outras restrições.

### 3. Comparação entre o espanhol e o português brasileiro

González (2014) apresenta algumas diferenças entre a possibilidade de ausência e presença de determinantes introduzindo SNs no espanhol e no PB e

alguns dados sobre a produção dos aprendizes brasileiros de espanhol no processo de aquisição/aprendizagem<sup>3</sup> dessa língua.

Com base em Bosque (1996), González (2014) mostra que, tanto no espanhol quanto no PB, um nome contínuo no singular pode aparecer sem determinante na função de objeto acusativo de um verbo, como se observa em (28). A ausência de determinante ainda seria possível no caso de nomes que podem interpretar-se como contínuos ou descontínuos, como *manzana* em (29). No entanto, quando se trata de nome descontínuo, no espanhol, não seria possível sua ocorrência no singular sem que esteja introduzido por um determinante, como observamos em (30a). No PB, contudo, é gramatical o uso de um SN descontínuo no singular sem determinante, como em (30b).

(28a) Quiero **leche**. (Bosque 1996, p. 17)

(28b) Quero **leite**. (González 2014, p. 117)

(29) Comí **manzana/una manzana**.  
Comi maçã/uma maçã.

(30a) \*Quiero **libro**. (Bosque 1996, p. 117)  
Quero livro.

(30b) — O que você quer de presente: **roupa** ou **livro**?  
— Quero **livro**. (González, 2014, p. 117)

González mostra claramente essa diferença entre o espanhol e o PB a partir da tradução da construção em (31), extraída de Leonetti (1990, p. 11 *apud* González 2014, p. 117). Observa-se nas construções em (32) a possibilidade de o PB empregar ou não o artigo indefinido com SNs descontínuos no singular.

(31) Nada es mejor que **un chuletón**. Pero **una hamburguesa** es mejor que nada.

(32a) Nada é melhor do que **uma bisteca**. Mas **um hambúrguer** é melhor do que nada.

(32b) Não tem nada melhor do que **bisteca**. Mas **hambúrguer** é tudo de bom. (González 2014, p. 118)

<sup>3</sup> González (1994), insere o fenômeno da transferência no modelo cognitivo gerativista. De acordo com essa perspectiva, a transferência seria um processo cognitivo que atuaria no nível do *intake* e determinaria a seleção e o processamento do *input*. Elementos cognitivos, como o conhecimento linguístico prévio e a Gramática Universal, afetariam o *intake*. Para mais discussões sobre o processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira a partir da teoria gerativista, especificamente sobre a aquisição/aprendizagem do espanhol, remetemos o leitor aos trabalhos de González (1994, 2005), Yokota (2007), Simões (2012), Liceras e Cardenuto (2020) e Liceras (2023).

Conforme González (2014), essa possibilidade de nomes descontínuos no singular serem usados sem determinante se manifesta na produção de espanhol como língua estrangeira, como se observa em (33). Em (34), temos uma tradução ao espanhol de uma publicidade publicada em jornal brasileiro. Todas as construções de aprendizes brasileiros apresentadas por González (2014) foram obtidas em aulas de língua espanhola.

(33) **Ejercicio** es la mejor cosa para recordarse de las reglas.  
Exercício é a melhor coisa para recordar as regras.

(34a) **Irmão** você não escolhe, mas **gravador** você escolhe na Fotótica.

(34b) **Hermano** tú no eliges, pero **grabador**, sí, tú eliges en Fotótica.  
(González 2014, p. 118)

Nesta seção, vimos um pouco sobre o diferente funcionamento do espanhol e do PB quanto à possibilidade de ausência ou presença de determinante nos SNs que aparecem na função sintática de objeto acusativo e sujeito. Vimos também como a ausência de determinante com nomes descontínuos no singular no PB se manifesta na produção dos aprendizes de espanhol. Na próxima seção, discutiremos as reflexões que fizemos em nossa tese (Simões, 2015) a respeito do tema e que trazem ideias para uma pesquisa diacrônica relacionada com o objeto nulo.

#### 4. Alguns dados de SNs descontínuos encontrados nas variedades de espanhol de Madri e Montevideu

Conforme Leonetti (1999a), no espanhol, o artigo indefinido passou a ser usado em contextos de construções genéricas e predicativas, que eram contextos nos quais originalmente eram usados SNs sem determinante, que seriam agramaticais no espanhol contemporâneo. Observem-se as construções em (35):

(35a) **Una beca de investigación** permite trabajar en las mejores condiciones.  
Uma bolsa de pesquisa permite trabalhar nas melhores condições.

(35b) Este animal é **um marsupial**.  
Este animal é um marsupial.

(35c) **\*Beca de investigación** permite trabajar en las mejores condiciones.  
Bolsa de pesquisa permite trabalhar nas melhores condições.

(35d) **\*Este animal é marsupial**.  
Este animal é marsupial.

- (35e) Vimos **\*(una) película**. (Leonetti 1999a, p. 837)  
Vimos (um) filme.

O trabalho de Raposo e Kato (2005) demonstra que no PB e no português europeu seria possível: (a) objeto pronominal nulo ou pleno em um mesmo contexto, como nas construções em (36); (b) um nome genérico no singular ou plural introduzido ou não por artigo, como em (37); e (c) objeto nulo ou pronome em construções de tópico, como em (38). Esses autores propõem que essas três características seriam as mesmas e que uma língua que exibe uma delas exibiria as outras também.

- (36a) Eu só encontrei \_\_\_ na Fnac.  
(36b) Eu só **o** encontrei na Fnac.  
(37a) Maria detesta **(as) cenouras**.  
(37b) Odeio **(o) café**.  
(38a) **Esse livro**, eu só encontrei \_\_\_ na Fnac.  
(38b) **Esse livro**, eu só **o** encontrei na Fnac.

Na construção em (37a), temos um nome descontínuo no plural e, em (37b), um nome contínuo no singular. Conforme vimos, de acordo com Laca (1999), esses seriam os contextos em que a possibilidade de ocorrência de SNs sem determinante seria menos restringida na língua espanhola.

Entretanto, segundo essa autora (Laca, 1999), há contextos no espanhol em que os nomes descontínuos no singular podem ser usados sem determinante. Esses casos ocorrem quando esse tipo de substantivo constitui: (1) o objeto acusativo do predicado estativo *tener*; (2) peças de roupa e artigos semelhantes que constituem o objeto de predicados como *gastar*, *llevar*, *usar*, *vestir*; (3) o objeto de predicados de aquisição ou obtenção, como em *comprar coche*, *conseguir piso*, *sacar billete*; (4) o objeto do predicado *poner(se)*; (5) o objeto do predicado *buscar* (*tratar de obtener*); (6) e o objeto do predicado *dar*. Observem-se as construções em (39):

- (39a) Los edificios de más de cuatro pisos generalmente tienen {**ascensor / jardín / escalera de incendios**}.  
Os edifícios de mais de quatro andares geralmente têm {elevador / jardim/saída de emergência}.
- (39b) María tiene {**coche / casa en la playa / tarjeta de crédito / pasaporte / cocinera / guardaespaldas**}.  
A Maria tem {carro/casa na praia/cartão de crédito/passaporte/cozinheira}.
- (39c) El día de su desaparición llevaba **traje oscuro, camisa blanca y zapatillas**.  
No dia do seu desaparecimento usava roupa escura, camisa branca e tênis.

- (39d) Usaba {sombbrero/corbata/bastón/frac/monóculo/uniforme/cartera}.  
Usava {chapéu/gravata/bastão/fraque/monóculo/uniforme/carteira}.
- (39e) Van a ponerle **ascensor** al edificio.  
Vão colocar elevador no edifício.
- (39f) Se niega a ponerse **corbata**.  
Se nega a colocar a gravata.
- (39g) Anda buscando **secretaria** desde hace meses.  
Anda buscando secretária faz meses.
- (39h) — ¿Dan *placa de shérif*? — preguntó a su segundo.  
— La mera verdad, nunca pregunté. Dan *credencial*, eso sí [P. I. Taibo Ii, *La misma vida*, 24] (Laca 1999, p. 919)  
— Dão placa de sheriff? — perguntou ao seu ajudante.  
— Na verdade, nunca perguntei. Dão credencial, isso sim.

Conforme Laca (1999, p. 919):

Lo que justifica que tales sustantivos aparezcan en singular es, indudablemente, la existencia de expectativas culturales con respecto a la unicidad del objeto en cuestión. Pero la falta de artículo en esos contextos está también dictada por expectativas culturales. Las relaciones de parte-todo o de posesión que se encuentran a la base de la falta de artículo son relaciones esperables y que generalmente pueden caracterizar la condición, el estatus o una clase a la que pertenece el sujeto. Así, no se dirá Juan compró castillo o Este edificio tiene torre, salvo en entornos en los que la compra de castillos como acceso a una condición determinada o la presencia de una torre como parte de un (tipo de) edificio esté dentro de las expectativas normales.

Nesses casos em que, portanto, seriam possíveis os SNs descontínuos no singular sem determinante por expectativas culturais dos falantes, vemos que não se manifesta a característica de que, conforme Laca (1999), um nome no singular deva estar introduzido pelo artigo indefinido, ainda que o contexto não seja o de quantificação, como vimos na seção 1.

De acordo com Bosque (1996), com os predicados intensionais, como *buscar*, *querer*, *necesitar*, é possível a ocorrência de SNs descontínuos no singular sem determinante, como vemos em (40). Na análise do autor, essa possibilidade seria decorrente do fato de que esses verbos não supõem a existência do argumento interno e selecionam objetos [-específicos].

- (40a) Estoy {buscando/\*pintando}  **piso**.  
Estou {buscando/pintando} apartamento.

(40b) Juan {necesitaba/\*despedía} **ayudante**.  
O João {precisa de/despedia} ajudante.

(40c) Ha {pedido/\*guardado} **coche nuevo**. (Bosque 1996, p. 35)  
{Perdeu/guardou} carro novo.

Encontramos em nossa tese (Simões, 2015) alguns dados em que um nome descontínuo no singular aparece sem determinante, até mesmo sem o artigo indefinido. Em (41a), temos o SN *escritorio* e, em (41b), o SN *problema*, ambos objetos acusativos do predicado estativo *tener*. Em (41c), o SN *lotería* aparece como objeto do predicado estativo e intensional *querer* e, em (41d), o SN *casa*, como objeto do predicado intensional *buscar*. Também encontramos nomes descontínuos no singular [+animados] sem determinante, como *perro* em (41e) e *novio* em (41f), ambos argumentos internos do predicado *tener*. Por fim, em (41g), temos o SN descontínuo *plantas* no plural, que, como vimos, contrasta com os SNs sem determinante.

(41a) I: [...] el año pasado no **tenía escritorio** / entonces tenía Ø en una de las mesitas de los chiquilines la ponía en el costado y apoyaba las cosas / o sea la cartera/ la cartuchera pero / ya el cuaderno / lo apoyaba en la falda (Entrevista 2 – Montevideú)

(41b) I: [...] yo por suerte nunca **he tenido problema** // he escuchado mil historias de gente que ha tenido Ø pero / yo no no no he tenido así (Entrevista 6 – Montevideú)

(41c) I: pues mira precisamente hoy / me han fastidiado porque no me gusta nada // y siempre me he negado a comprar / porque si tengo que ir comprando a todos los sitios donde voy // y es que ha sido en el trabajo han llamado los del banco que si **queríamos lotería** // y estaban comprando Ø todos y digo joder digo es que como toque me voy a dar de cabezazos y he comprado mil pesetas pero vamos no no suelo jugar // (Entrevista 2 – Madri)

(41d) I: en<alargamiento/> Salamanca nos conocimos en fin yo por el dis<palabra\_cortada/> <vacilación/> barrio de Salamanca pues siempre / he estado aunque vivía en Prosperidad pero también es un barrio colindante / justo ¿no? // entonces el colegio estaba allí ¿no? entonces no sé / y **buscamos casa** por allí pero no encontramos Ø // y esto fue un hallazgo muy<alargamiento/> / muy fortuito vamos que<alargamiento/> (Entrevista 9 – Madri)

(41e) E: claro / ¿y no **tenías perro**?

I: tuve Ø // pero me lo robaron // <risas = “todos”/> (Entrevista 17 – Montevideú)



- (41f) E: ¿y <vacilación/> Coqui tenía novio?  
 I: ah Coqui **tiene novio**  
 E: aah  
 I: Coqui tiene novio sí  
 [...]
   
 E: claro / va a estar en la vuelta / está bien / está bien  
 I: me había olvidado que Coqui tenía Ø <risas = “todos”/>  
 E: tenía / yo me acuerdo que tenía  
 I: sí  
 E: no sé ahora  
 I: tiene Ø / sí / sigue / sí (Entrevista 20 – Montevideú)

- (41g) E: y en el jardín ¿**tenés plantas**?  
 I: sí / en el fondo tenemos Ø sí / ahora / tengo la lucha con el cachorro que tengo pero (Entrevista 17 – Montevideú) (Simões, 2015, p. 348)

Como falante não nativa da língua espanhola, esperaríamos encontrar o artigo indefinido nas construções em (41), como vemos em (42). Na construção com o SN *problema*, esperaríamos encontrar o quantificador *ningún*, de modo que teríamos *no he tenido ningún problema*. De acordo com Laca (1999, p. 920), a negação poderia favorecer a ausência de artigo com substantivos descontínuos no singular. Contudo, para negar a existência, seria mais frequente e menos restrito o uso do substantivo no plural, como em *No tuvimos problemas*, ou com os quantificadores *ningún* e *alguno*, como em *No tuvimos ningún problema* e *No tuvimos problema alguno*.

- (42a) ¿y no tenías **(un) perro**?  
 e você não tinha (um) cachorro?
- (42b) buscamos **(una) casa** por allí  
 buscamos (uma) casa por ali
- (42c) el año pasado no tenía **(un) escritorio** (Simões, 2015, p. 348)  
 o ano passado eu não tinha (uma) mesa de trabalho

Considerando-se os estudos de Leonetti (1999a) e Raposo e Kato (2005), bem como a característica da língua espanhola de permitir SNs descontínuos no singular sem determinante com o verbo estativo *tener*, com verbos intencionais e com alguns verbos dinâmicos (cf. Bosque 1996; Laca, 1999), esse fenômeno poderia estar relacionado à possibilidade de objetos nulos nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú conforme as tendências que encontramos em nossa tese (Simões, 2015)?

Em nossa tese (Simões, 2015), observamos também a ocorrência de objetos nulos em contextos intensionais, embora essas construções não tenham sido

selecionadas como significativas para a ocorrência das elipses. Além disso, em nossa pesquisa mais recente (Simões, 2022), foram selecionados como significativos<sup>4</sup> para a ocorrência dos objetos nulos na variedade de espanhol de Madri os verbos de estado e as construções com perífrase verbal, muitas das quais são intensionais. Vemos, portanto, que parece haver uma relação entre esses contextos linguísticos e a possibilidade de objetos nulos e SNs descontínuos no singular sem determinante no espanhol.

Observamos que o PB permite a presença ou ausência de determinante nesses contextos em que o espanhol contemporâneo permite a ausência de determinante, bem como nas construções em que a ausência de determinante no espanhol era possível apenas em estágios anteriores dessa língua (cf. Leonetti 1999a). Observem-se as sentenças em (43), elaboradas a partir de nossa intuição:

(43a) E você não tinha **(um) cachorro?**

(43b) Nós buscamos **(uma) casa** por lá.

(43c) No ano passado eu não tinha **(uma) mesa de trabalho.**

(43d) **(Uma) bolsa** de pesquisa permite trabalhar nas melhores condições.

(43e) Este animal é **(um) marsupial.** (Simões, 2015, p. 349)

Tendo em vista essas reflexões, em Simões (2015), levantamos as seguintes hipóteses: (1) os objetos nulos das variedades de espanhol de Madri e Montevidéu seriam possíveis desde a época em que o espanhol apresentava nomes descontínuos no singular sem determinante (cf. Leonetti, 1999a) ou (2) teriam se originado ou se expandido a partir do fenômeno de nomes descontínuos no singular sem determinante com alguns verbos (cf. Laca, 1999). Essas hipóteses poderiam ser testadas a partir de uma pesquisa diacrônica sobre a ausência e presença de determinante na posição de sujeito em construções genéricas e predicativas, na

---

<sup>4</sup> Em nossa pesquisa mais recente (Simões, 2022), analisamos 18 entrevistas da variedade de espanhol de Madri (Cestero Mancera, *et al.*, 2014), pertencentes ao PRESEEA (*Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América*), cujos informantes apresentam escolaridade equivalente ao Ensino Médio e diferentes idades. Os dados extraídos foram submetidos ao programa estatístico *Goldvarb X*. Estudamos, como variável dependente, a realização do objeto anafórico acusativo de 3ª pessoa e, como variantes, o pronome clítico e o objeto nulo. Investigamos os seguintes contextos linguísticos: (1) a estrutura do SN antecedente; (2) o traço semântico de animacidade; (3) o traço semântico de especificidade; (4) a semântica verbal; (5) aspecto verbal I: construções [+/-perfectivas]; (6) aspecto verbal II: verbos dinâmicos e de estado; (7) as construções intensionais; (8) o objeto indireto; (9) a predicação secundária; (10) a perífrase verbal; (11) os contextos discursivos. Quanto aos contextos sociais, investigamos o fator social faixa etária. Escolhemos a elipse como a variante para a aplicação da regra variável. Foram selecionados como significativos para a ocorrência dos objetos nulos a estrutura do SN antecedente, as construções com perífrase verbal, o traço semântico de animacidade do antecedente, as construções que não apresentam predicação secundária e as construções com verbos de estado.

posição de objeto acusativo e verificando as possibilidades de objetos nulos em diferentes sincronias do espanhol.

### Considerações finais

Neste artigo, apresentamos as reflexões que tecemos em nossa tese (Simões, 2015) a respeito de se haveria uma relação entre a possibilidade de SNs descontínuos no singular sem determinante e os objetos nulos nas variedades de espanhol de Madri e Montevideú. Para embasar nossa reflexão, apresentamos as propriedades gramaticais e semânticas dos determinantes na língua espanhola (Bosque 1996; Laca 1999; Leonetti 1999a, b) e as possibilidades de presença e ausência dessas categorias gramaticais com Sns contínuos e descontínuos e a sua distribuição entre as diferentes funções sintáticas (Laca, 1999). Apresentamos também algumas diferenças no funcionamento dessa área da gramática no espanhol e no PB, bem como seu reflexo na produção não nativa de brasileiros aprendizes de espanhol (González 2014). Na última seção, apresentamos as reflexões que realizamos em nossa tese (Simões, 2015) com base em Raposo e Kato (2005) e discutimos os dados encontrados em nossa pesquisa. As tendências encontradas em nosso estudo mais recente (Simões, 2022) foram consideradas também. Por fim, lançamos hipóteses que poderiam ser investigadas em uma pesquisa diacrônica sobre a área dos determinantes e da expressão anafórica do objeto acusativo na língua espanhola.

### Referências

- BOSQUE, Ignacio. Por qué determinados sustantivos no son sustantivos determinados. Repaso y balance. In: BOSQUE, Ignacio (Ed.). *El sustantivo sin determinación. La ausencia de determinante en la lengua española*. Madrid: Visor Libros, 1996, p. 13-119.
- CESTERO MANCERA, Ana María et al. *La lengua hablada en Madrid. Corpus PRESEEA - Madrid (Distrito de Salamanca)*. Hablantes de instrucción secundaria. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2014.
- GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. *Cadê o pronome? O gato comeu. Os pronomes pessoais na aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos*. Tese de doutorado. DL/FFLCH/USP, São Paulo: 1994, inédita.
- GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. "Quantas caras tem a transferência? Os clíticos no processo de aquisição/aprendizagem do Espanhol/Língua Estrangeira. In: BRUNO, Fátima Cabral (Org.). *Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: reflexão e prática*. S. Carlos (SP): Claraluz, 2005, 53-70.
- LACA, Brenda. Presencia y ausencia de determinante. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999, p. 891-928.

LEONETTI, Manuel. El artículo. In: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (Dir.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, 1999a, p. 787-890.

LEONETTI, Manuel. *Los determinantes*. Madrid: Arco Libros, 1999b.

LICERAS, Juana; CARDENUTO, Ariane. Las relaciones anafóricas de los sujetos nulos y explícitos del español y del portugués brasileño: la proximidad tipológica... funciona. *Caracol*, São Paulo, n. 19, p. 66-109, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/161765>. Acesso em: 12 jul. 2023.

LICERAS, Juana. La adquisición de la sintaxis. In: ROJO, Guillermo; VÁZQUEZ, Victoria; TORRES, Rena (Org.). *La sintaxis del español*. The Routledge Handbook of Spanish Syntax. Nova Iorque: Routledge, 2023, p. 577-589.

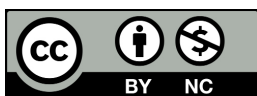
RAPOSO, Eduardo; KATO, Mary. As similaridades entre o Português Europeu e o Português Brasileiro: o caso do objeto nulo e do artigo nulo. In: MOURA, Denilda (Org.). *Reflexões sobre a sintaxe do português*. Maceió: Edufal, 2005, p. 73-96.

SIMÕES, Adriana Martins. A sintaxe do espanhol e do português brasileiro: evidências para a gramática não nativa do espanhol. *Caracol*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 08-39, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/caracol/article/view/59506>. Acesso em: 12 de julho de 2023.

SIMÕES, Adriana Martins. *O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto*. Tese de Doutorado. DLM/FFLCH/USP, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-09092015-175408/pt-br.php>. Acesso em: 09 de junho de 2023.

SIMÕES, Adriana Martins. Uma proposta de análise para o objeto acusativo anafórico na variedade de espanhol de Madri e no português brasileiro de São Paulo. *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v. 30, n. 4, p. 1547-1595, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/21464>. Acesso em: 9 jun. 2023.

YOKOTA, Rosa. *O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafórico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol*. Tese de Doutorado. DLM/FFLCH/USP, São Paulo: 2007. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06112007-114658/pt-br.php>. Acesso em: 12 jul. 2023.



## A HIERARQUIA UNIVERSAL DOS ADVÉRBIOS NO ESPANHOL DO CHILE

Ana Leticia Riffo Wechsler<sup>1</sup>

**Resumo:** Com base na proposta de Cinque (1999) de que os sintagmas adverbiais (AdvPs) são especificadores de categorias funcionais hierarquicamente ordenadas – e não simples adjunções, como proposto tradicionalmente –, esta pesquisa se propõe a verificar se a hierarquia dos advérbios de Cinque se aplica ao espanhol do Chile. Para atingir esse objetivo, recorreremos a testes de precedência-e-transitividade contendo dois advérbios de categorias distintas, precisando assim sua ordem relativa. Encontramos dados interessantes de aparentes violações à hierarquia, que iluminam alguns dos diferentes fenômenos sintáticos que podem determinar a ordenação final da sentença, sem, no entanto, colocar necessariamente a hierarquia em cheque. Concluímos que esses casos não são de fato contraexemplos à hierarquia e que esta parece se aplicar à variedade estudada do espanhol no que se refere aos advérbios.

**Palavras-chave:** Advérbios; Cartografia Sintática; Hierarquia funcional; Espanhol do Chile.

**Abstract:** Based on Cinque's (1999) proposal that adverbial phrases (AdvPs) are specifiers of hierarchically ordered functional categories—and not simple adjunctions as traditionally stated—, this research aims to verify whether Cinque's adverbial hierarchy applies to Chilean Spanish. In order to achieve this goal we turn to precedence-and-transitivity tests featuring two adverbs from different categories, thus being able to determine their relative order. We have found some interesting data containing apparent violations of the hierarchy, which can nonetheless illuminate some of the different phenomena involved in final sentence order formation without necessarily refuting the hierarchy. We conclude that these cases are not counterexamples to the hierarchy, which seems to apply to the studied variety of Spanish concerning adverbs.

**Keywords:** Adverbs; Syntactic Cartography; Functional hierarchy; Chilean Spanish.

---

<sup>1</sup> Atualmente aluna do Bacharelado em Linguística no IEL/Unicamp, cursou dois anos de Pedagogia na FE-USP. Bolsista PIBIC na área de Sintaxe nas quotas 2021-2022 e 2022-2023. Faz parte do Laboratório de Cartografia Sintática (LaCaSa), coordenado pelo Prof. Dr. Aquiles Tescari Neto. Também faz parte da Odisseia Consultoria Literária e Linguística, empresa júnior do IEL voltada para revisão, tradução, preparação textual e outros, tendo sido coordenadora da área de Comercial em 2022. Na Pedagogia, foi bolsista PIBID em um subprojeto de alfabetização. Foi coordenadora do movimento juvenil Habonim Dror, que promove a educação não-formal e trabalha com crianças de 6 a 14 anos em atividades e acampamentos, entre 2015 e 2021. As áreas de interesse incluem Linguística Formal, Latim, Linguística Românica e Tradução.

## 1. Introdução

Tradicionalmente, os sintagmas adverbiais, ou AdvPs, são tratados na sintaxe como simples adjunções acessórias, podendo ser livremente adjungidos à direita ou à esquerda do constituinte que modificam (Sant'Ana, 2007). Na abordagem da Cartografia Sintática, no entanto, que tem como uma de suas grandes obras fundadoras a hierarquia funcional de Cinque (1999), os AdvPs são gerados como especificadores de categorias funcionais rigidamente ordenadas na sentença. Cada uma dessas categorias corresponde a um traço semântico distinto, de forma que os diferentes advérbios, por ocuparem diferentes categorias, têm uma ordem relativa fixa.

Cinque propõe ainda que a hierarquia funcional compõe a Gramática Universal (GU), tratando-se de uma propriedade comum a todas as línguas naturais. Para embasar essa afirmação, o autor – seguido por inúmeros outros – testa a validade da hierarquia em diferentes línguas e variedades. Nesse mesmo espírito, o presente trabalho se propõe a verificar se a hierarquia dos advérbios se aplica ao espanhol do Chile. Para tal, recorreremos ao tradicional expediente cartográfico: o julgamento de gramaticalidade – emitido pela própria autora, como é praxe na gramática gerativa – sobre testes de precedência-e-transitividade, como exemplificado em (1).

- 1) a. Honestamente yo tengo lamentablemente una pésima opinión de ti.  
b. \*Lamentablemente yo tengo honestamente una pésima opinión de ti.  
(adaptado de Tosqui; Longo, 2003)

Após a testagem da hierarquia completa, realizada na Seção 4, concluímos que ela é válida para a variedade do espanhol em questão, ao menos no que se refere aos advérbios. Algumas das aparentes violações verificadas são causadas por diferentes fenômenos, como movimentos posteriores à primeira soldagem – topicalização e uso parentético, por exemplo – e mudanças no escopo do AdvP (vide seções 4 e 5). Nesses casos, demonstramos que há outros fatores em jogo e que a hierarquia não é realmente violada.

O artigo está organizado da seguinte forma: após a Introdução, na Seção 2, é traçado um breve panorama teórico do tratamento dado aos advérbios na Cartografia Sintática; em seguida, na Seção 3, detalhamos a metodologia utilizada na testagem da hierarquia; os dados obtidos na pesquisa são apresentados e discutidos na Seção 4; então, na Seção 5, apontamos nossas conclusões quanto à validade da hierarquia para o espanhol chileno; por fim, é listada a bibliografia de referência do trabalho.

## 2. Fundamentação teórica

Os sintagmas adverbiais (AdvPs) são tradicionalmente tratados como simples adjunções, sendo “apêndices acessórios” (Sant’Ana, 2007) ligados não a um núcleo, mas a uma estrutura intermediária, conferindo-lhes livre mobilidade na sentença. Essa abordagem, no entanto, não dá conta plenamente da realização dos AdvPs nas línguas naturais: o que Cinque (1999) verifica é que, embora a posição dos AdvPs possa variar com relação a alguns elementos da sentença (cf. (2), em que o advérbio pode ocorrer tanto antes quanto depois do verbo), a posição relativa entre dois ou mais AdvPs que modificam uma mesma sentença é consideravelmente rígida (cf. (1), reproduzido a seguir, em que a mudança na ordem relativa dos advérbios torna a sentença agramatical). A simples adjunção dos AdvPs não poderia levar à agramaticalidade de (1b).

- 2) a. A Laura normalmente caminha lento.  
b. A Laura caminha normalmente lento. (adaptado de Caraballo, 2018)
- 1) a. Francamente tenho infelizmente uma péssima opinião sua.  
b. \*Infelizmente tenho francamente uma péssima opinião sua. (adaptado de Tosqui; Longo, 2003)

A agramaticalidade da sentença (1b) sugere que o advérbio de Mood<sub>SpeechAct</sub> *francamente* deve preceder o advérbio avaliativo (Mood<sub>Evaluative</sub>) *infelizmente*.

A constatação dessa rigidez na ordem entre mais de um advérbio é um dos argumentos que levou Cinque (1999) a propor que os AdvPs não são adjunções a estruturas intermediárias, mas especificadores de projeções funcionais ordenadas de maneira fixa na sentença. Sua hipótese também se baseia em Pollock (1989), de acordo com o qual os sintagmas adverbiais externos ao VP, ou advérbios de sentença (S), são fixos na sentença; posições relativas distintas entre esses advérbios resultariam em classificações e noções semânticas também distintas (*apud* Tosqui; Longo, 2003). Cinque conclui que essa distinção se dá pela posição em que o AdvP é gerado, isto é, no especificador de uma das mais de 30 categorias sintático-semânticas internas ao IP que o autor estabelece. As projeções funcionais representam categorias distintas entre si, cada uma potencialmente ligada a uma classe de advérbio (Tescari Neto, 2022a).

Cinque propõe, então, uma hierarquia dessas categorias – referente aos diferentes núcleos funcionais e, conseqüentemente, às classes de advérbios que estão ligadas aos seus especificadores – que determina sua posição relativa fixa na sentença. A variação verificada na posição dos AdvPs em algumas sentenças (cf. (2)) é explicada então pelo movimento de outros elementos da sentença para checagem de traços, como o verbo, argumentos e verbos auxiliares, e não por

os AdvPs poderem ser gerados em diferentes posições, como proposto anteriormente. Amparando-se na comparação entre línguas de diferentes famílias, o autor defende ainda que essa hierarquia seja universal, isto é, parte dos princípios da Gramática Universal (GU).

Sant'Ana (2007) aponta outros dos argumentos que reforçam a proposta de Cinque: o autor verifica haver, nas línguas naturais, uma equivalência entre o número, o tipo e a ordem relativa dos advérbios e de morfemas; assim como morfemas flexionais e aglutinantes, então, os AdvPs podem ser parte da estrutura funcional da sentença. Sua análise sobre as línguas de sinais americana e italiana também corrobora a funcionalidade dos advérbios; nessas línguas, os advérbios são representados da mesma forma que outras categorias funcionais, com uma marcação que pode ser manual ou não-manual – e não como as informações lexicais, que são representadas exclusivamente de forma manual.

Ainda de acordo com Sant'Ana, Cinque recorre posteriormente a um estudo de Schlyter (2001) da área de aquisição da linguagem que demonstra que os advérbios das categorias mais altas demoram mais a aparecer na fala de crianças em estágio de aquisição do que aqueles das categorias mais baixas. Os AdvPs inclusive se manifestam na fala associados aos núcleos funcionais, aparecendo na mesma etapa que os núcleos das categorias às quais eles estariam ligados.

Desde sua apresentação inicial em 1999, a Hierarquia Universal de Cinque vem sendo amplamente testada em diferentes línguas e variedades, essencialmente por meio dos testes de precedência-e-transitividade (a exemplo do ilustrado em (1)). Nesses testes, dois itens coocorrem nas duas ordens relativas possíveis e é verificada a (a)gramaticalidade das sentenças geradas.<sup>2</sup>

Caraballo (2018), por exemplo, testa a hierarquia dos advérbios baixos – i.e., do AspFrequentativeII ao AspFrustrative – no espanhol de Caracas (com exceção do AspConative, que não parece ser lexicalizado por meio de um advérbio nessa variedade do espanhol). O autor conclui que esse extrato da hierarquia é válido para o espanhol venezuelano, reforçando sua possível universalidade. Em alguns casos em que mais de uma posição relativa entre os AdvPs é possível, Caraballo demonstra que, ao mudar de posição, os advérbios mudam também de sentido, passando a ocupar outra categoria e, conseqüentemente, outra posição da hierarquia.

Em seu estudo sobre o português do Brasil, Sant'Ana (2007) aplicou um questionário com testes envolvendo AdvPs das categorias MoodSpeechAct, MoodEvaluative, ModEpistemic, MoodIrrealis e T (Tempo). O teste foi aplicado a fa-

---

<sup>2</sup> Os testes de precedência-e-transitividade também podem ser realizados com outros sintagmas, como os verbos funcionais, que ocupam a posição de núcleo das categorias funcionais (a exemplo dos modais *querer*, *dever*, *poder* etc. – cf., a esse respeito, Cinque (2006) e, para o português do Brasil, Ferreira (2009)).



lantes nativos do português brasileiro, que julgaram, em sua maior parte, ambas as ordens de cada par de advérbios igualmente aceitáveis ou não. No entanto, o autor argumenta que, na maioria desses casos, a mudança de ordem gerou também mudanças de sentido na frase, tratando-se novamente de uma mudança de categoria semântico-funcional.

No espírito desses e de outros trabalhos, buscamos aqui verificar se a hierarquia dos advérbios se aplica ao espanhol do Chile. Como vemos no decorrer do artigo, os dados obtidos parecem corroborar a hierarquia proposta por Cinque, no que se refere aos advérbios, para esta variedade do espanhol. Na próxima seção, destrinchamos a metodologia utilizada.

### 3. Metodologia

Visto que a combinação de advérbios em uma mesma sentença dificilmente emerge em corpora (bancos de dados), a testagem da hierarquia se dá por meio de julgamentos de gramaticalidade sobre testes de precedência-e-transitividade – como o ilustrado em (1), nas seções anteriores. Cinque (1999), assim como outros autores que testaram sua hierarquia posteriormente, utiliza tais testes para estabelecer a Hierarquia Universal.

Foram elaboradas sentenças em que dois advérbios coocorrem, ambos modificando a sentença como um todo (e não o outro AdvP, ou outro constituinte da sentença), nas duas ordens relativas possíveis. Em seguida, testou-se a gramaticalidade das sentenças geradas; se, como em (3), a precedência se verifica, assumimos que um dos advérbios deve preceder o outro para que a sentença seja gramatical. Então, realiza-se o teste com um dos advérbios testados e uma outra categoria, como em (4); se, novamente, é verificada a precedência, então temos, por transitividade, o estrato de hierarquia esquematizado em (4c).

- 3) a. AdvPA > AdvPB  
b. \*AdvPB > AdvPA
- 4) a. AdvPB > AdvPC  
b. \*AdvPC > AdvPB  
c. AdvPA > AdvPB > AdvPC (Tescari Neto, 2022a)

Em (5), temos o exemplo (1) adaptado ao espanhol chileno.

- 5) a. Honestamente yo tengo lamentablemente una pésima opinión de ti.  
'Honestamente eu tenho lamentavelmente uma péssima opinião sua.'  
b. \*Lamentablemente yo tengo honestamente una pésima opinión de ti.  
c. portanto: honestamente > lamentablemente.

Os julgamentos de gramaticalidade foram fornecidos por meio de introspecção própria, prática comum da Gramática Gerativa, teoria que tem como um de

seus objetivos descrever a língua-I, isto é, o conhecimento gramatical internalizado e individual de um falante (Chomsky, 1994[1986]). A partir da língua-I, é possível acessar e balizar em alguma medida os princípios da Gramática Universal, propriedade da linguagem inata comum a todos os seres humanos. A descrição da língua-I também é interessante por revelar variações, que correspondem às diferentes parametrizações possíveis de cada língua/variedade. Assim, a introspecção do falante é uma das ferramentas fundamentais para compreendermos os princípios e parâmetros que regem as línguas naturais.

A realização dos testes propostos adere ainda ao espírito popperiano de verificação de proposições. Tendo como hipótese inicial a universalidade da hierarquia de advérbios proposta por Cinque (1999), podemos replicar os experimentos realizados por ele com dados de dezenas de línguas ainda não testadas e verificar se a universalidade se mantém, de forma que a hipótese é falseável e, no sentido de Popper, “científica”. Aplicamos, então, a mesma metodologia de Cinque (1999 – especialmente o exposto na página 33 e seguintes) a dados do espanhol do Chile, com o intuito de verificar se os mesmos resultados são encontrados para esta variedade. Na próxima seção, trazemos e discutimos os dados obtidos por meio da metodologia aqui exposta.

#### 4. Resultados e discussão

A testagem dos advérbios é apresentada aqui seguindo, na hierarquia de Cinque (1999) – cf. Figura 1 –, a direcionalidade do advérbio mais baixo da hierarquia ao mais alto. Utilizamos como base a versão da hierarquia apresentada em Tescari Neto (2015), adaptada ao PB por Caraballo (2018), que incorpora as categorias acrescentadas por Cinque (2006) à versão original.

**Figura 1** – Hierarquia dos advérbios de Cinque

[ <i>francamente</i> ModoAto de fala	[ <i>ainda</i> AspContinuativo
[ <i>surpreendentemente</i> ModoMirativo	[ <i>sempre</i> AspContínuo
[ <i>felizmente</i> ModoAvaliativo	[ <i>apenas</i> AspRetrospectivo
[ <i>evidentemente</i> ModoEvidencial	[ <i>(dentro) em breve</i> AspAproximativo
[ <i>provavelmente</i> ModalidadeEpistêmica	[ <i>brevemente</i> AspDurativo
[ <i>uma vez</i> TPassado	[ <i>(?)</i> AspGenérico/Progressivo
[ <i>então</i> TFuturo	[ <i>quase</i> AspProspectivo
[ <i>talvez</i> ModoIrealis	[ <i>repentinamente</i> AspIncoativo(I)
[ <i>necessariamente</i> ModalidadeNecessidade	[ <i>obrigatoriamente</i> ModoObrigação
[ <i>possivelmente</i> ModalidadePossibilidade	[ <i>à toa</i> AspFrustrativo
[ <i>normalmente</i> AspHabitual	[ <i>(?)</i> AspConativo
[ <i>finalmente</i> AspTardivo	[ <i>completamente</i> AspSingCompletivo(I)
[ <i>tendencialmente</i> AspPredisposicional	[ <i>tudo</i> AspPlurCompletivo
[ <i>novamente</i> AspRepetitivo(I)	[ <i>bem</i> Voz
[ <i>frequentemente</i> AspFrequentativo(I)	[ <i>cedo</i> AspAcelerativo(II)
[ <i>de/com gosto</i> ModalidadeVolitiva	[ <i>do nada</i> AspIncoativo(II)
[ <i>rapidamente</i> AspAcelerativo(I)	[ <i>de novo</i> AspRepetitivo(II)
[ <i>já</i> TAnterior	[ <i>frequentemente</i> AspFrequentativo(II)
[ <i>não ... mais</i> AspTerminativo	

**Fonte:** Adaptada para o português brasileiro por Caraballo (2018).

Apresentamos primeiramente, então, os testes com os advérbios baixos, isto é: desde *con frecuencia* ‘frequentemente’ (AspFrequentativeII) até *de repente* ‘de repente’ (AspInceptive).

O primeiro par de advérbios testado foi *con frecuencia* ‘com frequência’ e *de nuevo* ‘de novo’, como demonstrado em (6).

- 6) a. Yo veo las mismas películas de nuevo con frecuencia.  
 ‘Eu assisto os mesmos filmes de novo com frequência’  
 b. \*Yo veo las mismas películas con frecuencia de nuevo.

A gramaticalidade de (6a) e a agramaticalidade de (6b) indicam que, no espanhol chileno, AspRepetitiveII deve preceder AspFrequentativeII, como esquematizado em (6c).

- 6) c. de nuevo > con frecuencia

Da mesma forma, com os dados em (7), concluímos que *de la nada* ‘do nada’ deve preceder *de nuevo*.

- 7) a. María se fué de la casa de la nada de nuevo.  
 ‘A Maria saiu de casa do nada de novo’  
 b. \*María se fué de la casa de nuevo de la nada.  
 c. de la nada > de nuevo

A combinação dos resultados em (6c) e (7c) nos leva, por transitividade, a (7d):

- 7) d. de la nada > de nuevo > con frecuencia

Em (8), verificamos a ordem relativa entre *de la nada* e o advérbio seguinte da hierarquia, *temprano* ‘cedo’.

- 8) a. Juan se fué de viaje temprano de la nada.  
 ‘O João foi viajar cedo do nada’  
 b. \*Juan se fué de viaje de la nada temprano.  
 c. temprano > de la nada

Aqui é interessante ressaltar que uma leitura pausada ou enfática de (8b) – *Juan se fué de viaje, de la nada, temprano* ‘O João foi viajar, do nada, cedo’ – torna a sentença gramatical. Esse fenômeno também se verifica em outras das sentenças testadas, o que poderia ser entendido como um argumento de que a ordem rela-

tiva entre os advérbios depende de fatores prosódicos e entoacionais, refutando a hierarquia. Trata-se, no entanto, de um fenômeno previsto e descrito por Cinque (1999): o uso parentético ou topicalizado do AdvP. Nessas situações, o sintagma adverbial se desloca para uma posição de foco na sentença, entre quaisquer dois constituintes (posição parentética) ou ao início ou final da sentença (posição de tópico). Esse deslocamento sempre é marcado por uma leitura com prosódia distinta, ou por vírgulas, na escrita.

Por se tratar de movimentos posteriores à primeira soldagem ('Merge'), dados com topicalização ou com uso parentético não podem ser utilizados para refutar a hierarquia, visto que esta indica a posição em que cada advérbio é gerado. Movimentos posteriores podem resultar em uma ordenação superficial que contrarie a hierarquia, mas, para um diagnóstico preciso, é necessário utilizar sentenças em que esses movimentos não ocorram. Para isso, fazemos sempre uma leitura plana e homogênea da sentença diagnosticada, sem qualquer tipo de pausa ou ênfase. Com essa leitura, verifica-se, de fato, que (8b) é agramatical, e que portanto o advérbio *temprano* deve preceder *bien*.

Novamente, combinando (8c) e (7d), chegamos, por transitividade, ao substrato da hierarquia em (8d):

- 8) d. *temprano* > *de la nada* > *de nuevo* > *con frecuencia*

Continuando a testar a hierarquia, sempre de baixo para cima, combinamos em (9) *temprano* e o advérbio que o c-comanda imediatamente, *bien* 'bem'.

- 9) a. *La alumna hizo bien la prueba temprano.*  
'A alumna fez bem a prova cedo'<sup>3</sup>  
b. \**La alumna hizo temprano la prueba bien.*  
c. *bien* > *temprano*

Optamos por manter um dos advérbios testados entre o verbo e seu argumento interno pois, na sentença *María hizo la prueba bien temprano*, com *bien* precedendo imediatamente *temprano*, necessariamente temos a leitura de que *bien* modifica *temprano*, e não a sentença – i.e., entende-se que a Maria fez a prova muito cedo, e não que ela fez a prova bem e cedo. Para podermos diagnosticar de

<sup>3</sup> Um parecerista, a quem agradeço muitíssimo, trouxe à atenção que a sentença (9a) – bem formada no EC – parece ser agramatical no português brasileiro. Temos assim um interessante caso de microvariação quanto à posição relativa do AdvP e do argumento interno. Deixamos essa observação para investigações futuras que se voltem à comparação entre as duas línguas, que podem englobar tanto a posição do argumento interno quanto as posições mínima e máxima de subida do V em suas diferentes formas, possivelmente distintas nas duas variedades. Há portanto um campo frutífero de análise comparativa que pode recorrer à hierarquia como um diagnóstico preciso de movimentos sintáticos.

maneira precisa a posição relativa de soldagem de dois advérbios, é necessário que ambos estejam nas mesmas condições, isto é, no mesmo domínio e modificando o mesmo sintagma. Dessa forma, sentenças em que um advérbio modifique o outro não podem ser utilizadas como diagnóstico da hierarquia.

Combinando (9c) e (8d), temos, por transitividade, a sequência em (9d):

- 9) d. bien > temprano > de la nada > de nuevo > con frecuencia

Em (10), temos a testagem dos advérbios *por completo* ‘por completo’ e *bien*.<sup>4</sup>

- 10) a. Juan por completo se arregló bien.  
       ‘O João por completo se arrumou bem’  
 b. \*Juan bien se arregló por completo.  
 c. por completo > bien

Por transitividade, ao combinarmos (10c) com a sequência em (9d), chegamos à hierarquia parcial em (10d):

- 10) d. por completo > bien > temprano > de la nada > de nuevo > con frecuencia

Em (11) e (11’), temos um dado interessante; com os adverbiais *por completo* e *de nuevo*, temos a ordem prevista pela hierarquia, isto é, *por completo* deve preceder *de nuevo* (cf. (11)). Ao substituir *de nuevo* por *nuevamente*, no entanto – aparentemente sinônimos –, chegamos à ordem contrária, representada em (11’).

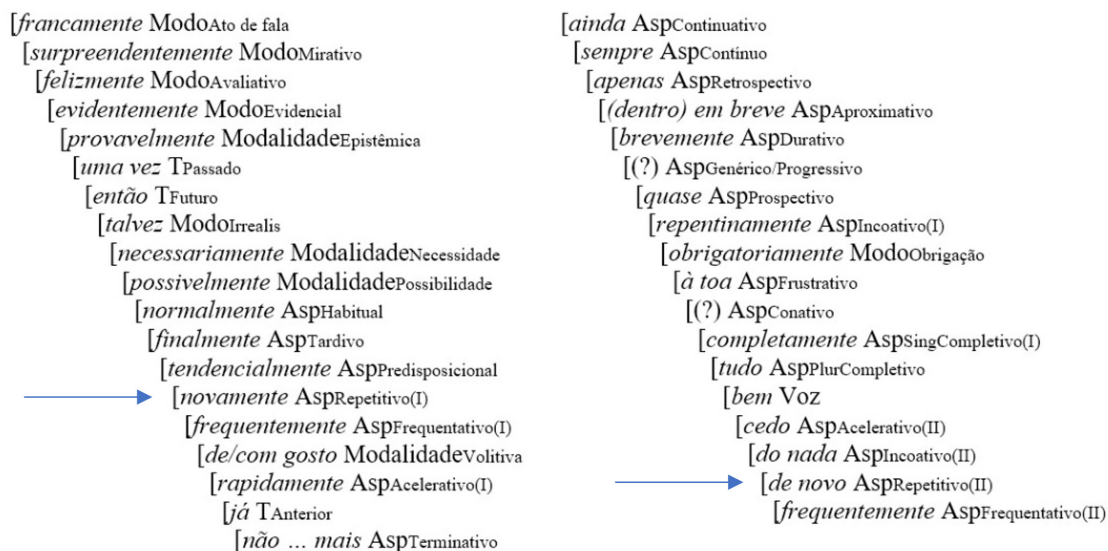
- 11) a. Juan se comió el queque por completo de nuevo.  
       ‘João comeu o bolo por completo de novo’  
 b. \*Juan se comió el queque de nuevo por completo.  
 c. por completo > de nuevo
- 11’) a. \*Juan se comió el queque por completo nuevamente.  
 b. Juan nuevamente se comió el queque por completo.

Cinque (1999, 2004) propõe que algumas das categorias aspectuais – entre elas AspRepetitive, correspondente a *de nuevo* e *nuevamente* – sejam “duplicadas”, com uma posição AspI mais alta, que tem escopo sobre o evento, e uma posição AspII, mais baixa, com escopo sobre o processo. É importante ressaltar aqui que a hierarquia ordena categorias funcionais sintático-semânticas abstratas, e não itens lexicais específicos, de forma que um mesmo advérbio poderia ocupar dife-

<sup>4</sup> A categoria seguinte da hierarquia de Cinque é AspPICompletive, correspondente a *todo* ‘tudo’. Notamos, no entanto, que, no espanhol do Chile, esse item parece funcionar apenas como um argumento interno do V, e nunca como um AdvP – cf. sentenças como *La gata destruyó todo* ‘A gata destruiu tudo’. Assim, optamos por não testar essa categoria da hierarquia.

rentes categorias e, conseqüentemente, diferentes posições, sem no entanto violar a hierarquia. As categorias duplicadas AspRepetitiveI e AspRepetitiveII aparecem destacadas na Figura 2.

**Figura 2** – Hierarquia dos advérbios adaptada para o português brasileiro com destaque para os advérbios de AspRepetitiveI e RepetitiveII



**Fonte:** Caraballo (2018, marcações nossas).

O autor chega a essa conclusão ao constatar que podemos ter sentenças como (12).

- 12) John twice knocked twice on the door. (Cinque, 1999)  
'O João duas vezes bateu duas vezes na porta'

A leitura que temos de (12) é a de que uma ação – João dar duas batidas na porta – ocorre duas vezes, indicando que as duas posições têm escopos distintos. Nesse exemplo, fica claro que as duas ocorrências de *twice* não podem ser soldadas na mesma categoria; além de apresentarem sentidos distintos, se os advérbios fossem da mesma classe (e, portanto, gerados na mesma posição), eles não poderiam coocorrer na sentença, de acordo com o princípio de Jackendoff (1972).<sup>5</sup>

Enquanto em algumas línguas, como é o caso do inglês, não há distinção na realização das categorias duplicadas – que podem ser ocupadas por um mesmo item lexical subespecificado –, em outras línguas os itens lexicais que preenchem

<sup>5</sup> Tal princípio define que elementos de uma mesma categoria e com estrutura sintática idêntica não podem coocorrer em uma sentença. Essa impossibilidade de coocorrência norteia a metodologia cartográfica, especificamente, e a definição de categoria na teoria gramatical, de forma geral (Tescari Neto, 2022a).

essas categorias são mais especializados, o que também reforça se tratarem de categorias distintas. No espanhol chileno, constatamos que *de nuevo* parece ocupar a posição mais baixa e *nuevamente*, a mais alta. É o que vemos em (13), em que, similarmente a (12), temos as duas posições de Aspecto Repetitivo na mesma sentença. Nota-se que *de nuevo* não pode preceder *nuevamente*, indicando sua posição de soldagem mais baixa.

- 13) a. *María nuevamente tocó la puerta de nuevo.*  
 ‘A Maria novamente bateu na porta de novo’  
 b. \**María de nuevo tocó la puerta nuevamente.*

Voltando para a testagem de *por completo* e *de nuevo/nuevamente* em (11) e (11’), vemos que, em (11’a), *nuevamente* precede *por completo*. Trata-se, como vimos, da posição mais alta AspRepetitiveI, que precede o AspSgCompletiveI em que *por completo* é soldado, e não da categoria inicialmente testada, AspRepetitiveII. Isso fica claro também em (11d) a seguir, em que temos o AdvP *nuevamente* (AspRepetitiveI), que precede *por completo*, que, por sua vez, precede *de nuevo* (AspRepetitiveII), conforme previsto pela hierarquia (cf. Figura 2).

- 11) d. *Juan nuevamente se comió el queque por completo de nuevo.*  
 ‘O João novamente comeu o bolo por completo de novo’  
 e. *nuevamente AspRepetitiveI > por completo AspSgCompletiveI > de nuevo AspRepetitiveII*

Percebemos, então, que os dados de (11’) não contrariam a hierarquia; pelo contrário, eles evidenciam a existência de duas posições de AspRepetitive, uma mais alta, acima de AspSgCompletiveI, e outra mais baixa.

O próximo par de advérbios a ser testado foi *en vano* ‘em vão’ e *por completo*, em (14).<sup>6</sup>

- 14) a. *María arregló la casa en vano por completo.*  
 ‘A Maria arrumou a casa em vão por completo’  
 b. \**María arregló la casa por completo en vano.*  
 c. *en vano > por completo*

Combinando (11c) e (14c) temos, novamente por transitividade, o extrato em (14d):

- 14) d. *en vano > por completo > bien > temprano > de la nada > de nuevo > con frecuencia*

<sup>6</sup> A categoria seguinte da hierarquia é AspConative. Essa categoria, no entanto, não parece ser lexicalizada como um advérbio nas línguas românicas – e, conseqüentemente, tampouco no espanhol chileno. Assim, essa categoria não pôde ser testada, passando à seguinte, AspFrustrative.

Em seguida, testamos *obligatoriamente* ‘obrigatoriamente’ e *en vano*, em (15).

- 15) a. Los alumnos reprobados van a dar el exámen obligatoriamente en vano.  
‘Os alunos reprovados irão fazer a prova obrigatoriamente em vão’  
b. \*Los alumnos reprobados van a dar el exámen en vano obligatoriamente.  
c. obligatoriamente > en vano

Por transitividade, chegamos a (15d) combinando (15c) com (14d):

- 15) d. obligatoriamente > en vano > por completo > bien > temprano >  
de la nada > de nuevo > con frecuencia

O último teste da seção baixa da hierarquia é o diagnóstico entre *de repente* ‘de repente’ e *obligatoriamente*, em (16).

- 16) a. Los alumnos dieron un examen de repente obligatoriamente.  
‘Os alunos fizeram uma prova de repente obrigatoriamente’  
b. \*Los alumnos dieron un examen obligatoriamente de repente.  
c. de repente > obligatoriamente

Combinando (16c) e (15d), chegamos à hierarquia dos advérbios baixos no espanhol do Chile, reproduzida em (16d):

- 16) d. Hierarquia dos advérbios baixos no espanhol do Chile: de repente  
> obligatoriamente > en vano > por completo > bien > temprano > de la  
nada > de nuevo > con frecuencia

A seguir, apresentamos os testes da porção medial da hierarquia, a saber: desde o advérbio de AspProspective *casi* ‘quase’ (testado também com o advérbio baixo mais alto *de repente*) até a categoria AspHabitual, lexicalizada por *normalmente* ‘normalmente’.

Em (17) temos, então, a combinação dos advérbios *casi* e *de repente*.

- 17) a. Yo casi me caí de repente.  
‘Eu quase caí de repente’  
b. \*Yo de repente me caí casi.  
c. casi > de repente

O próximo par testado é *casi* e *característicamente* ‘caracteristicamente’.

- 18) a. Mi equipo característicamente casi gana.  
‘O meu time caracteristicamente quase ganha’



- b. \*Mi equipo casi característicamente gana.
- c. característicamente > casi

A seguir, em (19), temos a testagem dos advérbios *característicamente* e *de forma breve* 'brevemente'. Apesar de (19b) ser marginal – i.e., causar estranhamento mas não ser completamente agramatical –, por (19a) ser bem formada, podemos concluir que *de forma breve* preferencialmente precede *característicamente*.

- 19) a. Juan habló de forma breve característicamente.  
'O João falou brevemente característicamente'
- b. ??Juan habló característicamente de forma breve.
- c. de forma breve > característicamente

Combinando (18c) e (19c), chegamos ao estrato em (19d):

- 19) d. de forma breve > característicamente > casi

O próximo par de advérbios testado foi *de forma breve* e *en un rato* 'em breve', nas sentenças apresentadas em (20).

- 20) a. Yo voy a estudiar en un rato de forma breve  
'Eu vou estudar em breve brevemente'
- b. \*Yo voy a estudiar de forma breve en un rato.
- c. en un rato > de forma breve

Fazemos aqui um adendo quanto à tradução das sentenças em (20) para o português brasileiro, em que 'em breve' e 'brevemente' poderiam se confundir e ter o mesmo significado. O AdvP mais alto 'em breve', que traduz a locução do espanhol *en un rato*, deve ser entendido como "daqui a pouco", "logo mais". Já 'brevemente', que traduz *de forma breve*, é utilizado aqui com o sentido de "durante um período curto de tempo", "por pouco tempo".

Combinando (20c) e (19d), chegamos à hierarquia parcial em (20d).

- 20) d. en un rato > de forma breve > característicamente > casi

Em (21), testamos os advérbios *en un rato* e *solamente* 'apenas', e verificamos que este deve preceder o primeiro.

- 21) a. Pedro solamente va a trabajar en un rato.  
'O Pedro apenas vai trabalhar em breve'
- b. \*Pedro en un rato va a trabajar solamente.
- c. solamente > en un rato

Ressaltamos aqui que, para o julgamento da gramaticalidade de (21a), foi considerada a leitura de que, daqui a um tempo, Pedro não fará nada além de trabalhar. Também é possível entender com essa sentença que Pedro não vai trabalhar agora, só daqui a pouco; essa leitura, no entanto, em que *solamente* modifica *en un rato*, não deve ser considerada para o diagnóstico da hierarquia.

Combinando (21c) e (20d), chegamos a (21d).

21) d. *solamente* > *en un rato* > de forma breve > *característicamente* > *casi*

Na sequência, testamos os advérbios *solamente* e *siempre* 'sempre', como demonstrado em (22).

- 22) a. *María siempre solamente duerme.*  
'A Maria sempre apenas dorme'  
b. \**María solamente siempre duerme.*  
c. *siempre* > *solamente*

Ao combinarmos (22c) e (21d), podemos concluir, por transitividade, (22d):

22) d. *siempre* > *solamente* > *en un rato* > de forma breve > *característicamente* > *casi*

O par de advérbios seguinte a ser testado foi *siempre* e *todavía* 'ainda', em (23).

- 23) a. *Juan todavía siempre se queda en la casa.*  
'O João ainda sempre fica em casa'  
b. \**Juan siempre todavía se queda en la casa.*  
c. *todavía* > *siempre*

Logo, por transitividade, temos o estrato em (23d):

23) d. *todavía* > *siempre* > *solamente* > *en un rato* > de forma breve > *característicamente* > *casi*

Seguindo a hierarquia, o próximo par de advérbios a ser testado seria *todavía* e *ya no* 'não mais'. Não conseguimos, no entanto, elaborar uma sentença com os dois advérbios que fosse logicamente gramatical, visto eles terem sentidos opostos (não é possível que uma ação ainda ocorra e, ao mesmo tempo, não ocorra mais).

Da mesma forma, tampouco foi possível testar os advérbios *ya* 'já' e *todavía* na mesma sentença – o mesmo evento não pode "já se dar" e "ainda se dar".

Assim, testamos a ordem relativa entre o advérbio imediatamente acima de *ya* e *ya no* – *rápidamente* ‘rapidamente’ – e *todavía* (cf. (24)); entre *rápidamente* e *ya* (cf. (25)); e entre *ya* e *ya no*, em (26).

Vale ressaltar ainda que o advérbio *rápidamente* é pretendido aqui com escopo sobre o evento, isto é, significando que um evento começou imediatamente ou terminou logo, antes do esperado. A leitura em que o AdvP modifica a ação – isto é, se arrumar ou caminhar de forma rápida, respectivamente, nos exemplos (24) e (25) – corresponde à categoria mais baixa *AspCelerativeII*, testada em (8) e (9). Nesses testes, optamos por lexicalizar a categoria com *temprano*, mas ela também poderia ser ocupada por *rápidamente* ou, preferencialmente, *rápido*.

- 24) a. Paula rápidamente todavía se arregla.  
       ‘A Paula rapidamente ainda se arruma’  
 b. \*Paula todavía rápidamente se arregla.  
 c. rápidamente > todavía
- 25) a. Su hijo rápidamente ya camina.  
       ‘O seu filho rapidamente já anda’  
 b. \*Su hijo ya rápidamente camina.  
 c. rápidamente > ya
- 26) a. ?Pedro ya ya no va a las clases.  
       ‘O Pedro já já não vai pra aula’  
 b. \*Pedro ya no ya va a las clases.  
 c. ya > ya no

Considerando essas três séries de sentenças, chegamos ao estrato em (27a), que, combinado com (23d), leva a (27b).

- 27) a. rápidamente > ya > ya no > todavía  
 b. rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

Nas sentenças em (28), testamos a ordem relativa entre os advérbios *con gusto* ‘com gosto’ e *rápidamente*.

- 28) a. La gatita se comió la ración con gusto rápidamente.  
       ‘A gatinha comeu a ração com gosto rapidamente’  
 b. ??La gatita se comió la ración rápidamente con gusto.  
 c. con gusto > rápidamente

Combinando (28c) e (27b), temos, por transitividade, (28d):

- 28) d. con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

Na sequência, foram testados os advérbios *con gusto* e *frecuentemente* 'frequentemente', em (29).

- 29) a. Juan frecuentemente come chocolate con gusto.  
'O João frequentemente come chocolate com gosto'  
b. \*Juan con gusto come chocolate frecuentemente.  
c. frecuentemente > con gusto

Por transitividade, podemos obter o estrato parcial da hierarquia em (29d):

- 29) d. frecuentemente > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

Em (30), são testados os advérbios *frecuentemente* e *nuevamente* 'novamente'.

- 30) a. Yo nuevamente frecuentemente salgo a correr.  
'Eu novamente frequentemente vou correr'  
b. \*Yo frecuentemente nuevamente salgo a correr.  
c. nuevamente > frecuentemente

Combinando (30c) com (29d), temos (30d) a seguir:

- 30) d. nuevamente > frecuentemente > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

Seguindo com a testagem, o próximo par de advérbios é *nuevamente* e *tendencialmente* 'tendencialmente', em (31).

- 31) a. María tendencialmente nuevamente está de acuerdo.  
'A Maria tendencialmente novamente concorda'  
b. \*María nuevamente tendencialmente está de acuerdo.  
c. tendencialmente > nuevamente

Ao combinarmos (31c) e (30d), chegamos ao estrato apresentado em (31d).

- 31) d. tendencialmente > nuevamente > frecuentemente > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

A seguir, *tendencialmente* e *finalmente* ‘finalmente’ são testados em (32).

- 32) a. El profe finalmente tendencialmente reta a los alumnos.  
 ‘O professor finalmente tendencialmente chama a atenção dos alunos’  
 b. \*El profe tendencialmente finalmente reta a los alumnos.  
 c. finalmente > tendencialmente

Chegamos ao estrato em (32d) combinando (32c) e (31d):

- 32) d. finalmente > tendencialmente > nuevamente > frecuentemente  
 > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi

O último par de advérbios mediais é *finalmente* e *normalmente* ‘normalmente’, testados em (33).

- 33) a. Yo normalmente finalmente salgo del trabajo a las seis.  
 ‘Eu normalmente finalmente saio do trabalho às seis’  
 b. \*Yo finalmente normalmente salgo del trabajo a las seis.  
 c. normalmente > finalmente

Assim, combinando (33c) e (32d), temos o estrato da hierarquia de Cinque para os advérbios mediais, apresentada em (33d). Juntando-a à hierarquia dos advérbios baixos em (16d), chegamos à hierarquia parcial em (33e).

- 33) d. Hierarquia dos advérbios mediais no espanhol do Chile:  
 normalmente > finalmente > tendencialmente > nuevamente > frecuentemente > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi  
 e. normalmente > finalmente > tendencialmente > nuevamente > frecuentemente > con gusto > rápidamente > ya > ya no > todavía > siempre > solamente > en un rato > de forma breve > característicamente > casi > de repente > obligatoriamente > en vano > por completo > bien > temprano > de la nada > de nuevo > frecuentemente

A última seção da hierarquia a ser testada é a dos advérbios altos, i.e., desde o advérbio de ModPossibility *posiblemente* ‘possivelmente’ até a categoria mais alta da hierarquia, MoodSpeechAct, preenchida pelo advérbio *honestamente* ‘francamente’.

Em (34), testamos o advérbio alto mais baixo *posiblemente* e o medial mais alto, *normalmente*.

- 34) a. Juan posiblemente normalmente toma pisco.  
'O João possivelmente normalmente bebe pisco'  
b. \*Juan normalmente posiblemente toma pisco.  
c. posiblemente > normalmente

O primeiro par de advérbios altos a ser testado foi *posiblemente* e *necesariamente* 'necessariamente', nas sentenças apresentadas em (35).

- 35) a. ?María necesariamente posiblemente va a vivir con nosotros  
'A Maria possivelmente necessariamente vai morar conosco'  
b. \*María posiblemente necesariamente va a vivir con nosotros.

A sentença (35a) causa um certo estranhamento semântico pela combinação de um advérbio de possibilidade com um de necessidade, ambos referindo-se ao mesmo evento. Por isso, consideramos a sentença como marginal; ela ainda nos parece, no entanto, mais aceitável do que (35b) – esta completamente agramatical –, de forma que chegamos a (35c).

- 35) c. necesariamente > posiblemente

A seguir, em (36), testamos os advérbios *necesariamente* e *tal vez* 'talvez'.

- 36) a. Juan tal vez necesariamente dé el examen.  
'O João talvez necessariamente faça a prova'  
b. \*Juan necesariamente tal vez dé el examen.  
c. tal vez > necesariamente

Combinando (36c) e (35c), chegamos ao estrato apresentado em (36d):

- 36) d. tal vez > necesariamente > posiblemente

Em (37), testamos os advérbios *tal vez* e *en seguida* 'então', advérbio de T<sub>Future</sub>. Embora fosse possível utilizar aqui *entonces*, a leitura preferida desse item lexical no chileno é de conjunção conclusiva; assim, optamos por *en seguida*, que expressa de forma mais inequívoca a ideia de temporalidade futura.

- 37) a. María en seguida tal vez se vaya a casar.  
'A Maria então talvez se case'  
b. \*María tal vez en seguida se vaya a casar.  
c. en seguida > tal vez

Para chegar ao estrato em (37d), combinamos (37c) e (36d):

- 37) d. en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Os próximos advérbios a serem testados foram *en seguida* e *una vez* ‘uma vez’, de T<sub>Past</sub>.

- 38) a. Una vez en seguida yo me fui a Brasil.  
       ‘Uma vez em seguida eu fui para o Brasil’  
 b. \*En seguida una vez yo me fui a Brasil.  
 c. una vez > en seguida

Combinando (38c) e (37d), chegamos, por transitividade, a (38d):

- 38) d. una vez > en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Em seguida, foram testados os advérbios *una vez* e *probablemente* ‘provavelmente’, em (39).

- 39) a. María probablemente una vez lo conoció.  
       ‘A Maria provavelmente uma vez o conheceu’  
 b. \*María una vez probablemente lo conoció.  
 c. probablemente > una vez

Verificada a precedência em (39c) e combinando-a com (38d), temos (39d):

- 39) d. probablemente > una vez > en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Testamos os advérbios *probablemente* e *aparentemente* ‘aparentemente’ nas sentenças em (40).

- 40) a. Paula aparentemente probablemente va a mudarse.  
       ‘A Paula aparentemente provavelmente vai se mudar’  
 b. \*Paula probablemente aparentemente va a mudarse.  
 c. aparentemente > probablemente

Combinando (40c) e (39d), chegamos ao estrato em (40d).

- 40) d. Aparentemente > probablemente > una vez > en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Em (41), é testada a ordem relativa entre os advérbios *aparentemente* e *felizmente* ‘felizmente’.

- 41) a. Juan felizmente aparentemente se consiguió un empleo.  
‘O João felizmente aparentemente conseguiu um emprego’  
b. \*Juan aparentemente felizmente se consiguió un empleo.  
c. felizmente > aparentemente

Por transitividade, chegamos ao estrato em (41d) combinando (41c) e (40d).

- 41) d. felizmente > aparentemente > probablemente > una vez > en seguida  
> tal vez > necesariamente > posiblemente

Logo, testamos os advérbios *felizmente* e *sorpreendentemente* ‘surpreendentemente’, em (42).

- 42) a. Pedro sorprendentemente felizmente no se casó con ella.  
‘O Pedro surpreendentemente felizmente não se casou com ela’  
b. \*Pedro felizmente sorprendentemente no se casó con ella.  
c. sorprendentemente > felizmente

Ao combinarmos (42c) e (41d), chegamos, por transitividade, a (42d).

- 42) d. sorprendentemente > felizmente > aparentemente > probablemente  
> una vez > en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Por fim, testamos os advérbios mais altos da hierarquia: *sorpreendentemente* e *honestamente* ‘francamente’.

- 43) a. Yo honestamente sorprendentemente no lo reconocí.  
‘Eu francamente surpreendentemente não o reconheci’  
b. \*Yo sorprendentemente honestamente no lo reconocí.  
c. honestamente > sorprendentemente

Com isso, chegamos à hierarquia dos advérbios altos no chileno, apresentada em (43d):

- 43) d. Hierarquia dos advérbios altos no espanhol do Chile: honestamente  
> sorprendentemente > felizmente > aparentemente > probablemente  
> una vez > en seguida > tal vez > necesariamente > posiblemente

Combinando as três porções da hierarquia aqui testadas, apresentamos na Figura 3 a hierarquia completa de Cinque adaptada ao espanhol do Chile.



**Figura 3** – Hierarquia completa dos advérbios de Cinque para o espanhol do Chile

[ <i>bonestamente</i> MoodSpeechAct	[ <i>ya no</i> AspTerminative
[ <i>sorpreendentemente</i> MoodMirative	[ <i>todavía</i> AspContinuative
[ <i>felizmente</i> MoodEvaluative	[ <i>siempre</i> AspContinuous
[ <i>aparentemente</i> MoodEvidential	[ <i>solamente</i> AspRetrospective
[ <i>probablemente</i> ModEpistemic	[ <i>en un rato</i> AspProximative
[ <i>una vez</i> TPast	[ <i>de forma breve</i> AspDurative
[ <i>en seguida</i> TFuture	[ <i>característicamente</i> AspGeneric/Progressive
[ <i>tal vez</i> MoodIrrealis	[ <i>casi</i> AspProspective
[ <i>necesariamente</i> ModNecessity	[ <i>de repente</i> AspInceptive
[ <i>posiblemente</i> ModPossibility	[ <i>obligatoriamente</i> ModObligation
[ <i>normalmente</i> AspHabitual	[ <i>en vano</i> AspFrustrative
[ <i>finalmente</i> AspDelayed	[(?) AspConative
[ <i>tendencialmente</i> AspPrepositional	[ <i>completamente</i> AspSgCompletiveI
[ <i>nuevamente</i> AspRepetitiveI	[(?) AspPICompletive
[ <i>frecuentemente</i> AspFrequentativeI	[ <i>bien</i> Voice
[ <i>con gusto</i> ModVolition	[ <i>temprano</i> AspCelerativeII
[ <i>rápidamente</i> AspCelerativeI	[ <i>de la nada</i> AspInceptiveII
[ <i>ya</i> TAnterior	[ <i>de nuevo</i> AspRepetitiveII
	[ <i>con frecuencia</i> AspFrequentativeII

Fonte: elaboração própria (2023).

## 5. Considerações finais

Buscamos nesta pesquisa verificar se a hierarquia funcional proposta por Cinque (1999), especificamente no que se refere aos advérbios, aplica-se ao espanhol do Chile. Com base em nossos resultados e análise, parece-nos que a hierarquia é válida para essa variedade do espanhol – com exceção das categorias que não parecem ser lexicalizadas por advérbios no chileno, a dizer: AspPICompletive e AspConative. O que se verifica é que, de forma geral, dois advérbios coocorrendo em uma mesma sentença podem aparecer em apenas uma das ordens relativas possíveis – aquela correspondente à hierarquia.

Foram analisados alguns casos de aparentes falhas de transitividade, ou supostos “furos na hierarquia”, isto é, sentenças gramaticais em que a ordem relativa dos advérbios não é a prevista pela hierarquia – cf., por exemplo, (8) e (9). Nesses casos, esperava-se ou invalidar (total ou parcialmente) a hierarquia para o espanhol do Chile ou entender quais processos sintáticos poderiam estar por trás desses dados – no espírito de Tesari Neto (2019), que demonstra que muitos dos aparentes contraexemplos à hierarquia são, na realidade, falhas de análise, e que as supostas violações da hierarquia podem se mostrar uma importante ferramenta para compreender movimentos sintáticos.

Esses supostos contraexemplos – que são apenas violações aparentes – podem ocorrer graças a diferentes fenômenos. Em (8), demonstramos que os AdvPs podem sofrer movimentos posteriores à primeira soldagem (‘Merge’), a exemplo do tópico e do uso parentético, ocupando diferentes posições na sentença final.

Esses AdvPs, no entanto, ainda são gerados na posição prevista pela hierarquia, e movimentos posteriores devem necessariamente ser marcados prosódica ou graficamente, indicando que o advérbio de fato se moveu de sua posição original.

Com os exemplos em (9), destacamos que, para que uma sentença possa servir como um diagnóstico adequado da hierarquia, os dois AdvPs em questão devem estar nas mesmas condições de testagem, isto é, no mesmo domínio e modificando o mesmo sintagma. Há sentenças em que os advérbios aparecem em uma ordem diferente da prevista pela hierarquia, mas, no entanto, possuem escopos distintos, muitas vezes com um advérbio modificando o outro (e não a sentença). Esses casos tampouco podem ser considerados contraexemplos à hierarquia.

Também vimos, com os dados de (11) a (13), que há na hierarquia algumas categorias aspectuais “duplicadas”. Apesar de possuírem conteúdo semântico semelhante, essas categorias têm escopo distinto – uma sobre o evento e a outra sobre o processo –, sendo geradas em posições também distintas e podendo coocorrer na sentença. A depender da língua ou variedade, essas categorias podem ser lexicalizadas por um mesmo advérbio (que pode então ocupar mais de uma posição relativamente a outros AdvPs) ou por itens tidos como sinônimos – como é o caso do espanhol do Chile. Quando se trata dessas categorias duplicadas, ao diagnosticar a sua posição relativa a outro advérbio da hierarquia, é importante precisar qual das duas categorias está sendo acionada.

Concluimos assim que a hierarquia dos advérbios de Cinque (1999) se aplica a dados do espanhol do Chile. A partir dessa constatação, a hierarquia pode, então, ser utilizada como uma ferramenta para diagnosticar e precisar movimentos de outros constituintes, como as diferentes formas verbais (na esteira de Tescari Neto (2022b)) – isto é, a hierarquia pode ser utilizada como *explanan* para outros fenômenos sintáticos, na terminologia de Tescari Neto (2022a). Também demonstramos que, nos aparentes contraexemplos encontrados, pode haver diferentes fatores em jogo, e que eles não são de fato violações da hierarquia.

### Referências

- CARABALLO, Andrés. *A hierarquia dos advérbios em espanhol venezuelano*. Dissertação de mestrado. IEL/UNICAMP, Campinas, 2017.
- CHOMSKY, Noam. *O conhecimento da língua: sua natureza, origem e uso*. Lisboa: Editorial Caminho, 1994 [1986]. *Knowledge of language*. New York: Praeger, 1986.
- CINQUE, Guglielmo. *Adverbs and Functional Heads: A Cross-linguistic Perspective*. New York: Oxford University Press, 1999.

CINQUE, Guglielmo. Issues in adverbial syntax. *Lingua*, v. 114, n. 6, p. 683-710, jun. 2004. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0024384103000482>. Acesso em: maio de 2023.

CINQUE, Guglielmo. *Restructuring and Functional Heads: The Cartography of Syntactic Structures, Volume 4*. New York, Oxford: Oxford University Press, 2006.

FERREIRA, Núbia. *Auxiliares: uma subclasse dos verbos de reestruturação*. Tese de doutorado. DLV/UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93037>. Acesso em: maio de 2023.

JACKENDOFF, Ray. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1972.

POLLOCK, Jean-Yves. Verb Movement, Universal Grammar and the Structure of IP. *Linguistic Inquiry*, v. 20, n. 3, 365-424, summer 1989. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/4178634>. Acesso em: maio de 2023.

SANT'ANA, Mauro Simões. Sintagmas adverbiais como especificadores de projeções funcionais. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 189-202, dez. 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/4401>. Acesso em: maio de 2023.

TESCARI NETO, Aquiles. Falhas de transitividade são falhas de análise. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 15, p. 21-42, set./dez.2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/28606>. Acesso em: maio de 2023.

TESCARI NETO, Aquiles. *Sintaxe Gerativa: uma introdução à Cartografia Sintática*. Campinas: Editora Unicamp, 2022.

TESCARI NETO, Aquiles. On the Raising of the Finite Main Verb in Angolan Portuguese and in Mozambican Portuguese: Cartographic Hierarchies, Microvariation and the Use of Adverbs as Diagnostics for Movement. *Probus*, v. 34, n. 1, p. 171-234, 2022b. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/probus-2022-0008/html>. Acesso em: maio de 2023.

TOSQUI, Patrícia; LONGO, Beatriz. A distribuição dos advérbios modalizadores na sentença: uma análise de base gerativa. *Alfa: Revista de Linguística*, São Paulo, v. 47, n. 1, p. 85-97, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4234>. Acesso em: maio de 2023.



# **OBJETIVIDADE, SUBJETIVIDADE E INTERSUBJETIVIDADE: NUANCES DA MODALIDADE DEÔNTICA EM LÍNGUA ESPANHOLA<sup>1</sup>**

Victoria Glenda Lopes Batista Paz<sup>2</sup>  
Nadja Paulino Pessoa Prata<sup>3</sup>

**Resumo:** Entendendo a modalidade como um recurso linguístico cujo comprometimento do falante com a verdade do que é dito permeia sua construção em maior ou menor grau, acreditamos que tal entendimento estende-se à modalidade deôntica, devendo ser considerada, em casos de maior afastamento do falante, expressão modal eminentemente objetiva, ao passo que, havendo maior aproximação do falante à verdade de sua proposição, o caráter subjetivo deveria ser considerado. Ademais, havendo a consideração ou implementação de posicionamento do ouvinte, poderíamos entender o traço intersubjetivo modal. Após análise de aspectos como (i) gênero textual, (ii) formas linguísticas determinadas à expressão modal deôntica e (iii) (não) marcação das fontes, sejam evidenciais ou modais, revelamos possíveis traços de objetividade, subjetividade e intersubjetividade deôntica, que é o objetivo deste trabalho.

**Palavras-chave:** Modalidade deôntica; Objetividade; Subjetividade; Intersubjetividade. Língua espanhola.

**Resumen:** A partir de la comprensión de la modalidad como una herramienta cuyo comprometimiento del hablante con la verdad de lo que se dice atraviesa su construcción en mayor o menor grado, creemos que tal comprensión alcanza la modalidad deóntica, siendo considerada, en casos de mayor alejamiento del hablante, expresión modal eminentemente objetiva, y, por otro lado, observándose mayor aproximación del hablante a la verdad de su proposición, el carácter subjetivo debe ser considerado. Además, considerándose la señalización o implementación de la posición del oyente, podremos entender el aspecto intersubjetivo modal. Tras análisis de aspectos como (i) género textual, (ii) formas lingüísticas determinadas a la expresión modal deóntica y (iii) (no) demarcación de las fuentes, sean ellas evidenciales o modales, observamos potenciales rasgos de objetividad, subjetividad e intersubjetividad deóntica, que es el objetivo de este trabajo.

**Palabras-clave:** Modalidad deóntica; Objetividad; Subjetividad; Intersubjetividad. Lengua española.

<sup>1</sup> Este artigo foi feito com base nas reflexões iniciadas em Batista (2019).

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação pela Universidade Federal do Ceará. Contato: glendalopesvictoria@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Linguística. Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE) da Universidade Federal do Ceará e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq (Processo No. 309789/2022-2). Contato: [nadja.prata@ufc.br](mailto:nadja.prata@ufc.br).

## 1 Introdução

No presente estudo, refletimos sobre o comportamento modal deôntico em espanhol relacionado ao afastamento ou aproximação do falante em relação ao enunciado deonticamente modalizado. Partimos do entendimento da modalidade como uma expressão, distinguível em graus, das subjetividades do falante, bem como sua relação de proximidade ou distância com relação ao que se diz.

Baseando-se nas definições modais presentes na literatura voltada aos estudos deste fenômeno, temos em Lyons (2001, p. 300) uma noção mais ampla, obra em que a modalidade pode ser entendida como a codificação da atitude do falante em relação a uma proposição. As atitudes são entendidas enquanto julgamentos realizados pelo falante no que se relaciona à qualidade da informação proposicional do enunciado.

Mais especificamente relacionado à modalidade deôntica, Lyons (1977) a divide em subjetiva – sendo o primeiro caso relacionado à desejabilidade de ocorrências de determinado Estado-de-Coisas (noção atribuída posteriormente à coletividade ou à modalidade volitiva, em Oliveira (2017) –, e objetiva, atrelada à existência das obrigações. Tal definição existe consonante à definição por excelência modal. No entanto, alguns estudos trabalham de forma mais detida com o caráter objetivo da modalidade deôntica.

Com relação à concepção do (des)comprometimento do falante, entende-se que há uma responsabilização mínima do falante quanto ao que enuncia, uma vez compreendendo todo ato de enunciar como condutor à responsabilidade enunciativa. Em Neves (2006), por exemplo, a modalidade é concebida a partir da relação de necessidade ou possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente *responsáveis*, implicando um *controle intrínseco* dos eventos. Desta forma, podemos reconhecer o fenômeno modal por essência como uma construção e expressão linguística de comprometimento do falante quanto aos eventos. No entanto, ainda que seja admitida essa responsabilidade discursiva, entendemos a necessidade de observar as marcações e pistas linguísticas observáveis no discurso. Portanto, trabalharemos com o verificável discursivamente.

Desta feita, discutiremos, no ponto 2, as definições da modalidade por excelência, bem como observações mais detidas à modalidade deôntica, devido ao seu aspecto geralmente considerado mais voltado à moralidade e à objetividade, e das possibilidades de efeitos de sentido atrelados a esta última em específico. No ponto 3, explicitaremos a metodologia que orientou esta reflexão, já iniciada por Vázquez-Laslop (2001), Verstraete (2001), Pessoa (2007), Batista (2019) entre outros. No ponto 4, exemplificaremos os traços deônticos objetivo/subjetivo e intersubjetivo por meio do *corpus* utilizado neste trabalho. Por fim, no ponto 5, apresentaremos as considerações finais advindas deste estudo.

## 2 O fenômeno modal na linguagem

### 2.1 Definições modais

Embebidos da própria concepção de Benveniste (1971) de que a linguagem é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que poderíamos perguntar-nos se continuaria funcionando e sendo chamada de linguagem se vista de outra forma, e a fim de que se possa compreender a relevância das reflexões a seguir, daremos espaço a entendimentos relacionados ao caráter modal em um sentido amplo, concebendo um fenômeno na totalidade e objetivando observar a relevância dos matizes semânticos de objetividade, subjetividade e intersubjetividade relacionados à modalidade.

Tendo visto que Benveniste (1971) entende todo o fenômeno de linguagem como dotado de subjetividade e, também através das reflexões do autor, como uma expressão dos egos, encontramos poucas definições primárias da modalidade que fujam a este espectro. Os teóricos que se prestaram a uma observação e intento de definição modal parecem compartilhar, em sua maioria, o reconhecimento de que o fenômeno modal é impactado pelo crivo dos falantes. Cabe-nos, portanto, apresentar tais visões consonantes, além de deliberar sobre o impacto que o crivo dos ouvintes também possa apresentar.

Como primeira definição, recorreremos a Lyons (1977), que concebe a modalidade como a expressão linguística das atitudes subjetivas do falante, e atrelada à noção de verdade. Ao mencionar a modalidade deôntica especificamente (sobre a qual discorreremos mais adiante), o autor menciona a possibilidade de a fonte modal perfazer-se como o sentido comum, mais objetiva, ou tão somente uma compulsão *interna* do falante, sendo este dotado de maior subjetividade, estabelecendo, de início, o aspecto de pessoalidade (potencialmente) presente nas construções modais.

Halliday (1985) entende o fenômeno modal como uma avaliação do falante acerca da probabilidade ou do grau de evidência daquilo que ele está falando. Desta feita, observamos o termo *avaliação*, enquanto *juízo* do falante quanto à verdade da(s) proposição(ões), havendo, ao que nos parece, comprometimento cognitivo e conceitual do falante no discurso, uma vez que o falante avalia (cognitivo) e se compromete com a noção de realidade do discurso (a partir de seu conceito do real).

Por excelência, a categoria denominada modalidade é definida como uma expressão de atitudes e opiniões subjetivas dos falantes, ou melhor, entendida como a gramaticalização das atitudes e opiniões (subjetivas) dos falantes (Palmer, 1986). Palmer (1986) nos é, portanto, mais claro, ao utilizar os termos de expressão de atitudes e opiniões, e, para, além, aderir ao termo *subjetivas*, uma vez que, assim, o envolvimento do falante com a proposição (subjetividade) recai sobre todo

o fenômeno modal, sendo deste ponto avaliado em graus de maior ou menor expressão de subjetividade em seus subtipos, como observaremos mais adiante. O conceito modal proveniente de Halliday foi alterado e questionado em estudos posteriores, o que trouxe à modalidade também o entendimento de que pode ser *objetiva*, sobre o que também refletiremos ao longo do texto.

Koch (1986) também concebe a modalidade como um processo que permite ao falante marcar a distância relativa em que se coloca com relação ao enunciado que produz, seu maior ou menor grau de engajamento com relação ao que é dito. Em Koch (1986) percebemos uma tendência à avaliação modal em graus, o *continuum*, de maior ou menor distância do falante com relação ao que está dito, o que nos parece favorável quanto à categorização dos subtipos modais. Ainda assim, não observamos em Koch (1986) uma referência ao caráter objetivo da modalidade, haja vista a autora mencionar *maior e menor grau de engajamento*, e não aludir a um descomprometimento total.

Em Hengeveld (1988), a modalidade surge como todos os meios linguísticos por meio dos quais um falante pode expressar seu comprometimento com a verdade da proposição, o que, aliado às reflexões de Givón (2001), nos fornece outro aspecto modal, pois entende a modalidade como a **codificação** da atitude do falante em relação a uma proposição. Por atitude, subentendem-se julgamentos feitos pelo falante sobre a informação proposicional expressa na cláusula. Os autores aludem ao elemento linguístico do que é codificado no discurso enquanto expressão de comprometimento, atitude ou julgamento do falante, sendo *mister* observar a estruturação discursiva de modo a identificar os elementos enunciativos da modalidade e não apenas sua semântica.

Nogueira (2011, p. 60), ao afirmar que “A Linguística concebeu a modalidade como um recurso do Falante para a introjeção de suas atitudes, crenças e desejos, a fim de expressar discursivamente a sua percepção do mundo”, reafirma também o aspecto aproximativo do falante ao seu enunciado por meio da modalidade, demarcando que, a partir das construções modais, o indivíduo pode expor questões pessoais e/ou subjetivas ao mundo.

Seguindo a distinção proposta em Hengeveld e Mackenzie (2008), a modalidade então se subdivide em: epistêmica – concebida como a modalidade que expressa a verdade de um Conteúdo Proposicional (porção linguística de conteúdo comunicativo) ou a existência da possibilidade de ocorrência de um Estado-de-Coisas; facultativa – definível em termos de condições de realização de um Estado-de-Coisas ou das capacidades dos participantes para a realização de dito Estado-de-Coisas; volitiva – relacionada a aspectos de (in)desejabilidade; e deôntica - caracterizada em termos daquilo que é obrigatório ou legal em meio a uma série de construtos e convenções morais. Anteriormente contemplada a

modalidade evidencial – atrelada às noções de fonte da informação (Hengeveld; Mackenzie, 2008), ela foi posteriormente remanejada a uma categoria independente em Hengeveld e Hattner (2015). A modalidade deôntica, portanto, constitui o foco de nosso presente estudo e será abordada mais detidamente no tópico subsequente.

Em considerações mais recentes sobre a modalidade, muito se diz sobre o impacto dos sujeitos enunciadorees na construção modal. Angheluta (2014), ao recuperar as noções filosóficas de *dictus* e *modus*<sup>4</sup> estabelecidas por Alarcos Llorach (2000), observa que o contato entre essas duas noções é intermediado pelo *eu* oracional (*yo*). Cabe destacar que o próprio entendimento do *modus*, enquanto a forma do conteúdo que passa por avaliações do *eu*, compromete o entendimento da modalidade enquanto objetiva (segundo a autora, retira a garantia de sua objetividade). Entendemos, assim, que os estudos voltam a primar o caráter subjetivo da modalidade por excelência, uma vez que se considera que seu conteúdo é constantemente atravessado por atitudes dos sujeitos comunicadores.

Em Batista (2016), tem-se a expressão linguística do pensamento e das intenções humanas, recuperando também o caráter valorativo da modalidade por parte de seus sujeitos enunciadorees. Sendo a modalidade, então, a *performance* palpável dos processos mentais subjetivos do falante, cabe-nos recorrer às noções mais clássicas (ou, pelo menos, mais antigas), da modalidade, considerando seu traço subjetivo por excelência e restando-nos a observação do *continuum* da marcação de ditos processos, para o que podemos entender como *mais objetivo / eminentemente objetivo* para *mais subjetivo / eminentemente subjetivo*, entendimentos esses que serão aplicados aos casos estudados, sob tal denominação ou denominação a fim (*caráter subjetividade, potencializador da intersubjetividade*, etc.).

## 2.2 Modalidade deôntica

A partir da contemplação do fenômeno modal em seu caráter mais amplo, partiremos, neste tópico, a uma visão mais detida do subtipo de modalidade denominada deôntica, sendo este o foco de nosso trabalho. Assim, procederemos similarmente à concepção modal na totalidade, e refletiremos acerca da natureza do subtipo modal deôntico.

Neves (1996, p. 187) concebe a modalidade deôntica enquanto “relacionada à necessidade ou à possibilidade dos atos realizados por agentes moralmente responsáveis, o que implica alguma espécie de controle humano intrínsecos dos eventos” e se presta à expressão dos valores de conduta (valor de comportamento social), a saber: obrigação, que constitui a necessidade de realização ou não

<sup>4</sup> Entendem-se os conceitos de *dictus* como o conteúdo que é expresso ou comunicado, ao passo que o *modus* se configura como a forma que se dá ao conteúdo comunicado, com base em atitudes psíquicas. (Alarcos Llorach, 2000, p. 149).



possibilidade de não realização de dito evento (a saber, *deons* = do grego aquilo que é obrigatório), proibição, que constitui a negação da permissividade de realização de dito evento) ou permissão, que constitui a anuência concedida à realização de dito evento).

Tais valores modais podem apresentar matizes ou nuances de significado, a depender de distintos fatores. Os estudos clássicos de Lyons (1977) sobre a modalidade já apontam que as polaridades semântica negativa/positiva podem, em alguma medida, afetar a força modal do discurso. Podemos verificar uma esquematização das nuances modais no esquema proposto pelo autor e extraído de Pessoa (2007):

<b>Não obrigação</b>	→	Permissão de não fazer
<b>Obrigação</b>	→	Não permissão de não fazer
<b>Permissão</b>	→	Não obrigação de fazer
<b>Não permissão</b>	→	Obrigação de não fazer

Fonte: Pessoa (2007, p.70), com base em Lyons (1971).

Sendo assim, vemos, que, no bojo da tríade principal estabelecida para os valores da modalidade deontica (isto é, obrigação, proibição e permissão), a influência semântica das polaridades positiva e negativa sobre os referidos valores modais.

Pessoa (2011), com base nestas reflexões, menciona a gramaticalização da polaridade positiva como uma forma linguística não-marcada, em oposição à polaridade negativa. A inversão da polaridade sobre os valores modais leva a pontos de contato entre eles. Ao observarmos, por exemplo, o valor de obrigação que, ao apresentar polaridade negativa (obrigação negada), aproxima-se ao valor permissivo da modalidade.

No entanto, não apenas a polaridade se presta à observação das nuances modais. Também Pessoa (2011) alude a outras estratégias de asseveração e mitigação modal, que podem levar a interpretações dos valores modais em suas subcategorias. A autora menciona alguns elementos de asseveração e mitigação modal, como operadores discursivos e manipulação das flexões verbais, além de aportes léxicos que reforcem ou suavizem a expressão modal. Para nosso estudo, não nos valem os elementos lexicais, mas lançaremos mão da observação das flexões verbais para a flexibilização da força ilocucionária modal, como estratégia de objetivização ou subjetivização modal.

Quanto às formas de expressão da modalidade deontica, estas igualmente ocorrem de modo diversificado, o que, sob nossa perspectiva, lhe fornece valores semânticos multisegmentados quanto à força de seu discurso e uma abordagem

modal mais objetiva ou mais subjetiva também a partir de seus meios de expressão. Em Batista (2016), vimos que ela pode manifestar-se a partir de recursos linguísticos diversos, entre eles: (a) *Auxiliares Modais*: Verbos auxiliares: *poder* e *deber*, utilizadas juntamente com o infinitivo; Locuções verbais auxiliares: *tener + que + infinitivo* e *haber + que + infinitivo*; (b) *Verbos Plenos*: *prohibir*, *obligar* e *permitir*; (c) *Adjetivos Modais*: *es obligatorio, fue obligado, etc., es/está permitido, e es/está prohibido*; (d) *Advérbios Modais*: *obligatoriamente* e *necesariamente*; (e) *Substantivos modais*: *obligación, permiso* e *prohibición*. Acreditamos que a diversidade dos elementos que se prestam à expressão da modalidade deôntica favoreçam matizes de força discursiva, efeitos de sentido, e também de afastamento ou aproximação discursiva do falante, isto é, maior ou menor expressão de sua subjetividade no discurso.

Para Verstraete (2001), a modalidade deôntica pode apresentar caráter subjetivo ao expressar uma atitude do falante frente à necessidade ou permissividade para uma determinada ação, e revela caráter objetivo ao apenas expressar a existência de uma necessidade sem envolvimento de atitude do enunciador.

Vázquez-Laslop (2001) concebe que a distinção modal deôntica entre objetiva e subjetiva depende em essência do grau de (não) comprometimento do falante com o desejo do evento em questão, definindo os graus de envolvimento do falante como uma arquitetura do comprometimento, e observando os potenciais elementos que demarquem um maior ou menor comprometimento do falante com a modalidade, sendo ela então mais objetiva ou mais subjetiva, respectivamente, e em *continuum*. A autora estabelece anteriormente (Vázquez-Laslop, 1999) a observação dos elementos pragmáticos-formais, buscando os indicadores que representem pragmaticamente os atos deônticos. O traço de maior ou menor subjetividade dependeria, portanto, do posicionamento dos participantes comunicativos, enquanto elementos pragmáticos.

Para auxiliar na observação destas fronteiras semânticas de objetividade e subjetividade, é possível lançarmos mão de diversos elementos linguísticos e discursivos. O elemento contextual é entendido como uma das ferramentas auxiliaadoras de maior interesse na observação dos traços de objetividade/subjetividade deôntica, pois elenca elementos que podem influenciar discursivamente na expressão modal (participantes, aspectos pragmáticos, ambiente discursivo, etc.).

Parece-nos, portanto, que modalidade, enquanto essencialmente subjetiva, como já declarado por Palmer (1986) e mencionado em trabalhos como o de Angheluta (2014), apresenta caracteres de *eminência objetiva* e *eminência subjetiva* dispostos em um *continuum*, sendo o traço intersubjetivo um elemento a ser estabelecido nessa continuidade. Em Almeida (2010), o que se pode acerrar a uma construção modal de caráter objetivo é a ausência de elementos discursivos

semânticos (como as dêixis) e pragmáticos (a exemplo da cortesia), sendo-nos lógico supor que a aparição de tais elementos pode figurar-se, entre outros elementos que permeiam a construção modal, como potenciais demarcadores da subjetividade e, a saber, do traço intersubjetivo.

Dada, portanto, a necessidade de observação do contexto linguístico discursivo para a análise modal, destacamos o trabalho desenvolvido com a implementação da Gramática Discursivo-Funcional, de Hengeveld e Mackenzie (2008), que promove uma análise linguística a partir de camadas e níveis de análise, dispostos em modelo *top-down* e constituindo-se como uma análise tipológica bastante recorrente no trato modal das línguas, por oferecer um modelo tipológico de análise linguística, além de arquitetar os processos linguísticos por meio dos Componentes Gramatical, Contextual e Conceitual. Nos trabalhos de Hengeveld e Mackenzie (2014), por exemplo, obtemos aparato discursivo, e especificamente contextual, para atualização da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), que fornece uma visão do Componente Conceitual e dos elementos contextuais de potencial relevância no discurso, perfazendo-se, assim, uma importante ferramenta da análise modal, por contemplar elementos para além da expressão linguística da modalidade, mas considerando também estruturas satélites que promovam uma análise mais refinada do fenômeno em questão.

Tendo estabelecido a primazia de uma análise modal que considere elementos dos contextos linguístico e situacional em que se dê a comunicação, colocamos em evidência de igual o destaque dado à potencialidade de nuances modais intersubjetivas, mencionadas por Angheluta (2014, p. 18, grifo nosso), ao aclarar-nos que, dentre os aspectos contextuais a serem analisados, cabe conduzir uma especialização teórica, considerando os aspectos da semântica e da pragmática, e, neste último caso, “a manifestação da subjetividade do emissor, mas também do receptor, que pode assumir o papel de agente, executor da modalidade deôntica”<sup>5</sup>. Sendo assim, além da necessidade de uma análise especializada do contexto, não considerando todos os aspectos contextuais como pertencentes às mesmas áreas de análise, a autora também atesta a possibilidade da manifestação dos ouvintes/leitores na construção e implementação dos valores modais, sendo este um elemento pertencente ao contexto pragmático da comunicação, de acordo com reflexões previamente realizadas, a exemplo dos trabalhos de Gutiérrez-Ordóñez (2005, p. 28) e Vílchez-Tallón (2007).

### 2.3 Nuances modais deônticas

As nuances aqui estudadas referem-se aos aspectos de *objetividade, subjetividade e intersubjetividade* na modalidade linguística, estabelecendo nosso foco na modalidade deôntica por meio da análise. Desta feita, nos valeremos das contri-

---

<sup>5</sup> Tradução livre. No original: “La manifestación de la subjetividad del emisor, pero también del receptor, que puede convertirse incluso en agente, ejecutor de la modalidad deôntica”.

buições de Gasparini-Bastos (2014) e Mackenzie (2017) que nos permitam aferir tais matizes semânticos pelo estabelecimento de ferramentas de análise variadas em quantidade e tipo.

Mackenzie (2017) estabelece a perspectiva da atribuição dos fenômenos de objetividade, subjetividade e intersubjetividade em toda a arquitetura geral da GDF, mas também a unidades linguísticas mais específicas. Neste estudo, consideramos uma destas unidades o elemento modal. Para o autor, a objetividade caracteriza-se como a expressão linguística realizada por um sujeito sem que seja demarcado nela seu grau de consciência. Para a observação de um enunciado de instância mais objetiva, Mackenzie (2017) considera a expressão de sua probabilidade, em construções como *é certo/provável/possível*. Além disto, o autor considera que o estabelecimento de noções temporais (passado, presente e futuro) perfazem o aspecto objetividade, além da distinção positiva e negativa relacionada ao caráter de realidade ou verdade da proposição.

A subjetividade, por sua vez, implica em uma referência mais clara aos participantes envolvidos no discurso ou a transformação de uma construção objetiva por meio da marcação das atitudes dos falantes (Givón, 2001, p. 300), tornando mais nítida a presença do falante. Os elementos que favorecem a demarcação de uma maior subjetividade são itens lexicais de expressão da opinião ou sentimento (termos que evidenciem a opinião ou avaliação do falante, como *creio que, temo que*, e elementos nominais de apreciação, como adjetivos). O autor não considera elementos anafóricos como potenciais reveladores do traço subjetivo, por acreditar que eles costumam ser demarcado ao início do enunciado, ainda que possamos perceber tais elementos de expressão da opinião serem realocados ao final do discurso, codificados em *creo yo/pienso yo (creio eu/penso eu)*

Por fim, Mackenzie (2017) considera que a intersubjetividade caracteriza-se enquanto uma orientação discursiva que vai do falante para o ouvinte, sendo construções interrogativas dispostas na porção final do enunciado seu principal elemento identificador. Na teoria da GDF, o autor atesta a inserção do elemento de subjetividade e objetividade como emblemáticos da própria teoria da GDF enquanto sucessora da Gramática Funcional de Dik. Para Mackenzie (2017), diversos elementos, entre lexicais e gramaticais, podem atuar na expressão dos traços modais de objetividade, subjetividade e intersubjetividade.

Além destes elementos, Mackenzie (2017) destaca a própria disposição discursiva (para ele, enunciados modais dotados de traço subjetivos ocupam posições discursivas mais periféricas, enquanto os enunciados modais ditos objetivos, localizam-se discursivamente em posições mais centralizadas). Tal entendimento, a nosso ver, corrobora nossa ressalva à Givón (2001), ao considerar a expressão dos elementos de subjetiva apenas como introdutórias e não anafóricas, uma

vez que as porções informativas novas, ou introdutórias, preenchem espaços mais centralizados nos discursos, sendo, nesta instância, os elementos anafóricos lateralizados. Mackenzie (2017) parece também conceber a modalidade a partir de níveis e camadas, em que as expressões linguísticas modais que expressam o comprometimento ou opinião do falante (subjatividade) ocupam camadas mais altas/externas, e os componentes modais linguísticos mais objetivos, isto é, mais atrelados ao evento ou fato em si, localizam-se em camadas baixas/centrais, sendo esta uma visão bastante coerente com a teoria implementada por Hengeveld e Mackenzie (2008) na GDF.

A observação do traço intersubjetivo no arcabouço da GDF, entretanto, ainda vem-se estruturando. Uma vez que a GDF se estabelece por meio da perspectiva do falante, e Mackenzie (2017) considera que a intersubjetividade consiste no compartilhamento de elementos comuns ao falante e ao ouvinte, elementos estes que estariam dispostos no Componente Contextual da GDF, o autor advoga uma melhor observação ao próprio Componente Contextual, bem como a um mapeamento mais detalhado de ditos elementos ali dispostos.

Ao trabalhar especificamente com os traços de objetividade e subjatividade para a modalidade deôntica, Gasparini-Bastos (2014) sugere que as fontes deônticas, a orientação modal (com base na GDF) e os tempos verbais são alguns dos fatores que permitem a distinção dos dois traços observados. No que se refere à expressão da subjatividade, a autora atesta que a modalidade deôntica de caráter subjetivo perfaz um elemento de desejabilidade, diferenciável da modalidade volitiva por meio do traço [+controle]. Sendo assim, a autora atesta que a modalidade subjetiva costuma ser mais comum e mais favorecida por elementos contextuais, cuja orientação seja voltada aos participantes, ou cuja fonte modal perfaça participantes mais individualizados. Linguisticamente, o tempo verbal do futuro do pretérito também configurou-se como um elemento comum do traço subjetivo, por apresentar valor hipotético, como se vê no seguinte trecho extraído da sessão de Comentários do jornal espanhol *El País*: “O *Alcorão* é livro que deveria ser proibido, repleto de violência contra tudo e todos...”<sup>6</sup>, em que o falante não implementa a proibição do livro religioso *Alcorão* enquanto factualidade passada, presente, ou futura, mas como a potencial e imaginativa necessidade de sua censura devido à violência que o falante alega possuir a obra. Discursivamente, a utilização da estrutura demarcadora de opinião *achar + que* também foi atribuída à expressão da subjatividade deôntica.

Quanto ao traço objetivo, Gasparini-Bastos (2014) elenca o uso do tempo verbal do presente do indicativo e o conseqüente distanciamento do falante como

---

<sup>6</sup> Tradução livre. No original: “El Corán es un libro que debería estar prohibido, lleno de violencia contra todos y todo...”. Disponível em: [https://elpais.com/politica/2012/08/02/actualidad/1343942685\\_140212.html](https://elpais.com/politica/2012/08/02/actualidad/1343942685_140212.html).

elementos de verificação da objetividade deôntica. A autora menciona também um caráter mais prescritivo da modalidade deôntica objetiva, em referência a Vázquez-Laslop (2001). A orientação modal já não seria para o participante, mas para o evento, e a fonte modal não seria tão individualizada, apagando ou mitigando o impacto dos sujeitos na expressão modal, apresentando maior caráter normativo ou instrucional.

Sendo assim, para nossa análise, lançaremos mão de ferramentas semelhantes às estabelecidas pelos autores, de modo a possibilitar uma contemplação satisfatória do fenômeno modal deôntico neste trabalho, ademais de refletir com base em elementos de identificação linguística mais imediata, o que nos pode permitir-nos uma contemplação de profundidade e clareza importantes, considerando a extensão deste estudo. Por meio de aspectos gramaticais, observamos nos exemplos a expressão dos traços de maior objetividade, subjetividade e intersubjetividade a partir de, no caso dos verbos modais, a utilização de flexões verbais asseveradoras ou mitigadoras dos traços analisados, entendendo que formas como o Futuro do Pretérito favorecem traços de maior subjetividade, e construções na voz verbal passiva fomenta o matiz de maior objetividade, por apagar/opacificar os participantes envolvidos na expressão modal. No que diz respeito ao traço intersubjetivo, ilocuções de tipo interrogativa consistiram em seu maior aparato de potencialização ou verificação.

Na tessitura do texto, também observaremos a introjeção de construções opinativas como *en mi opinión, creo que, pienso que*, escopando a modalidade deôntica por meio de ferramenta catafórica, isto é, introduzindo o evento deonticamente modalizado, todas enquanto demarcadoras da opinião (subjetividade) do falante.

Contextualmente, recorreremos aos seguintes gêneros textuais para suscitar hipóteses de encontro dos traços observados, sendo: *Artigo de Opinião, Webcomentários e Enquete*.

### 3 Procedimentos metodológicos

A fim de observar as nuances deônticas descritas nos tópicos anteriores, foram trabalhados alguns exemplos do comportamento modal deôntico, de caracteres considerados objetivo, subjetivo e intersubjetivo, classificação esta proveniente de distintas ferramentas de análise, como os gêneros textuais observados, o trato das formas verbais, as fontes discursiva e modal, e estruturas anafóricas e catafóricas que se prestam à contextualização linguística, etc.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ainda que não estejamos apoiando-nos integralmente no aparato da GDF, neste artigo, nos valem desta de modo a entender que o Componente Gramatical da linguagem é permeado pelo Componente Contextual. Isso significa dizer que elementos externos à estruturação linguística enquanto código podem interferir, em alguma medida, em seu comportamento.

O material utilizado provém de gêneros periodísticos coletados em *corpus* próprio<sup>8</sup>. Para tanto, extraímos materiais discursivos em língua espanhola de um portal periodístico espanhol. Observando o veículo informativo, aqui denominado EP, coletamos textos dos gêneros *Enquete*, *Artigo de Opinião*, bem como os comentários online (*Webcomentários*) relacionados aos dois gêneros supracitados.

As reflexões tomaram como base os gêneros e outros elementos, como já mencionados, elementos sob os quais teorizamos a potencialidade de aparecimento da modalidade deôntica sob os três prismas semânticos citados (objetivo, subjetivo e intersubjetivo), considerando as possibilidades interativas de cada gênero textual<sup>9</sup>.

O estabelecimento dos gêneros textuais enquanto categorias de análise potencialmente expressivas dos traços semânticos deônticos uniu-se a outras categorias linguísticas, como a observação dos tempos verbais utilizados (para o caso de verbos plenos e auxiliares), bem como a adequação às vozes verbais. Outras estratégias linguísticas, como estruturas de expressão de crença, opinião e desabilidade, aliadas a processos de referências catafóricas, também auxiliaram na categorização do enunciado deonticamente modalizado enquanto eminentemente objetivo, subjetivo ou, ainda, intersubjetivo.

Desta forma, procedemos a uma análise qualitativa de trechos deonticamente modalizados em língua espanhola, partindo das ferramentas de análise acima mencionadas, que nos levariam a uma posterior reflexão e elucidação de sua influência quanto ao caráter da modalidade deôntica expressa no discurso.

#### 4 Análise de nuances modais deônticas

Os exemplos a seguir se prestaram a uma reflexão e discussão qualitativa dos valores modais deônticos mencionados: valores eminentemente objetivos, subjetivos e intersubjetivos. Tais reflexões e discussões lançaram mão das ferramentas de apoio, como elementos contextuais, fontes (evidencial e modal) e formas linguísticas.

Ao observar o exemplo (1), podemos encontrar elementos contextuais relevantes ao entendimento dos comportamentos modais:

- (1) **¿Se deben prohibir los toros? Queremos** saber tu opinión. ¿Estás a favor o en contra de los festejos taurinos? ¿Desaparecerán? **¿Hay que prohibirlos?** Lee las posiciones publicadas en PEP y participa en nuestra encuesta. (EP - Enquete)<sup>10</sup>

<sup>8</sup> O *corpus* utilizado neste estudo foi montado como ferramenta de análise para a dissertação (BATISTA, 2019). Disponível em: <https://figshare.com/s/67bff2fb9e5d4e631c98>.

<sup>9</sup> Em Batista (2019), os gêneros textuais figuraram-se como uma categoria de análise relativa ao contexto situacional de expressão modal deôntica, tendo como resultado, dado a divisão da quantidade de ocorrências modais pelo número de palavras dos textos observados, uma alta ocorrência da modalidade em questão nos gêneros, nesta ordem: *Enquete*, *Artigo de Opinião* e *Webcomentários*.

<sup>10</sup> Os exemplos conservam a escrita original dos autores e as traduções são livres de nossa autoria..

As touradas devem ser proibidas? Queremos saber sua opinião. Você está a favor ou contra os festejos taurinos? Desaparecerão? Devem ser proibidos? Leia os posicionamentos publicados em EP e participe de nossa enquete.

O exemplo (1) apresenta grande possibilidade de reflexão, no que se refere a elementos contextuais e aspectos de outra ordem que se prestem ao entendimento do comportamento modal de caráter intersubjetivo. Inicialmente, tem-se o gênero textual no qual se percebem as expressões da modalidade deôntica obrigação e proibição, o qual está atrelado a um contexto discursivo, no que se refere às características inerentes ao próprio gênero em que a modalidade é veiculada/expressa.

Ao considerar o gênero enquanto elemento contextual discursivo, tem-se a *Enquete*, gênero que por excelência busca a mobilização do leitor em determinada temática, de modo a obter uma resposta discursiva, corroborada pela estrutura interrogativa. Ademais, observamos o aspecto da volição (desejabilidade) do autor, ainda que diluído no majestático ‘queremos’. Entende-se que esta ferramenta de diluição ocorre da necessidade de formalização discursiva, tendo em vista a veiculação do texto ocorrer em um portal informativo periodístico, geralmente imbuído de maior busca pela neutralidade.

No entanto, o verbo modal volitivo “querer” (sublinhado), ao tomar por escopo o EC ‘saber sua opinião’, aqui destacando o elemento de opinião, leva ao entendimento de que os elementos a serem postos em discussão não serão validados apenas por leis externas e realidades objetivas, mas deverão passar pelo crivo subjetivo do leitor, que tomará o turno de fala, se posicionando como falante a partir do que foi solicitado pelo até então falante, implementador do questionamento.

Esta construção leva, portanto, a expressões da modalidade deôntica que são escopadas por estes elementos: a modalidade deôntica de obrigação (*se deben/deben ser*) que toma por escopo a modalidade deôntica de tipo proibitiva (*prohibir/prohibidas*), sendo já em Olbertz e Gasparini-Bastos (2013) abordado fenômeno similar de encapsulamento modal, em que a primeira expressão modal, com valor de *obrigação* e conjugada no futuro do pretérito (entendida como forma mitigadora), perfaria uma modalidade de tipo subjetivo, escopando, por sua vez, uma modalidade objetiva.<sup>11</sup>

Destacamos, também, a construção textual deôntica em formato interrogativo, ilocução esta que nos corrobora o valor deôntico de natureza intersubjetiva, uma vez que, excetuando-se formas retóricas, entende-se que ilocuições interrogativas caracterizam-se como formas em que se demanda informação de outrem.

---

<sup>11</sup> Em Olbertz e Gasparini-Bastos (2013), permissiva, e, neste artigo, proibitiva.



No exemplo (1), o portal ou instituição solicita posicionamento dos leitores quanto à ideia de proibição do evento.

Assim sendo, estando as modalidades inseridas na construção encabeçada pela estrutura ‘queremos saber sua opinião’, entende-se que a implementação da proibição das touradas deverá partir de uma lógica construída pelo falante segundo sua opinião, que, por sua vez, poderá ser mais ou menos influenciada por aspectos morais e legais. Neste caso, considera-se, pelo contexto discursivo e situacional, o exemplo (1) como uma expressão potencial da modalidade deôntica de caráter intersubjetivo.

Passaremos, desta feita, à análise do exemplo (2):

- (2) “Despoja al toro de su posición totémica”: me ha convencidos con su brillante retórica. Es más, creo que hay que darle un nobel para este genio de la literatura, que haría palidecer a Góngora’. (EP - Webcomentário)

“Despoja o touro de sua posição totêmica”: me convenceu com sua brilhante retórica. E digo mais, acho que teriam que dar um Nobel para este gênio da literatura, ele empalideceria Góngora.

A ironia, observável em (2) pelo exagero dos termos “brilhante retórica”, “gênio da literatura”, além da afirmação de que o literato espanhol Luis de Góngora se surpreenderia com o único trecho citado pelo autor de (2), é marcada pela construção *creo que* e figura-se como um elemento do contexto discursivo que evidencia o envolvimento do falante no discurso, observando também a desinência verbal de primeira pessoa, destacada pela marcação de fonte evidencial de primeira pessoa, denotando envolvimento explícito do falante.

Destaca-se também a natureza opinativa do gênero *Webcomentário*, já exposta anteriormente em Batista (2016; 2019), sendo então frequente a expressão pessoal dos falantes quanto às suas desejabilidades ou prospecções de realização dos Estados-de-Coisas (ECs) expressos.

No caso de (2), ainda que irônico, o falante implementa a realização do evento (dar o nobel ao autor do artigo contra as touradas, devido à sua erudição revelada na escrita, mencionada no trecho aspeado), ressaltada pela forma linguística *Condicional Simple* (em português denominada *Futuro do Pretérito*, de valor correspondente), o que é utilizado, entre outras funções, como uma expressão cortês de pedidos e/ou desejos. Consideremos também em Gasparini-Bastos (2014) o entendimento do uso do Futuro do Pretérito como um valor mitigador da modalidade deôntica, instituindo-a assim como algo não obrigatório, mas desejável.

Quanto à observação da ilocução utilizada em (2), não encontramos sinais de que construções declarativas favoreçam a natureza modal neste fragmento.

Desta forma, consideramos que o uso declarativo para a ilocução caracteriza-se como neutro, sendo aplicável a diferentes naturezas modais, cabendo-nos aferir o caráter modal segundo outros elementos, no caso de uso de ilocuições declarativas.

A partir destas reflexões, e considerando a fonte discursiva e modal, o gênero em que é expressa a modalidade deôntica e a forma verbal observada, podemos concluir que a forma deôntica de obrigação encontrada no exemplo (2) manifesta espectros predominantemente subjetivos.

Por fim, consideraremos o exemplo (3) para a discussão de uma expressão deonticamente modalizada de caráter eminentemente objetivo:

- (3) Como digo, su falta de comprensión lectora es acuciante. Se lo repito añadiendo un símil: no vas a convencer a nadie de que matar animales para comer está mal mientras se matan animales para divertirse. Por eso, por una mera cuestión pedagógica, primero habrá que hacer entender a la gente que no se puede matar animales por diversión. Del mismo modo, primero se dejó de matar a gente por diversión (o que se mataran entre ellos), luego **se prohibió** matar a gente por honor, y finalmente, en los estados modernos, **está prohibido** matar gente de ninguna de las maneras. (EP - Webcomentário)

Como digo, sua falta de compreensão leitora é enorme. Repito acrescentando uma metáfora: você não vai convencer ninguém de que matar animais para comer é ruim enquanto matam animais por diversão. Por isso, por uma simples questão pedagógica, primeiro deve-se fazer com que as pessoas entendam que não se pode matar animais para divertir-se. Da mesma forma, primeiro as pessoas pararam de se matar por diversão (ou matar-se entre si), depois foi proibido matar pessoas por honra, e finalmente, nos estados modernos, é proibido matar pessoas por qualquer motivo.

No exemplo (3), observamos uma série de fatores que permitem a consideração da expressão modal sob uma ótica eminentemente objetiva. Ainda que, semelhantemente a (2), o exemplo (3) se encontre expresso no gênero *Webcomentário* que, como mencionado anteriormente, revela maior subjetividade do autor (destaque-se a marcação evidencial subjetiva em primeira pessoa, *como digo*, ao assumir a autoria de sua crítica ao interlocutor, mencionado no texto, como pode ser visto no exemplo (3), marcado em itálico), percebemos um apagamento posterior da personalidade do falante, ao implementar valores modais deônticos, utilizando inicialmente a construção passiva sintética *se prohibió/está prohibido*.

Desta forma, o falante elenca uma série de proibições instituídas socialmente de modo a exemplificar a conduta a ser adotada para a conscientização de indivíduos pró-touradas. O uso de construções deônticas de valor proibitivo sob formas passivas visa maior destaque ao EC descrito que aos agentes envolvidos e alude a construções de ordem legal (leis e regulamentos).

Além disso, o uso predominante do presente do indicativo nas construções deonticamente modalizadas sugere maior atemporalidade e neutralidade. Uma vez que o falante busca referir-se a construtos éticos e morais moldados socialmente ao longo dos anos e institucionalizados enquanto leis, ao tentar reproduzi-las, o falante parece buscar um maior afastamento dos valores deônticos instaurados em seu discurso, colocando-os não sob a ótica daquilo que ele considera proibido, e sim aquilo que instaurado legalmente enquanto proibido.

Novamente, não percebemos na forma declarativa ferramentas que nos permitam categorizar a natureza deôntica, corroborando o dito em (2), uma vez que nos valem de outros elementos para a categorização modal. Desta forma, pode-se considerar esta construção como eminentemente objetiva, no que se refere à expressão do valor deôntico de proibição.

No que se refere à observação do fenômeno modal *versus* o gênero textual em que este é veiculado, os gêneros *Artigo de Opinião* e *Webcomentário* sugerem maiores posicionamentos opinativos do falante, o que poderia favorecer a expressão de caráter subjetivo, não negando a possibilidade de observação de nuances objetivas, uma vez que estas podem constituir estratégias discursivas de generalização e validação dos enunciados. O gênero *Enquete*, por sua vez, foi considerado, em nosso presente estudo, como um potencial favorecedor do traço de intersubjetividade deôntica, mas estudos de base quantitativas poderiam ser feitos para apoiar nossa hipótese.<sup>12</sup>

Uma vez que este estudo se trata de uma breve análise e reflexão acerca dos possíveis traços deônticos, não nos foi possível estabelecer categorias de análise mais diversificadas. No entanto, as categorias aqui discriminadas (gênero textual, ilocução e elementos contextuais linguísticos) nos pareceram frutíferas para atestar a potencialidade diversificada da modalidade deôntica por meio de caracteres de objetividade/subjetividade e intersubjetividade. Esse estudo, já iniciado em Batista (2019), figura-se-nos necessário dar continuidade, de modo a aprofundar as categorias exploradas e cruzá-las com novas categorias. Acreditamos que os elementos que cerceiam as expressões modais de natureza deôntica perfarão as ferramentas mais profícuas de análise e mapeamento do caráter modal deôntico.

## 5 Considerações finais

A modalidade deôntica, por estar relacionada a aspectos de conduta estabelecidos por espécies de senso comum, ou ainda por estar atrelada a noções

---

<sup>12</sup> Os gêneros textuais em Batista (2019) não foram cruzados juntamente aos efeitos de sentido, pois, à ocasião, figuram-se como um elemento estabelecido do contexto situacional para a modalidade, havendo outras categorias selecionadas para a verificação do caráter modal. Neste artigo, suscitamos a hipótese da correlação Gênero Textual/caráter modal com maior ênfase, elevando os Gêneros ao *status* de impactante nos efeitos modais, e considerando a necessidade futura de um estudo quantitativo para tal.

morais/legais, costuma ser entendida como uma modalidade de caráter mais objetivo, dada a contemplação modal estabelecida em graus, ou em um *continuum*.

Não é negada, neste estudo, a sua alta recorrência por meio de um viés de maior objetividade. No entanto, busca-se, com as reflexões aqui promovidas, ampliar o leque de possibilidades para a expressão modal, considerando uma maior aproximação do falante quanto ao enunciado modalizado imbuído de caráter deôntico. Mais ainda, tenciona-se também contemplar a intersubjetividade relacionada à modalidade deôntica como ferramenta discursiva de interação, em que o falante transfere ao ouvinte/leitor a responsabilidade discursiva de implementação do Estado-de-Coisas, no caso dos exemplos aqui trabalhados, deonticamente modalizados.

Desta feita, propusemos algumas reflexões baseadas em ocorrências da modalidade deôntica na língua espanhola, considerando possíveis ferramentas linguísticas e contextuais que favorecessem os traços antes mencionados. Observamos, assim, que fenômenos linguísticos como a flexão verbal nas categorias temporais se faz aproveitável para a expressão dos efeitos de sentido expressos, à medida que formas temporais verbais que suavizam a expressão modal deôntica (como o futuro do pretérito, ou *Condicional Simple* em espanhol) podem categorizar a expressão modal enquanto mais opinativo ou subjetiva, ao passo que formas do presente, consideradas mais neutras (Alarcos Llorach, 2000, p. 156), favoreceriam uma visão mais objetiva do fenômeno modal.

Do outro elemento norteador de nossas considerações, a ilocução, aferimos que ilocuições de tipo interrogativo são utilizadas na expressão da modalidade tendo em vista a visão do interlocutor, assumindo natureza intersubjetiva. Cruzado com o uso de formas verbais mitigadoras da modalidade, como o uso de formas verbais conjugadas no futuro do pretérito, mencionado acima, o caráter intersubjetivo da modalidade parece-nos ainda mais nítido. As ilocuições de tipo declarativa se prestariam à natureza modal subjetiva e objetiva em igual medida, segundo os exemplos analisados.

Por fim, estruturas linguísticas satélites, que se prestaram à nossa análise enquanto contextualizadores, renunciaram o caráter modal à medida que estruturas como “queremos saber a sua opinião” revelam a intenção de posicionamento modal do leitor no primeiro excerto analisado.

Tais considerações visam enriquecer o trato da modalidade deôntica à luz de distintas teorias, de modo que a multiplicidade de seus efeitos possa ser observada com maior adequação dentro de sua literatura específica. Devido à natureza do trabalho aqui realizado, não nos foi possível realizar a inserção de outras categorias pelas quais se possa analisar a natureza da modalidade expressa (como a natureza dos alvos), ademais de atestarmos a possibilidade de proposição de um estudo quantitativo do fenômeno.

## Referências

ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe, Madrid, 2000.

ALMEIDA, Sandra. *Subjetividade e intersubjetividade: as construções completivas epistêmicas em inglês*. 2010. 209 f. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

ANGHELUTA, Mioara Adelina. La expresión de la modalidad deóntica en los discursos de investidura de José María Azanar López y José Luis Rodríguez Zapatero. In: ULASIN, B. (Ed.). *Quo vadis, Romanística?* Universidad Comenius de Bratislava, [S. l.], pp. 18-32, 2014. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/eslovaquia/dam/jcr:8b4fdc31-54f2-4d42-a655-a11b2af8a921/quo-vadis--romanistica-en-linea.pdf#page=19>. Acesso em: 07 jun. 2023.

BATISTA, V. G. L. A modalidade deôntica em webcomentários: Um estudo funcionalista da língua espanhola. In: MARTINS, M. A. et al. (Org.) *Estudos linguísticos: Textos selecionados*. Abralim 2013. João Pessoa. Ideia, 2016.

BATISTA, V. G. L. *Modalidade deôntica e efeitos de sentido em língua espanhola*. Dissertação (mestrado). 205 f. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2019.

BENVENISTE, Émile. Subjectivity in language. *Problems in general linguistics*. Translated by Mary Elizabeth Meek. v. 1. p. 223-30, 1971.

GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. Distinções entre modalidade deôntica objetiva e subjetiva no português falado: o caso do verbo 'dever'. *Confluência*, p. 273-287, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122372>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIVÓN, Talmy. *Syntax. An introduction*. v. 1. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2001.

GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador. Ejercitarás la competencia pragmática. In: *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. HOZ-FERNÁNDEZ, C. Servicio de Publicaciones. [S.l.]. p. 25-44. 2005.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers, 1985.

HENGEVELD, Kess. Illocution, mood and modality in a functional grammar of spanish. In: *Journal of Semantics*, v. 6, 1988, p. 227-269.

HENGEVELD, Kess; MACKENZIE, John Lachlan. *Functional Discourse Grammar: a typologically based theory of language structure*. Oxford: Oxford Linguistics, 2008.

HENGEVELD, Kees; MACKENZIE, John Lachlan. Grammar and context in functional discourse grammar. *Pragmatics*, v. 24, n. 2, p. 203-227, 2014. Disponível em: <https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/prag.24.2.02hen>. Acesso em: 10 jun. 2023.

HENGEVELD, Kees; DALL'AGLIO-HATTNER, Marize Mattos. Four types of evidentiality in the native languages of Brazil. *Linguistics*, v. 53, n. 3, p. 479-524, 2015. Disponível em: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/ling-2015-0010/html>

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo, Cortez, 1984.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MACKENZIE, John Lachlan. Objetividade, subjetividade e intersubjetividade na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional. In. *Funcionalismo Linguístico: diálogos e vertentes*. São Paulo: Editora EDUFF, 2017.

NEVES, Maria Helena de Moura. A modalidade. In: *Gramática do português falado*. KOCH, I.G.V. (Org.). v. VI: desenvolvimentos. Campinas: Editora da UNICAMP - FAPESP, 1996.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira *Modalidade e argumentação*. In: NOGUEIRA, Marílio Salgado; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos (Org.). *Modo e Modalidade: gramática, discurso e interação*. Fortaleza: Edições UFC, p. 59-76, 2011.

OLBERTZ, Hella; GASPARINI-BASTOS, Sandra Denise. Objective and subjective deontic modal necessity in FDG—evidence from Spanish auxiliary expressions. In: *Casebook in Functional Grammar*. Amsterdam. John Benjamins, p. 277-300, 2013. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5001285#page=288>.

OLIVEIRA, André Silva. *Modalidade volitiva em língua espanhola nos discursos do Papa Francisco em viagem apostólica*. Dissertação (mestrado). 310 f. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2017. Disponível em : <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/28010>. Acesso em: 10 jun. 2023.

OLIVEIRA, André Silva. *A manifestação da coletividade nas homilias do Papa Francisco em língua espanhola*. Tese (doutorado). 510 f. Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/61485>. Acesso em: 10 jun. 2023.

PALMER, Frank Robert. *Mood and modality*. Cambridge, Cambridge University Press, 1986.

PESSOA, Nadja Paulino. *Modalidade deôntica e persuasão no discurso publicitário*. Dissertação (Mestrado). 151 f. 2007. Universidade Federal do Ceará, Centro de

Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/6614>. Acesso em: 10 jun. 2023.

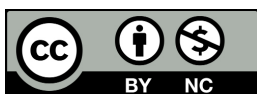
PESSOA, Nadja Paulino. O valor deôntico de obrigação e a polaridade: uma análise discursivo-funcional no português europeu. *E-escrita*: Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis. v. 2, n. 6, set.-dez. 2011.

VÁZQUEZ-LASLOP, María Eugenia. *Modalidad deóntica y acción comunicativa*. El Colegio de México, 1999.

VÁZQUEZ-LASLOP, Maria Eugenia. *La arquitectura lingüística del compromiso*. Las oraciones de deber ser. Colegio de México. México. 2001.

VERSTRAETE, Jean-Christophe. Subjective and objective modality: interpersonal and ideational functions in the English modal auxiliary system. *Journal of pragmatics*, n. 33, 2001, p. 1505-1528. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0378216601000297>.

VÍLCHEZ-TALLÓN, José Antonio. *La enseñanza del componente pragmático a través de fragmentos de películas*. Biblioteca virtual redELE. Alcalá de Henares, 2007. Disponível em: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76550>. Acesso em: 10 jun. 2023.



## BREVE PANORAMA DA GRAMÁTICA NO ENSINO E NA PESQUISA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Carlos Felipe Pinto<sup>1</sup>

**Resumo:** Neste texto, apresento uma breve discussão sobre a gramática no ensino do espanhol no Brasil. Para alcançar o objetivo proposto, faço um breve resumo sobre a história do ensino de espanhol no Brasil a partir de 1919 e do espanhol nos cursos de formação de professores, apresentando um histórico das teses de doutorado defendidas na área. Em seguida, como exemplo concreto, discuto os cursos de Letras-Espanhol no estado da Bahia no tocante à abordagem do componente gramatical em suas matrizes curriculares, apresento os Programas de Pós-Graduação que possuem linha de pesquisa em estudos gramaticais do espanhol e discuto sobre a formação dos professores de espanhol que atuam nesses cursos. O texto também discute a situação da área de gramática nos principais eventos nacionais da área. A análise realizada mostra que, embora a área de espanhol, ensino da língua e formação de professores de espanhol no Brasil tenha se desenvolvido muito nos últimos anos, cobrando um caráter científico especializado, os estudos gramaticais continuam incipiente e desfavorecidos no cenário nacional.

**Palavras-chave:** Língua espanhola; Gramática; Ensino de espanhol no Brasil; Formação de professores.

**Resumen:** En este texto, presento una breve discusión sobre la gramática en la enseñanza de español en Brasil. Para alcanzar el objetivos propuesto, hago un breve recorrido sobre la historia de la enseñanza de español en Brasil a partir de 1919 y del español en los cursos de formación de profesores, presentando un historial de las tesis de doctorado defendidas en el área. Enseguida, como ejemplo concreto, discuto los cursos de Letras-Espanhol en el estado de Bahia en lo tocante al tratamiento del componente gramatical en sus curriculum, presento los Programas de Posgrado que tienen línea de investigación en estudios gramaticales del español y discuto la formación del profesorado que actúa en esos cursos. El texto también discute la situación del área de gramática en los principales eventos nacionales del área. El análisis realizado muestra que, aunque el área de español, enseñanza de la lengua y formación de profesores de español en Brasil se haya desarrollado mucho los últimos años, cobrando un carácter científico especializado, los estudios gramaticales siguen incipientes y desfavorecidos en el escenario nacional.

**Palabras clave:** Lengua española; Gramática; Enseñanza de español en Brasil; Formación de profesores.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Unicamp. Professor de Língua Espanhola da Universidade Federal da Bahia. Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ2 do CNPq (Processo 317607/2021-9). cfpinto@ufba.br.



## 1 Introdução

Rodrigues (2010)<sup>2</sup> e Guimarães (2014) apresentam uma análise da história do ensino de espanhol no Brasil. Guimarães (2014) toma, por razões justificadas, como marcos os períodos de 1870 e 1961<sup>3</sup> e, já na sua introdução, fica evidenciado que o ensino de espanhol, compreendido no sentido macro, não é algo recente no Brasil: a partir de 1870, se ensinavam conteúdos de literaturas de língua espanhola no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro; a partir de 1905, a língua espanhola passou a ser ensinada na Academia de Comércio do Rio de Janeiro; a partir de 1919, o ensino de espanhol é oficializado na educação básica brasileira considerando sua implantação no Colégio Pedro II<sup>4</sup>. Guimarães (2014) ainda sinaliza que a *Gramática da língua espanhola para uso dos brasileiros*, de autoria de Antenor Nascentes, é de 1920.<sup>5</sup>

Uma observação importante feita por Guimarães (2014) é que nem sempre os conteúdos de língua e literatura estiveram reunidos na mesma disciplina (o que parece ficar claro com a implantação do ensino dos conteúdos das literaturas hispânicas em 1870 sem o ensino da língua espanhola). Essa observação é extremamente relevante para os fins deste texto porque: 1) apesar de a presença do espanhol, em sentido macro, não ser recente na educação brasileira, o estudo linguístico, no sentido micro, sim o é; 2) dentro dos estudos de língua espanhola, é preciso distinguir aqueles estudos dedicados à descrição e análise linguística do espanhol, em qualquer perspectiva teórica, dos estudos dedicados aos problemas de ensino e aprendizagem da línguas, no caso por brasileiros (estudos comparativos; metodologia de ensino etc.).

Uma análise do panorama brasileiro mostra que os estudos de língua espanhola em sentido micro se dão muito mais tardiamente que os estudos de literatura e se originam nos problemas comparativos do espanhol com o português e a necessidade de aprendizagem do estudante brasileiro. E, diferentemente do que aconteceu em diversos outros países não hispânicos, como Alemanha, Estados

---

<sup>2</sup> Rodrigues (2010) retrocede mais no tempo, pois dedica uma parte do trabalho ao ensino de línguas em geral no Brasil.

<sup>3</sup> A primeira data institui o ensino de literaturas hispânicas no Colégio Pedro II a partir do decreto nº 4.468 de 1º de fevereiro de 1870. A segunda é quando se publica a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a partir da lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que regulamenta o ensino de línguas estrangeiras na educação básica nacional.

<sup>4</sup> Guimarães (2014) comenta que a abertura desse concurso para espanhol no Colégio Pedro II foi um gesto de agradecimento do governo brasileiro ao governo uruguaio após notificação por ter aberto, em 1917, a cadeira de língua portuguesa com duração de 2 anos. Pode-se dizer que, nesse momento, começam os gestos tímidos de integração regional.

<sup>5</sup> Quintela e Costa (2013) fazem uma discussão sobre o papel de Antenor Nascentes no ensino de espanhol no Brasil. Apresentam fragmentos do discurso de Antenor Nascentes na ocasião da recepção do título de professor emérito em que Nascentes comenta sua trajetória. Observa-se que o tema de sua dissertação para o concurso foi contrastes fonéticos entre o espanhol e o português e que, na ocasião de sua feitura, Nascentes estava lendo a gramática de Friedrich Diez.

Unidos e França, a agenda do funcionamento, história e diversidade do espanhol não fez parte da pauta do estudo do espanhol no Brasil até muito recentemente. Assim,

Uma questão que sobressai na pesquisa é o motivo de o Brasil não ter tido interesse em incluir a língua espanhola como matéria de ensino antes de 1905, uma vez que já se estudavam as suas literaturas, desde 1870, e o país estava cercado por outros que são falantes desse idioma, enquanto que as línguas inglesa e francesa entraram no ensino público no início do século XIX [1809]. (Guimarães, 2014, p. 24).

A resposta dada pelo autor remete à rivalidade luso-castelhana originada na idade média<sup>6</sup> que chega ao Brasil com a transposição da coroa no século XIX, fazendo com que os vizinhos hispânicos, mesmo os aliados da Guerra do Paraguai, fossem vistos como rivais (especialmente por terem modelos políticos distintos do brasileiro).

Guimarães (2014, p. 20) também tece algumas considerações importantes sobre a atividade escolar, das quais é importante ressaltar: “a escola ensina conteúdos sistematizados e encadeados entre si que não são meras vulgarizações das ciências de referência, ao contrário, esses conteúdos foram historicamente construídos dentro da escola e para a escola”. Nesse sentido, fica claro que a escola não é um lugar de reprodução e vulgarização dos conhecimentos produzidos na Universidade, por exemplo.

Neste texto, tenho o objetivo de apresentar uma breve reflexão de como a discussão sobre a descrição e o funcionamento da língua espanhola, em especial do componente gramatical, se desenvolve atualmente no ambiente universitário brasileiro, considerando particularmente as universidades públicas que oferecem a habilitação em espanhol no estado da Bahia. Não pretendo fazer uma discussão exaustiva de nenhum dos tópicos abordados, mas apenas sinalizar que a área é muito recente e ainda está em fase de consolidação, tema que poderá ser desenvolvido mais minuciosamente em trabalhos futuros.

O texto está dividido da seguinte maneira: na seção 2, faço um breve apanhado dos objetivos dos Cursos de Letras no Brasil e algumas considerações sobre a habilitação em língua espanhola; na seção 3, apresento os Cursos de Letras-Espanhol das universidades públicas da Bahia, teço algumas considerações sobre os componentes gramaticais nos seus respectivos projetos pedagógicos vigentes, termino com considerações sobre a língua espanhola nos Programas de Pós-

---

<sup>6</sup> É importante notar que diversos autores como Martins (2003) e Teyssier (2014) sinalizam o grande prestígio que o castelhano tinha sobre o português especialmente no período de 1580-1640, fazendo com que grandes escritores portugueses, como Gil Vicente, escrevessem em castelhano.

Graduação da área no estado; na seção 4, faço algumas considerações sobre a formação acadêmica dos professores efetivos (concursados) das universidades públicas baianas e sua respectiva produção científica no tocante aos estudos gramaticais; por fim, na seção 5, redireciono a discussão novamente para o âmbito nacional considerando o estudo da gramática do espanhol nas últimas edições dos 3 maiores eventos de língua espanhola no país; na seção 6, teço algumas considerações finais.

## 2 O espanhol no ensino superior<sup>7</sup>

A demanda pela formação de professores de espanhol devido à sua implantação na educação básica a partir do final da década de 1910 desencadeou o surgimento dos primeiros cursos de licenciatura para a formação específica de professores de espanhol. Guimarães (2014) sinaliza que o primeiro Curso de Letras do país foi o do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro com a implantação da Faculdade de Filosofia e Letras em 1919, oferecendo os Cursos de Filosofia e Letras, Letras Clássicas e Letras Modernas. A partir da década de 1940, surgem os primeiros Cursos de Letras com habilitação em língua espanhola (em suas diferentes denominações e reformulações) que existem até os dias de hoje<sup>8</sup>:

Quadro 1 – Criação dos Cursos de Letras

Instituição	Cidade	Curso	Ano
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo	São Paulo/SP	Letras Estrangeiras	1940
Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil	Rio de Janeiro/RJ	Letras Neolatinas	1941
Faculdade de Filosofia de Minas Gerais	Belo Horizonte/BH	Letras Neolatinas	1941
Universidade Federal da Paraíba	João Pessoa/PB	Línguas Neolatinas	1949
Universidade Federal do Paraná	Curitiba/PR	Letras Neolatinas	Década de 1940
Faculdade Católica de Filosofia de Aracaju	Aracaju/SE	Letras Neolatinas	1952
Universidade do Sagrado Coração	Bauru/SP	Letras Neolatinas	1953
Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto	São José do Rio Preto/SP	Letras Neolatinas	1957
Faculdade de Filosofia de Alagoas	Maceió/AL	Letras Neolatinas	1952

Fonte: Guimarães (2014, p. 92-93)<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Os textos mais recentes que encontrei que discutem o ensino de espanhol no Brasil o fazem principalmente na perspectiva da educação básica (cf. Danna, 2019; Guimarães, 2014; Rodrigues, 2010). Guimarães (2014) comenta pelo menos 10 teses/livros nessa perspectiva na sua introdução. Dos que discutem a licenciatura, encontrei Galván, Alonso e Toffoli (2010), Agarie (2014), e Silva (2015). Silva (2015) estuda o estado do Paraná mas não oferece dados que permitam discutir a questão do estudo gramatical nos Cursos de Licenciatura estudados.

<sup>8</sup> É importante salientar que muitos dos Cursos de Letras com habilitação em espanhol no Brasil foram criados posteriormente ao ano 2000, em decorrência do chamado “boom” do espanhol gerado pela criação do Mercosul e posterior promulgação da lei 11.161 em 2005, o que pode gerar um impacto no tratamento da descrição e análise linguística nos cursos mais antigos e nos cursos mais recentes.

<sup>9</sup> Os Cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Germânicas da Universidade Federal da Bahia funcionaram desde 1941, sendo congregados na Faculdade de Filosofia e Letras em 1946. A partir de 1968 passam a integrar o Instituto de Letras, que se separava da Faculdade de Filosofia. O Curso de Letras Neolatinas da UFBA está, portanto, entre os mais antigos do país, embora Guimarães (2014) não o tenha sinalizado.

O Parecer 492 do Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2001 determina que os Cursos de Letras devem proporcionar o desenvolvimento das seguintes habilidades e competências:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (Brasil, 2001, p. 30)<sup>10</sup>

Como é possível observar, o documento norteador dos cursos de Letras no país entende a formação profissional como uma atividade extremamente complexa, que engloba, além do domínio do uso, a reflexão científica linguística, literária e cultural em diferentes instâncias e o domínio das habilidades didático-pedagógicas necessárias para o ensino em diferentes níveis.

Galván, Alonso e Toffoli (2010) mostraram que, naquele momento, 170 universidades ofereciam o Curso de Letras-Espanhol<sup>11</sup> e que a maior concentração de alunos estava na região nordeste. Como se verá adiante, todos os cursos estudados neste artigo procuram cumprir com essas habilidades em seus proje-

---

<sup>10</sup> As mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica estão definidas na Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Nesta resolução, são estabelecidas as horas de conteúdo de cada eixo formativo, porém não são definidos os conteúdos específicos de cada disciplina/matéria/área do conhecimento. Na resolução, é dito que: “II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.” (BRASIL, 2019, p. 6) Nada é dito, portanto, sobre os conteúdos específicos de cada licenciatura além da carga horária específica, o que implica no questionamento do que é necessário para uma licenciatura e no que é necessário especificamente para o Curso de Letras. Considerando que estou discutindo os estudos gramaticais no ensino e na pesquisa do espanhol no Brasil, os conteúdos específicos estabelecidos no Parecer 492 de 2001 me parecem os relevantes para a discussão, inclusive porque devem ser considerados os cursos de Bacharelado em Letras conjuntamente.

<sup>11</sup> Há, como indica Agarie (2014), uma multiplicidade de nomenclaturas para o curso. Utilizarei, a modo de simplificação, Letras-Espanhol.

tos pedagógicos, embora a questão da reflexão sobre a estrutura e funcionamento das línguas seja variável entre eles.

Agarie (2014) faz um estudo sobre o currículo de um curso de formação inicial de professores de espanhol e, nas reflexões iniciais sobre o currículo, também sinaliza que, na história dos Cursos de Letras com habilitação em línguas estrangeiras no Brasil, o conhecimento linguístico era instrumental para capacitação do estudo da literatura:

o curso de Letras, no seu início, estava muito mais voltado para o mundo da reflexão poética do que para o conhecimento pragmático da língua estrangeira. Nas diversas cadeiras, tanto no âmbito das Letras Neolatinas como no das Anglo-Germânicas dava-se ênfase especial aos estudos de literatura em detrimento aos estudos de língua. Essa orientação nitidamente literária levava a um estudo de textos com abordagens estilísticas e filológicas. A língua era ministrada indiretamente por meio da análise dos textos literários. (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2012 apud Agarie, 2014, p. 44)

Por fim, o trabalho de Agarie (2014) analisa o currículo do Curso de Letras-Espanhol da Universidade de São Paulo. No tocante aos aspectos gramaticais, há apenas duas disciplinas segundo Agarie (2014, p. 51): *Argumentação e Sintaxe em Língua Espanhola* (30h) e *Tópicos Contrastivos Acerca do Funcionamento da Língua Espanhola e do Português Brasileiro* (30h).

A autora, em sua análise, aponta que, além dessas duas disciplinas, há três disciplinas de 90h cada com conteúdos comunicativos e não há nenhuma outra de reflexão linguística. São, no total, sete disciplinas de língua espanhola e doze de suas respectivas literaturas. A análise mostra que há um esquecimento dos conteúdos de reflexão linguística, oferecendo muito poucas ferramentas para que o graduando seja capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem e fazer análises linguísticas nos diferentes níveis.

Esta seção tomou como ponto de partida a análise Agarie (2014) sobre o currículo do curso de Letras com habilitação em Língua Espanhola da Universidade de São Paulo. Na seção a seguir, apresentarei uma análise semelhante com relação aos cursos do estado da Bahia.

### 3 Os cursos de letras-espanhol no estado da Bahia

O estudo da língua espanhola e a formação de professores da língua não é algo recente na Bahia. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferece os Cursos de Letras em diversas modalidades desde 1941. E, atualmente, além da UFBA, outras quatro universidades (todas estaduais) oferecem Cursos de Letras com

habilitação em língua espanhola<sup>12</sup> no estado da Bahia: UESC, 1963;<sup>13</sup> UEFS, 1998; UNEB Campus V - Santo Antônio de Jesus, 2004; UNEB Campus I - Salvador, 2004.

Na subseção a seguir, considerarei como os projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos Cursos de Letras-espanhol no Estado da Bahia tratam as disciplinas de descrição e análise linguística, em especial as de estudo gramatical<sup>14</sup>. Ao final da apresentação dos 5 cursos, tecerei considerações gerais.

### 3.1 Universidade Federal da Bahia

Os atuais projeto pedagógico e currículos dos Cursos<sup>15</sup> de Letras da UFBA entraram em vigor em 2005,<sup>16</sup> a partir da reformulação do currículo que esteve vigente de 1984 a 2004.<sup>17</sup> A UFBA oferece tanto a possibilidade de habilitação em uma única língua (licenciatura e/ou bacharelado em língua espanhola) quanto a possibilidade de licenciatura dupla (licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola). No tocante às questões gramaticais, o projeto pedagógico estabelece que, “considerando o pressuposto de demonstrar capacidade de utilizar recursos da língua oral e escrita, de articular a expressão linguística e literária com os sistemas de referencia aos quais os recursos expressivos da linguagem se tornam significativos” (UFBA, 2004, p. 8), espera-se que o graduando tenha:

- domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos níveis e registros da linguagem;

<sup>12</sup> A maioria dos cursos é de licenciatura, que podem ser de habilitação única ou dupla. Embora especifique cada um, não farei distinção desse aspecto nas considerações gerais, tomando como relevante apenas a existência da habilitação em língua espanhola. Vale destacar também que a UFBA é a única universidade que oferece, além da licenciatura, o bacharelado em Língua Espanhola.

<sup>13</sup> O que se conhece hoje como UESC é o resultado de uma série de reestruturações desde a década de 1960.

<sup>14</sup> Segundo Di Tullio (2010), a gramática pode ser entendida de forma ampla ou restrita. Adotarei aqui a perspectiva restrita de Di Tullio (2010) e Radford (1997) entendendo gramática como morfologia e sintaxe, excluindo da noção de gramática (embora estejam incluídas nos estudos de descrição e análise linguística) a fonética, a fonologia, o léxico e a semântica (esta última tem recebido, pelo menos no Brasil, um tratamento gramatical, especialmente na perspectiva formal, o que a aproxima mais da gramática que os demais níveis) porque: 1) desde o século XIX a fonética recebe tratamento científico especializado, diferente da gramática, que ficou a cargo da perspectiva tradicional até a metade do século XX; 2) é um aspecto que, especialmente após enfoque comunicativo, foi praticamente excluído do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Citarei as disciplinas de descrição de modo geral, porém restringirei a discussão às ementas das disciplinas de gramática no sentido restrito.

<sup>15</sup> Cursos no plural porque o projeto comporta todas as habilitações oferecidas: licenciatura e bacharelado; letras vernáculas, português como língua estrangeira, letras clássicas e línguas estrangeiras modernas.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://colegiadosdeletras.ufba.br/legislacao>.

<sup>17</sup> Está em fase de discussão e reformulação uma proposta curricular nova. Contudo, a área optou pela manutenção dos componentes obrigatórios de morfologia e sintaxe vigentes.

- domínio teórico e descritivo dos componentes fonológico, morfossintático, semântico, lexical e pragmático da língua portuguesa e/ou de língua estrangeira;
- capacidade de analisar, descrever e explicar sincrônica e/ou diacronicamente o funcionamento de uma língua. (UFBA, 2004, p. 8-9).

Além disso, ainda se considera como competência e habilidade “compreender e justificar características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades de língua portuguesa e/ou de língua estrangeira, em diferentes contextos” (UFBA, 2004, p. 10).

Com relação à estrutura curricular, o curso oferece como componentes obrigatórios (C-OB) de análise linguística<sup>18</sup>: *LETA72 A formação da língua espanhola* (oferecida pela área de Filologia); *LETA69 Fonética e fonologia da língua espanhola*; *LETA70 Morfologia da língua espanhola*; *LETA73 Sintaxe da língua espanhola*. O Projeto Pedagógico estabelece que as disciplinas obrigatórias de Morfologia e Sintaxe têm como objetivo fornecer as bases gramaticais. Além dos C-OB, são oferecidos como componentes optativos (C-OP) de gramática: *LETD29 Cotejo de textos bilíngues português/espanhol*; *LETD39 Estudo descritivo da morfologia da língua espanhola*; *LETD40 Estudo descritivo da sintaxe da língua espanhola*.

### 3.2 Universidade Estadual de Santa Cruz

O atual Projeto Acadêmico Curricular dos Cursos de Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) teve o início de sua vigência em 2022<sup>19</sup>, oferecendo habilitação dupla (licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola). O Projeto Curricular de Letras

tem como meta a formação teórico-prática de seus discentes contemplando as perspectivas epistemológicas que sustentam seu objeto de estudo – a Linguagem e o homem sujeito de Linguagem –, ao lado de uma formação pedagógica, científica, ética, estética e (inter)cultural consistente. (UESC, 2022, p. 25).

O texto ainda diz que “os princípios orientadores do curso de Letras pautam-se na busca da qualidade de ensino de formação superior, aliada aos referenciais dos modernos estudos linguísticos e literários” (UESC, 2012, p. 25). Os fundamentos pedagógicos do curso

<sup>18</sup> Até 2022, as disciplinas tinham carga-horária múltipla de 17h. A partir de 2023, passaram a ter carga-horária múltipla de 15h. Ou seja, todas as disciplinas apresentadas têm 60h totais de carga-horária.

<sup>19</sup> O projeto se refere aos Cursos de Licenciatura em Português-Inglês e Português-Espanhol. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/2022/ppc-colegiado-letras.pdf>.

visam a formar profissionais capazes de: lidar, de forma crítica, com a língua/Linguagem; utilizar a língua em suas várias modalidades; descrever, analisar e explicar as estruturas, as regularidades, as idiossincrasias, o funcionamento, os usos e as manifestações culturais de uma língua; refletir teoricamente sobre temas e questões relativos aos conhecimentos Linguísticos e literários; (UESC, 2022, p. 25).

Entre os objetivos da perspectiva linguística do curso, está: “a) desenvolver não só a consciência linguística, mas também a consciência crítica em relação à linguagem” (UESC, 2012, p. 23).

No que se refere aos elementos relacionados aos aspectos gramaticais, podem ser destacadas as seguintes competências propostas:

b) reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;

c) visão crítica das abordagens teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; (UESC, 2022, p. 27).

O profissional formado pelos cursos de Letras da UESC, considerando o eixo que estou analisando, deve estar preparado para:

1. discutir (sobre) a Linguagem e os sujeitos de Linguagem, considerando e valorizando a diversidade Linguística; 2. ter visão crítica, à luz de diferentes teorias, sobre os fatos Linguísticos e literários, compreendendo a Linguagem como um fenômeno cultural, histórico, ideológico, linguístico, político, psicológico e social [...] 7. proporcionar análise Linguística, articulando os eixos da gramática, da leitura e da produção de textos; 8. trabalhar as variedades Linguísticas como parte de um construto social, considerando que essas variedades coexistem, valorizando, ao mesmo tempo, o estudo da norma culta da língua; (UESC, 2022, p. 32).

Com relação à estrutura curricular, o curso não oferece nenhum C-OB de análise linguística.<sup>20</sup> Como C-OP, o curso oferece duas disciplinas de 60h: *Fonética e fonologia da língua espanhola* e *Estudos temáticos de língua e linguística na língua espanhola*, esta última, com ementa aberta a depender do conteúdo que for abordado quando ofertada.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Há 8 disciplinas obrigatórias de língua espanhola, cada uma com 60h, cuja ementa é “Desenvolvimento das competências comunicativa, gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural” em diferentes níveis.

<sup>21</sup> No projeto de 2012, os cursos de Letras da UESC ofereciam um C-OP de 45h: *LTA670 Morfossintaxe da Língua Espanhola*, o qual foi retirado na reformulação curricular.



### 3.3 Universidade Estadual de Feira de Santana

O atual currículo do Curso<sup>22</sup> de Letras, com habilitação dupla (licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) começou a ser implantado a partir de 2017, devendo ter completado a transição curricular em 2021. O Projeto Pedagógico e a Resolução 054/2017<sup>23</sup> estabelecem as características e normas de funcionamento do curso. Pensando nas especificidades gramaticais relacionadas ao objetivo geral do curso, que é formar professores de português e espanhol, pode-se destacar que o curso busca:

- (i) oferecer uma formação sólida na área de linguagem: língua e literatura vernácula e estrangeira;
- (v) inserir, no bojo das discussões promovidas pelos componentes curriculares, a articulação entre conhecimento científico e sua aplicação no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas; (UEFS, 2017, p. 9-10).

Segundo o perfil profissional, o graduado “deve ter domínio dos usos das Línguas Portuguesa e Espanhola, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem” (UEFS, 2017, p. 11).

Como competências esperadas em relação ao aspecto linguístico, destacam-se:

- a) compreender a linguagem como fenômeno histórico, social, cultural, político e ideológico;
- e) ter consciência das variedades linguísticas e culturais historicamente constituídas, e da significação social das mesmas;
- g) transitar por diferentes perspectivas teóricas nas investigações linguísticas, literárias e suas interfaces pedagógicas, abordando-as criticamente;
- h) analisar e refletir criticamente acerca de conteúdos referentes a estudos linguísticos e literários e a formação profissional;
- i) estabelecer um diálogo entre a sua área e as demais áreas do conhecimento;
- l) compreender os mecanismos de transposição didática dos conteúdos teórico- científicos estudados ao longo do curso; (UEFS, 2017, p. 12).

Com relação aos C-OB de análise linguística, são estabelecidos: *DLA101 Fonética e Fonologia da Língua Espanhola*, com 45h; *DLA104 Morfologia e Sintaxe da Língua Espanhola*, com 45h; *DLA111 História da Língua Espanhola*, com 45h. É

<sup>22</sup> O projeto se refere unicamente ao Curso de Licenciatura em Português e Espanhol.

<sup>23</sup> Disponíveis em: <http://www.prograd.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=70>

oferecida uma única disciplina optativa de análise linguística, com 60h: *DLA152 Tópicos especiais em Estudos Linguísticos – Espanhol*.

### 3.4 Universidade do Estado da Bahia Campus V - Santo Antônio de Jesus

Os Cursos de Licenciatura do Campus V da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) iniciam seu funcionamento em 1981. Embora não tenha conseguido localizar o início da habilitação em língua espanhola, o currículo vigente do Curso de Letras-Espanhol teve início em 2021, com habilitação única (licenciatura em língua espanhola)<sup>24</sup>. O curso assume que o estudo da língua não envolve apenas os conhecimentos formais/gramaticais; mas, primeiramente, as relações sociais e políticas em torno dessa língua. Assim, o curso pretende

habilitar profissionais para a percepção das relações linguísticas como reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais, entendendo-as não como um elemento isolado, mas como parte de um todo que constitui o universo globalizado. (UNEB, 2021, p. 83).

Entre os objetivos do curso que podem ser relacionados com os aspectos gramaticais, podem ser destacados:

- Formar licenciados que compreendam a língua como processo de interação e comunicação sócio-cultural;
- Proporcionar aos licenciados a reflexão analítica e crítica sobre as linguagens, considerando a necessidade do uso das novas tecnologias, a fim de melhor produzir e compreender os textos que circulam socialmente;
- Formar profissionais competentes para o ensino e pesquisa em língua espanhola e literaturas. (UNEB, 2021, p. 83-84).

Com relação ao perfil esperado, o licenciado “deve ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedades. Assim poderá associar as mudanças e as diversidades linguísticas com as transformações socio-históricas, políticas e culturais...” (UNEB, 2021, p. 84).

Entre as habilidades e competências esperadas, destacam-se:

- Domínio das estruturas linguísticas e seus usos em contextos variados, com competência para a produção e compreensão de textos em língua espanhola;
- Correlação entre as transformações sócias históricas e as mudanças linguísticas e estabelecimento da relação entre a língua, cultura e sociedade;

<sup>24</sup> Disponível em: [https://dch5.uneb.br/wp-content/uploads/2022/03/Projeto\\_Reconhecimento\\_Letras\\_Espanhol\\_compressed.pdf](https://dch5.uneb.br/wp-content/uploads/2022/03/Projeto_Reconhecimento_Letras_Espanhol_compressed.pdf)

- Análise crítica das teorias linguísticas e literárias;
- Habilidade em tradução, realizando a correspondência semântica, sintática e estilística na transposição do texto da língua estrangeira em estudo para a língua materna;
- Análise comparativa, envolvendo os níveis morfossintáticos, semânticos, estilísticos e pragmáticos entre a língua espanhola em estudo e a língua materna; (UNEB, 2021, p. 85)

Com relação às disciplinas de descrição e análise linguística do espanhol, são oferecidas: *Estudos Fonéticos e Fonológicos*, com 60h; *Estudos Gramaticais*, com 45h; *Análise contrastiva da gramática da língua espanhola*, com 60h<sup>25</sup>.

### 3.5 Universidade do Estado da Bahia Campus I - Salvador

O Departamento de Ciências Humanas do Campus I da UNEB ofereceu uma única turma que ingressou no ano de 2004 na habilitação dupla (licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola). Desde o ano de 2005, houve ingresso apenas na habilitação única (licenciatura em língua espanhola)<sup>26</sup>.

O perfil profissional esperado prevê que o licenciado

deve ser capaz de estabelecer as relações entre linguagem, cultura e sociedade, bem como ser capaz de associar as mudanças e as diversidades lingüísticas com as transformações sócio-históricas, políticas e culturais e respectivas produções literárias daí provenientes, estabelecendo o vínculo contínuo entre a pesquisa e a formação do conhecimento, entendendo-o como um processo autônomo e permanente. (UNEB, 2010, p. 132)

Como competências e habilidades, estabelecem-se:

reflexão crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político, cultural, político e ideológico / percepção de diferentes contextos interculturais / visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias / domínio dos conteúdos básicos objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio / domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que possibilitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (UNEB, 2010, p. 133)

Como disciplinas de descrição e análise linguística do espanhol, oferecem: *Estudos Contrastivos em Fonética e Fonologia da LM/LE*, com 60h; *História da língua espanhola*, com 60h; *Estudos contrastivos em sintaxe de LM e LE*, com 60h.

<sup>25</sup> Há 6 disciplinas obrigatórias de língua espanhola, cada uma com 60h, cujas ementas tratam do desenvolvimento da competências comunicativa em diferentes níveis.

<sup>26</sup> O projeto se refere unicamente ao Curso de Licenciatura em Português e Espanhol.

### 3.6 Considerações gerais sobre o estudo gramatical na formação inicial de professores de espanhol no Estado da Bahia

A apreciação dos projetos pedagógicos e matrizes curriculares dos Cursos de Letras-Espanhol oferecidos pelas universidades públicas do estado da Bahia mostram questões importantes. Todos os cursos entendem a formação do professor de espanhol como uma atividade complexa que precisa mobilizar diferentes e diversos conhecimentos nos âmbitos linguísticos, literários e culturais, bem como a capacidade didático-pedagógica para realizar a transposição dos conhecimentos técnicos e científicos para a sala de aula em diferentes níveis de ensino.

No que tange à língua espanhola especificamente, parece estar clara em todos os projetos e matrizes curriculares uma distinção entre o desenvolvimento das habilidades comunicativas para a produção e compreensão de textos variados nas modalidades orais e escritas e a reflexão teórico-científica sobre a linguagem. Considerando que, diferentemente, da licenciatura em língua portuguesa, o graduando em língua espanhola ingressa, muitas vezes, sem ser usuário competente da língua estrangeira<sup>27</sup>, o curso precisa fornecer inicialmente instrumentos e ferramentas para o desenvolvimento/aperfeiçoamento da competência comunicativa.

O Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras da UFBA é o único que explicita em diferentes trechos a importância do estudo da estrutura e funcionamento da língua, seja sincrônica ou diacronicamente, como integrante das competências e habilidades necessárias para o graduando em Letras.

O Projeto Pedagógico dos Cursos de Letras-Português/Espanhol da UESC explicita em apenas 1 trecho o estudo linguístico do nível fonético ao discursivo.

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Espanhol da UEFS trata do domínio da estrutura e funcionamento das línguas, além de transitar por diferentes perspectivas teóricas da linguística.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos da UNEB (Campus V e Campus I) propõem uma perspectiva de língua como fenômeno social, histórico e cultural, determinando que, para além do conhecimento formal/gramatical, o graduando tenha conhecimento social, político etc. Porém elencam como necessário o domínio das estruturas linguísticas.

Um problema, especialmente nos casos de licenciatura única, é que as disciplinas de teorias linguísticas (seja a de introdução geral aos estudos linguísticos

---

<sup>27</sup> O termo pode ser alterado para diversos outros (língua adicional, língua segunda...). Compreendo a complexidade de todos os termos, porém, como especialista em gramática numa perspectiva formal mentalista, como a gramática gerativa, suas distinções são irrelevantes para o processo cognitivo. Deixo a variação dos termos em aberto para os especialistas em cujas áreas as distinções sejam relevantes.

ou as de teorias linguísticas específicas) são ministradas em português, por professores de português, com bibliografia em português. À guisa de exemplo:

Quadro 2 – Exemplo de disciplinas de Linguística<sup>28</sup>

Disciplina e Ementa	Bibliografia básica
DLA093 Introdução aos Estudos da Linguagem (UEFS)  Ementa: A ciência da linguagem: fundamentos, perspectiva e aplicabilidades.	CHALUB, Samira. Funções da linguagem. São Paulo: Ática, 1987. FROMKIN V & RODMAN R Introdução à linguagem. Coimbra, Livraria Almedina, 1993. GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1987. RAJAGOPALAN, Kanavillil. Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. ORLANDI, Eni Puccinelli. Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013. HANKS, William F. Língua como prática social: Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.
Introdução à Dialectologia (UESC)  Ementa: A Dialectologia no Brasil. Breve histórico dos estudos dialetais. O projeto Atlas Linguístico do Brasil (AliB). Os atlas regionais. Perspectivas da dialectologia no Brasil.	AGUILERA, V. de A. <i>Atlas linguístico do Paraná</i> . São Paulo: Assis, 1994. ARAGÃO, M. S.; MENEZES, C. B. <i>Atlas Linguístico da Paraíba</i> . Brasília: UFPB/CNPq, Coordenação Editorial, 1984. BRANDÃO, Silvia Figueiredo. <i>A geografia Linguística no Brasil</i> . São Paulo: Ática, 1991. CARDOSO, S. Alice Marcelino. A Dialectologia no Brasil: perspectivas. <i>D.E.L.T.A.</i> , v. 15, n. especial, 1999. p. 233-255. FERREIRA Carlota; Suzana CARDOSO. <i>A dialectologia no Brasil</i> . São Paulo: Contexto, 1984. ROSSI, N. A dialectologia. <i>ALFA</i> , 11: 89-116, 1967.
Introdução aos Estudos Linguísticos (UNEB V)  Ementa: Estudo da Linguística: teorias de aquisição da linguagem humana, teorias linguísticas e contribuições para o ensino de língua. Linguística e gramáticas. Workshop sobre variedades linguísticas.	MIRA MATEUS, Maria Helena e VILLALVA, Alina. <i>O essencial sobre Linguística</i> . Lisboa: Editorial Caminho, 2006. SAUSSURE, Ferdinand de. <i>Curso de lingüística geral</i> . Cultrix, 1994. WEEDWOOD, Bárbara. <i>História concisa da lingüística</i> . (trad.) Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. BAGNO, Marcos. <i>Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística</i> . São Paulo: Parábola, 2007. CAGLIARI, L. <i>Alfabetização e Lingüística</i> . São Paulo: Scipione, 1997. FIORIN, José Luiz. <i>Introdução à Lingüística II: princípios de análise</i> . 3 ed. São Paulo: Contexto, 2004. MUSSALIN, F. & BENTES, A. C. (Orgs). <i>Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras</i> . V. 1. São Paulo: Cortez, 2001. ORLANDI, Eni Pulcinelli. <i>O que é lingüística</i> . São Paulo: Brasiliense, 1999.

<sup>28</sup> As referências estão transcritas como encontradas nos respectivos projetos pedagógicos e programas.

<p>Tópicos em Tradução (UNEB I)</p> <p>Ementa: Estuda os elementos teóricos das formas diversas de tradução. Discute políticas de Tradução e a importância das teorias para a prática tradutória.</p>	<p>ARROJO, Rosemary. <i>Oficina de tradução: a teoria na prática</i>. 4. ed São Paulo: Ática, 2002.</p> <p>PAES, José Paulo. <i>Tradução: a ponte necessária</i> : aspectos e problemas da arte de traduzir. São Paulo: Ática, Secretaria da Cultura, 1990.</p> <p>RÓNAI, Paulo. <i>A tradução vivida</i>. Rio de Janeiro: Educom, 1976.</p> <p>THEODOR, Erwin. <i>Tradução: ofício e arte</i>. São Paulo: Cultrix, 1976.</p> <p>ARROJO, R. <i>O Signo Desconstruído – Implicações para a tradução, a leitura e o ensino</i>. Campinas, Pontes, 1992.</p> <p>MORILLAS, Esther y ARIAS, Juan Pablo (eds). <i>El papel del traductor</i>. Salamanca. Ediciones Colegio de España, 1997.</p>
<p>LETD83 Oralidade (UFBA)</p> <p>Ementa: Características e funcionamento de textos orais.</p>	<p>HEINE, Lícia Maria Bahia. <i>Aspectos da língua falada</i>. Universidade Federal da Bahia. 2011.</p> <p>HILGERT, J. G. A oralidade em textos de divulgação científica para crianças. In: PRETI, Dino. (Org.). <i>Oralidade em textos escritos</i>. São Paulo: Editorial Humanitas, 2009, v. 10, p. 217-248.</p> <p>JUBRAN, Clélia Cândida Abreu Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça (Org.). <i>Gramática do português culto falado no Brasil</i>. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.</p> <p>PRETI, Dino (Org.). <i>Análise de textos orais</i>. 6 ed. v. 1. São Paulo, FFLCH/USP, 1993.</p> <p>MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. <i>Fala e escrita</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.</p>

Os cinco exemplos de disciplinas de linguística das cinco universidades mostram que o foco, pelo menos considerando ementa e bibliografia conjuntamente, é a língua materna, o que, a meu ver, é um equívoco pois as disciplinas de linguística deveriam ser de cunho genérico, permitindo a reflexão linguística abrangente, considerando que o estudo de qualquer língua deve ser feito a partir de uma teoria linguística. Um agravante é que, se o curso é de habilitação única em língua espanhola, as reflexões sobre a língua portuguesa deveriam ser apenas de cunho instrumental (especialmente produção de textos), à semelhança do que acontece com as línguas estrangeiras nos cursos de habilitação única em língua portuguesa: são oferecidas instrumentais para a leitura. Obviamente, essa base em literatura vernácula sobre as principais correntes da linguística não impossibilita a reflexão em língua estrangeira, uma vez que é possível tomá-la como base. No entanto, a ausência de debates específicos sobre os problemas das línguas estrangeiras, especialmente considerando os cursos com habilitação única, restringe a discussão da língua estrangeira ao âmbito da gramática tradicional e metodologia e ensino de línguas.

As disciplinas de língua espanhola têm predominantemente um caráter comunicativo em todos os cursos. Os conteúdos gramaticais, quando aparecem,

estão em função dos conteúdos comunicativos/funcionais e textuais e se dão na perspectiva da gramática tradicional, como se pode apreciar a partir de três exemplos expostos no Quadro 2:

Quadro 3 – Disciplinas de Língua Espanhola

Disciplina e Ementa	Conteúdo
<p>Língua Espanhola Básico I (UNEB V) (90h)</p> <p>Ementa: Desenvolvimento da competência comunicativa em nível básico, introduzindo expressões cotidianas a partir de enunciados simples com ênfase nas seguintes habilidades: expressão e interação oral e escrita e compreensão leitora e auditiva, articulando a aprendizagem de língua com o ensino na educação básica.</p>	<p>- Cumprimentar e apresentar-se; - Falar de profissões; - Tratamento formal e informal; - Perguntar e dizer o número do telefone; - Falar da família; - Dar informações pessoais; - Perguntar e dizer a hora; - Falar da rotina diária; - Os dias da semana; - As refeições; - Descrever uma casa; - Fazer reserva num hotel; - Pedir comida num restaurante; - Dar e entender instruções; - Descrever uma rua, bairro, cidade...; - Conteúdo Gramatical: - Os sons do alfabeto espanhol; - O gênero das palavras; - Presente do indicativo (regular e irregular); - Pronomes pessoais; - O número das palavras; - As preposições - Os possessivos (adjetivos e pronomes); - Marcadores de lugar; - Verbos reflexivos; - Os artigos (determinados/indeterminados); - Diferença entre Hay e estar. Verbo gustar.</p>
<p>Língua Espanhola V (UESC) (60h)</p> <p>Ementa: Desenvolvimento das competências comunicativa, gramatical, sociolinguística, discursiva, estratégica e intercultural em nível avançado-independente. Ênfase no estudo dos constituintes nominais e das relações coordenadas e subordinadas a partir de perspectivas enunciativas, textuais e discursivas.</p>	<p>Sem conteúdo no projeto.</p>
<p>LETB36 Língua espanhola em nível básico (UFBA) (90h)</p> <p>Ementa: Estudo das estruturas da língua espanhola que levam à comunicação oral e escrita em nível básico.</p>	<p><b>Conteúdos discursivos:</b> Descritivo (Seleção lexical para enumeração, detalhamento); Injuntivo/prescritivo; Dar conselhos; Dar ordens; Recomendações</p> <p><b>Conteúdos textuais:</b> Histórias em quadrinhos; Postais; Carta de apresentação; Correio eletrônico; Blog/diário; Agenda; Receita; Anúncios publicitários; Manuais de Instrução.</p> <p><b>Conteúdos fonéticos, fonológicos e ortográficos:</b> Nível Segmental: palavras e frases; Sons (distintivos e não distintivos); Líquidas (vibrantes e laterais); A abertura/nasalização das vogais orais; Oclusivas sonoras intervocálicas.</p> <p><b>Conteúdos gramaticais:</b> Verbos ser/estar, tener/haber; Artigos, Preposições, Numerais, Apócope; Acentuação; Verbo gustar; Presente do indicativo, (formas regulares e irregulares); Imperativo; Perífrase de futuro, Perífrase de gerúndio; Verbos pronominais; Pronomes Sujeito, Demonstrativos e Possessivos; Pronomes complemento, Complemento de pessoa</p> <p><b>Conteúdos lexicais:</b> Nacionalidades, Países, Numerais, Partes do corpo, Cômodos, Objetos escolares, Profissões, Alimentos, Esportes, Natureza, Viagem, Festividades, Adjetivos, Advérbios, Falsos amigos.</p> <p><b>Conteúdos socioculturais:</b> Alimentação e hábitos alimentares no âmbito hispânico; Festividades e eventos de diversos países</p>

Nenhuma das disciplinas exemplificadas acima e suas semelhantes contidas nos projetos permite uma reflexão gramatical para além do conteúdo tradicional básico necessário para o desenvolvimento da capacidade comunicativa em língua espanhola: a finalidade gramatical não é a reflexão linguística e sim a construção de um falante competente.<sup>29</sup>

Retomando a ideia contida no Parecer 492 (e na maioria dos projetos peda-

<sup>29</sup> Ainda assim, como discutirei no capítulo sobre ensino, acredito que essa perspectiva tradicional sem maiores considerações está equivocada.

gógicos das universidades baianas) de que o profissional de Letras precisa ser capaz de desenvolver análises gramaticais, dominar a estrutura e o funcionamento da língua, transitar por diferentes perspectivas teóricas e ainda ter a capacidade de transpor, no caso das licenciaturas, os conteúdos técnicos-científicos para os diferentes níveis de ensino, restam, para a reflexão gramatical apenas as disciplinas específicas destacadas nas subseções anteriores, retomadas no Quadro 4 a seguir. Antes de passar ao quadro, preciso destacar que, como especialista, entendo que o adequado estudo da gramática nos Cursos de Letras precisa ser levado na perspectiva dos princípios que regem a combinação/formação de morfemas em palavras, de palavras em sintagmas e de sintagmas em orações. Ou seja, uma perspectiva descritiva e teórica, portanto científica, muito mais além da mera reflexão sobre classes de palavras e taxionomia, perspectiva tradicional.

Quadro 4 – Disciplinas de Estudos Gramaticais

Disciplina e Ementa	Conteúdo e Bibliografia básica
<p>LETA70 Morfologia da Língua Espanhola (UFBA) (60h)</p> <p>Ementa: Estudo de estruturas morfológicas da língua espanhola.</p>	<p>O grupo do nome: substantivo – gênero, número; adjetivo qualificativo; graus comparativo e superlativo; os determinantes: artigos, adjetivos possessivos, demonstrativos, indefinidos. Os pronomes relativos, interrogativos, demonstrativos, possessivos, indefinidos. O grupo verbal: tempos e modos verbais; estudo das formas temporais; as oposições do tempo passado e o modo de ação; o valor aspectual das formas verbais. Preposições, conjunções, advérbios.</p> <p>Alarcos LLorach, Emilio. (1970) Estudios de gramática funcional del español. Madrid: Editorial Gredos.</p> <p>Criado del Val, M. (1962) Fisonomía del Idioma Español. Sus características comparadas con las del Francés, Italiano, Portugués, Inglés y Alemán. Madrid: Ediciones Aguilar.</p> <p>García, A. H. P.; Hernández, T.S. (1990) Los pronombres personales. Salamanca: Publicaciones Del Colegio de España.</p> <p>Fernández, F.M. (2000) 80 ejercicios de gramática española para hablantes de portugués. Nivel inicial/intermedio. Madrid: Arco Libros.</p> <p>Gomez Torrego, Leonardo. (1999) Gramática Didáctica del Español. Madrid: Ediciones SM.</p> <p>Laquíniz, Vidal. (1975) Lingüística Española. Publicaciones de la Universidad de Sevilla.</p> <p>Meirama, B.L. (2005) La práctica de la gramática en los textos. Universidad de Santiago de Compostela.</p> <p>Menegoto, A.C. (2005) Morfología verbal del español del Río de la Plata. Mar del Plata: Finisterre Editores.</p> <p>Orive, Mª Rosa Asenjo. (1990) Los demostrativos. Salamanca: Publicaciones Del Colegio de España.</p> <p>Repiso, Sigifredo Repiso. (1990) Los posesivos. Salamanca: Publicaciones Del Colegio de España.</p>
<p>LETA73 Sintaxe da Língua Espanhola (UFBA) (60h)</p> <p>Ementa: A frase; as orações: coordenação e subordinação; a estrutura da frase no sistema linguístico espanhol.</p>	<p>La sintaxis; Los componentes de la gramática; La noción de estructura; Los papeles temáticos; El modelo gramatical; La oración; La estructura de la oración; Aspectos generales descriptivos de la gramática del español.</p> <p>ALARCOS LLORAH, Emilio (1999). <i>Gramática de la lengua española</i>. Madrid: Espasa.</p> <p>GILI GAYA, Samuel (1978). <i>Curso superior de sintaxis española</i>. Barcelona: Bibliograf.</p> <p>GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2002). <i>Gramática Didáctica del Español</i>. 8. ed. Madrid. Ediciones SM.</p> <p>HERNANZ, María Lluís; BRUCART, José María (1987). <i>La sintaxis. Principios teóricos. La oración simple</i>. Barcelona: Crítica.</p> <p>ZAGONA, Karen (2006). <i>Sintaxis generativa del español</i>. Tradução Heles Contreras e Conxita Lleó. Madrid: Visor Libros.</p>



<p>LETD29 Cotejo de textos bilíngues português/espanhol (UFBA) (60h)</p> <p>Ementa: Estudo de textos bilíngues em prosa.</p>	<p>Estudo e análise de textos em prosa em português e espanhol, visando destacar as semelhanças e divergências entre os dois idiomas.</p> <p>CORREA, Paulo (2010). <i>Dimensiones sintácticas del español: su interacción con el discurso y el aprendizaje por hablantes de portugués</i>. Maringá: EDUEM.</p> <p>FANJUL, Adrián (2004). "Portugués Brasileiro, Español de... onde? Analogías inciertas", <i>Letras &amp; Letras</i>, v. 20, p. 165-183.</p> <p>FANJUL, Adrián; GONZALEZ, Neide (2012). <i>Español e portugués brasileiro. Estudios comparados</i>. São Paulo: Parábola.</p> <p>SIMÕES, Adriana (2013). "A Sintaxe do espanhol e do português brasileiro: evidências para a gramática não nativa do espanhol", <i>Caracol</i>, v. 4, p.8-39.</p> <p>ZAGONA, Karen (2006). <i>Sintaxis generativa del español</i>. Tradução Heles Contreras e Conxita Lleó. Madrid: Visor Libros.</p>
<p>LETD39 Estudo descritivo da morfologia da língua espanhola (UFBA) (60h)</p> <p>Ementa: Estudo aprofundado da gramática da língua espanhola com ênfase nos aspectos morfológicos.</p>	<p>Revisão e aperfeiçoamento da gramática da língua espanhola; Substantivos, gênero e número; Adjetivos qualificativos, gênero, número. Comparativo e Superlativo; Adjetivos e pronomes possessivos, demonstrativos, indefinidos; Pronomes pessoais, relativos; Verbos. Conjugação. Vozes; Advérbios, conjunções, preposições.</p> <p>BOSQUE, I. (1989): <i>Las categorías gramaticales</i>. Madrid: Síntesis.</p> <p>GARCÍA YEBRA, V. (2003) <i>El buen uso de las palabras</i>. Madrid, Gredos.</p> <p>PENA, J. (1999): "Partes de la morfología", en I. BOSQUE y V. DEMONTE (eds.): <i>Gramática Descriptiva de la Lengua Española</i>, vol. III. Madrid: Espasa-Calpe.</p> <p>VARELA ORTEGA, S. (2005): <i>Morfología léxica</i>. Madrid: Gredos.</p>
<p>LETD40 Estudo descritivo da sintaxe da língua espanhola (UFBA) (60h)</p> <p>Ementa: Estudo aprofundado da gramática de língua espanhola, com ênfase nos aspectos sintáticos.</p>	<p>O sistema pronominal do espanhol; A interface sintaxe-estrutura da informação; Os marcadores do discurso; O sistema verbal; Os determinantes</p> <p>BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (1999). <i>Gramática Descriptiva del Español</i>. Volumes I, II y III. Madrid: Espasa.</p>
<p>DLA104 Morfologia e Sintaxe da Língua Espanhola (UEFS) (45h)</p> <p>Ementa: Morfologia: conceito, objeto, classificação e interfaces. Princípios básicos de análise morfológica. A palavra: conceitos e estrutura. Tipos de morfemas na estrutura de verbos e nomes. Mecanismos flexionais. Processos de formação de palavras e sua produtividade. Classes de palavras. Sintaxe: Estudo das teorias sintáticas com base na análise de fenômenos linguísticos do espanhol. Descrição da estrutura da oração e do sintagma. As funções sintáticas das diferentes classes gramaticais. Aplicação dos conhecimentos de morfologia e sintaxe no ensino de Língua portuguesa.</p>	<p>Sem conteúdo no Projeto e ementário</p> <p>GÓMEZ TORREGO, Leonardo. <i>Análisis morfológico</i>. Teoría y práctica. Madrid, SM, 2007.</p> <p>GÓMEZ TORREGO, Leonardo. <i>Análisis sintáctico</i>. Teoría y práctica. Madrid, SM, 2007.</p> <p>GUTIÉRREZ ARAUS, M.L. <i>Estructuras sintácticas del español actual</i>, SGEL, Madrid, 1985.</p> <p>ALMELA, R. <i>Procedimientos de formación de palabras en español</i>. Barcelona: Ariel, 1999.</p> <p>MARTÍNEZ, J.-A. <i>La oración compuesta y compleja</i>. 3. ed., Madrid: Arco/Libros, 2000.</p> <p>BOSQUE, I. <i>Las categorías gramaticales</i>. Relaciones y diferencias. Madrid: Síntesis, 1999.</p>
<p>Estudos Gramaticais (UNEB V) (45h)</p> <p>Desenvolve os estudos críticos dos conteúdos das gramáticas normativa e descritiva em comparação com a gramática textual.</p>	<p>1. Usos y valores de "lo" como una forma de artículo neutro. Contraste el x lo x ello. Oposición el/la x un/una; 2. Los pronombres personales complemento de OD y OI (formas átonas y tónicas; combinación de dos formas átonas; leísmo y láismo; usos del reflexivo; la expresión de involuntariedad y el dativo de interés; 3. El contraste pretérito perfecto / pretérito indefinido (valores y variantes de uso en el mundo hispánico); 4. El verbo "gustar" y otros verbos afines; 5. Los verbos de cambio de estado: ponerse, volverse, hacerse, convertirse. El contraste quedar x quedarse; 6. Usos y valores de la preposición a. Contraste a x en x por x hasta x hacia.</p> <p>BENÍTEZ, Pedro; JOSÉ GELABERT, María. <i>Breve gramática: español lengua extranjera</i>. Barcelona: Difusión, 1995.</p> <p>DOMÍNGUEZ, Pablo; BAZO, Plácido. <i>Claves del español: Gramática práctica</i>. Madrid: Santillana Universidad de Salamanca, 1994.</p> <p>_____. <i>Conjugar es fácil</i>. Madrid: Ed. Edelsa, 1999.</p> <p>HERMOSO, A González . ALFARO, M. Sánchez. <i>Gramática de español – lengua extranjera</i>. Madrid: Ed. Edelsa, 1999.</p> <p>MORENO, Concha; SÁNCHEZ, Jesús; GARGALLO, Isabel. <i>Español sin fronteras</i>. Madrid: SGEL, 1999.</p>

<p>Análise Contrastiva da Gramática de Língua Espanhola (UNEB V) (60h)</p> <p>Estuda as abordagens e a evolução da análise comparada. Os componentes lingüísticos nos níveis fonológico, morfológico e sintático a serem analisados em Língua Espanhola.</p>	<p>1. Classes gramaticais I (revisão); 2. Estruturação gramatical contrastiva;</p> <p>3. Sistematização da lingüística contrastiva: 4. Tópicos especiais: 5. Comunicação e Linguagem; 6. Som e expressão; 7. Aplicabilidade do método gramática-tradução ao enfoque comunicativo.</p> <p>ALMEIDA FILHO, J.C.P. <i>Dimensões comunicativas no ensino de línguas</i>. Campinas: Pontes, 1993.</p> <p>ALONSO, Encina. <i>Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo</i>. Madrid: EDELSA, 1994.</p> <p>FERNÁNDEZ, S. <i>Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera</i>. Madrid: Edelsa, 1997.</p> <p>SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino. <i>Los métodos de enseñanza de idiomas: evolución histórica y análisis didáctico</i>. Madrid: Sgel, 1997.</p> <p>SILVA, Cecilia Fonseca da; SILVA, Luz María Pires da. <i>Español a través de textos: Estudio contrastivo para brasileños</i>. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico. 2001.</p>
<p>Estudos contrastivos em sintaxe de LM e LE (UNEB I) (60h)</p> <p>Estudo contrastivo das estruturas sintáticas básicas do português contemporâneo (LM) e da língua estrangeira (LE) (inglês / espanhol): abordagem sincrônica.</p>	<p>Sem conteúdo no Projeto e ementário</p> <p>CARONE, F. B. <i>Morfossintaxe</i>, São Paulo: Ática, 2004.</p> <p>CUNHA, Celso &amp; CINTRA, Lindley. <i>Nova gramática do português contemporâneo</i>. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985</p> <p>MILANI, Esther Maria. <i>Gramática de espanhol para brasileiros</i>. São Paulo: Saraiva. 2000.</p> <p>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. <i>Esbozo de una nueva gramática de la lengua española</i>. Madrid: Espasa-Calpe. 1995.</p> <p>SECO, Manuel. <i>Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua</i>. Madrid: Espasa~ Calpe. 1994.</p> <p>SOUZA e SILVA, Maria Cecília Pérez de. &amp; VILLAÇA KOCH, Ingedore Grunfeld. <i>Sintaxe</i>. 11ª. ed., São Paulo: Cortez, 2002.</p>

Pela apreciação acima, observa-se que os Cursos de Letras da Bahia se localizam em lugares bastante diversos. Por um lado, o Curso de Letras-Espanhol da UFBA é o que mais oferece possibilidades de reflexão gramatical: possui duas disciplinas de 60h, uma destinada à morfologia e outra à sintaxe, além de três disciplinas optativas. Como dito no projeto pedagógico, as duas disciplinas obrigatórias oferecem as bases, que são avançadas nas disciplinas optativas, cujo conteúdo é claramente de descrição e análise linguística não tradicional. Por outro lado, o curso da UESC é o mais deficiente porque não oferece nenhuma disciplina, nem obrigatória nem optativa de gramática do espanhol.

O programa do Curso da UEFS é extremamente inadequado porque oferece somente, em um componente de 45h, um conteúdo denso de morfologia e sintaxe, que deveriam ser tratados separadamente em duas disciplinas de 60h cada pelo menos. A apreciação da ementa sugere que os assuntos a serem tratados estão numa perspectiva mais analítica que tradicional e a bibliografia básica está adequada aos propósitos do componente. O Curso da UNEB V oferece duas disciplinas de gramática, embora ambas tenham, aparentemente, uma perspectiva tradicional e a segunda, de estudos contrastivos, não se restrinja exclusivamente ao aspecto gramatical. O Curso da UNEB I oferece uma disciplina de

estudos comparativos, ao que parece pela bibliografia, também em perspectiva tradicional<sup>30</sup>.

A discussão apresentada acima mostra que os Cursos de Letras do estado da Bahia parecem ser muito coerentes internamente em relação à filosofia que os conduz e ao tratamento dado aos componentes curriculares de gramática e seus conteúdos e programas, o que não implica que o tratamento gramatical seja oferecido adequadamente em todos os cursos. O projeto da UFBA explicita textualmente em diversas passagens a importância e relevância do conhecimento linguístico nos mais diferentes níveis de análise. Da forma como o projeto da UFBA está construído, subentende-se que, embora o conhecimento gramatical deva estar integrado a conhecimentos mais interacionais, sociais, culturais e históricos, constitui por si só um objeto de estudo fundamental no Curso de Letras cujo conhecimento aprofundado o graduando não pode ignorar. Por isso, as disciplinas de morfologia e sintaxe são oferecidas de maneira independente uma da outra e obrigatória com uma carga horária expressiva. Os demais cursos tendem a enfatizar o lado cultural, social e histórico da linguagem, enfatizando, no caso da língua estrangeira, os aspectos comunicativos. A reflexão linguística fica relegada a segundo plano. É importante observar que, mesmo em cursos de habilitação única, a presença de disciplinas teóricas do português é elevada (salvo no curso da UNEB V) e pode ter carga horária maior que as disciplinas teóricas de língua espanhola, o que é indevido, como sinalizei.

A conclusão da análise apresentada aqui é que, exceto os Cursos de Letras-Espanhol da Universidade Federal da Bahia, os Cursos de Letras-Espanhol no estado da Bahia oferecem muito poucas condições, com relação aos seus componentes curriculares, para que o profissional tenha capacidade de desenvolver reflexões sobre o componente gramatical, inclusive deixam de cumprir o que o Parecer 492 de 2001 do CNE determina nesse sentido.

### 3.7 O espanhol nos Programas de Pós-Graduação do Estado da Bahia

Realizada uma análise sobre os cursos de formação inicial de professores, ou seja, as licenciaturas em língua espanhola, passo a uma breve discussão sobre os Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) do Estado da Bahia a fim de observar se, em nível de pós-graduação: a) é desenvolvido um aprofundamento das questões gramaticais do espanhol; e b) há espaço para a formação de novos professores/pesquisadores na área de gramática no estado, o que poderá, em alguma medida, paliar a deficiência no momento em que esses novos pesquisadores ocuparem futuras vagas nas instituições de ensino superior.

O primeiro Curso de Mestrado em Letras da Bahia foi o da UFBA, criado em 1976. A partir de 1995, tornou-se o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) devido à implantação do Curso de Doutorado. Atualmente,

<sup>30</sup> Assumo, seguindo Gauger (1989), que a perspectiva tradicional não se caracteriza como uma atividade científica.

diversas universidades públicas oferecem cursos de Mestrado e Doutorado na área de Letras e, para os fins propostos para este texto, considerarei apenas os cursos que atualmente possuem linha de pesquisa em “descrição e análise linguística”, “estrutura e funcionamento da língua” ou algo nesse sentido, porque é neles que podem ser desenvolvidas pesquisas explícitas na área de gramática.

O Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) é o desmembramento do PPGLL a partir de 2010. Em 2018, houve a implantação de um novo projeto com um novo currículo. No tocante à área de gramática, o PPGLinC possui dois docentes credenciados como orientadores de pesquisas sobre a gramática do espanhol: a) Carlos Felipe Pinto, credenciado desde 2013, atuando nas linhas de “Filologia textual e linguística histórica” e “Descrição, análise e processamento linguístico”; b) Mailson dos Santos Lopes, credenciado desde 2023, atuando na linha de pesquisa “Filologia textual e linguística histórica”.

Nos demais Programas de Pós-Graduação na área de Linguística do estado, há pelo menos três docentes da área de língua espanhola credenciados em seus respectivos programas. No entanto, trabalham com crítica textual, análise do discurso, sociolinguística e formação de professores.

#### **4 O corpo docente dos Cursos de Letras-Espanhol**

Como se discutiu acima, a implantação do ensino de espanhol desencadeou a necessidade de criação de cursos de formação de professores da língua em todo o país. Supõe-se que gradualmente a formação dos docentes formadores passou a ser mais especializada, sendo complementada com cursos em Programas de Pós-Graduação.

No Brasil, o único Programa de Pós-Graduação específico em língua espanhola é o da Universidade de São Paulo, criado em 1977. O Programa de Pós-Graduação em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana (PPGLELEHA) funcionou apenas com a área de literaturas de língua espanhola devido à composição de seu quadro docente até 1999, quando as primeiras doutoradas em linguística, entre elas Neide González, Mirta Groppi, Maria Zulma Kulikowski, passaram a integrar o Programa.

Além do Programa da USP, a UFRJ possui o Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas, criado em 1983, no qual é possível desenvolver pesquisas específicas sobre a língua espanhola considerando o quadro de docentes que também ministra disciplinas em espanhol sobre o espanhol.

Para além desses dois programas, o da USP exclusivo de língua espanhola e o da UFRJ específico de Letras Neolatinas, toda a pesquisa sobre o funcionamento da língua espanhola é desenvolvida nos Programas de Letras ou Linguística e o espanhol aparece ou como um projeto/vertente individual no conjunto maior de linhas de pesquisa que englobam uma ou mais perspectivas teóricas ou acessoriamente às pesquisas de professores de linguística ou língua portuguesa que se disponibilizam a orientar pesquisas relacionadas sobre a língua espanhola

quando eles mesmos não produzem pesquisas sobre essa língua<sup>31</sup>.

Na tentativa de historicizar um pouco como a área de pesquisa sobre gramática do espanhol (descrição e análise linguísticas) se constituiu no Brasil, fiz um levantamento, seguindo a metodologia de Paraquett e Silva Júnior (2019), no Banco de Teses da CAPES, das Teses de Doutorado na área defendidas no Brasil até o ano de 2023. Considerei apenas as Teses de Doutorado porque o doutorado é o nível acadêmico que permite a condução firme de novas linhas de pesquisa e a formação de novos recursos humanos. Por fim, descartei da busca trabalhos em fonética, fonologia, semântica, léxico e pragmática. O resultado é apresentado a seguir no Quadro 5:<sup>32</sup>

Quadro 5 – Teses de doutorado sobre a gramática do espanhol defendidas no Brasil até 2010

Ano	Autor	Título	PPG
1994	Neide Therezinha Maia Gonzalez	Cadê o pronome? - o gato comeu. os pronomes pessoais na aquisição/ aprendizagem do espanhol por brasileiros adultos	USP
1997	Mirta Maria Groppi Asplanato de Varalla	Os pronomes pessoais no espanhol do Uruguai e no português do Brasil	USP
1997	Maña Ana Gutiérrez	Ordem dos Constituintes No Discurso Escrito Informal Espanhol	UFRJ
1998	Luizete Guimarães Barros	Tradição e inovação na teoria verbal da gramática de Andrés Bello	UFRJ
1999	Conceição de Maria de Araújo Ramos	O Clítico de 3ª. Pessoa: Um Estudo comparativo português brasileiro/ espanhol peninsular	UFAL
2004	Sandra Denise Gasparini-Bastos	Os constituintes extrafrasais com valor epistêmico: análise de entrevistas jornalísticas no espanhol e no português	UNESP
2004	Márcia Valéria Seródio Carbone	A partícula QUE: funções, usos e equivalências em espanhol e português 01/09/2004	UNESP
2005	Eloisa Cerdan Del Lama Barbieri	Aplicações Descritivas da gramática funcional-cognitiva ao espanhol	UNESP
2005	Maria Mercedes Riveiro Quintana Sebold	Retomada do objeto no espanhol e no português do Brasil e o aprendizado de espanhol L2 por falantes brasileiros	UFRJ
2006	Rosa Lúcia Rosa Gomes	Posposição do sujeito no português e no espanhol: um estudo contrastivo	UFRJ
2007	Paulo Antonio Pinheiro Correa	A Expressão da Mudança de Estado na Interlíngua de Aprendizes Brasileiros de Espanhol	UFRJ
2007	Rosa Yokota	O que eu falo não se escreve. E o que eu escrevo alguém fala? A variabilidade no uso do objeto direto anafônico na produção oral e escrita de aprendizes brasileiros de espanhol	USP
2007	Claudia Cristina Ferreira	O imperativo em gramáticas e em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira visto sob a ótica dos modelos de análise contrastiva e de análise de enos	UEL
2009	Valdirene Filomena Zorzo Veloso	A estrutura informacional e a duplicação: uma contribuição ao ensino de E/LE	USP
2009	Maria Alicia Gancedo Alvarez	Consequências sintáticas e semânticas das relações de posseção em espanhol e na produção não nativa de brasileiros	USP
2009	Viviane Antunes	Casos de reinterpretação do "Le" mexicano: um fenômeno de gramaticalização	UFRJ
2009	Iandra Coelho	As voltas que o modo dá: parâmetros funcionais da alternância indicativo/subjuntivo em espanhol	UFSC
2010	Leandra Oliveira	estágio de gramaticalização do pretérito perfeito composto em espanhol escrito de sete capitais hispano-falantes	UFSC
2011	Carlos Felipe da Conceição Pinto	Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol	UNICAMP
2011	Ivete Maria Martel da Silva	Estudo do marcador gustar sob a ótica das operações predicativas e enunciativas. Proposta reflexiva para o ensino de línguas	UNESP
2012	Valdecy de Oliveira Pontes	O pretérito imperfeito do indicativo e as perífrases imperpectivas de passado em contos literários escritos em espanhol: um estudo sociofuncionalista	UFC
2012	Nigelme Cardoso Arruda	A Realização do Objeto Direto Anafônico em Línguas Românicas: um estudo sincrônico no português e no espanhol	UNESP

<sup>31</sup> Aqui há pontos positivos e negativos. Como ponto positivo, por exemplo, a área de Filologia Românica foi a área que conduziu pesquisas comparativas sobre o espanhol, sendo os leitores da produção sobre a história e formação do espanhol, que não é uma pauta consolidada dos professores de espanhol no Brasil ainda hoje. Como ponto negativo, está o fato de que a maioria, beirando a totalidade, dos professores que ministram a disciplina de linguística nas universidades brasileiras tem tese de doutorado e produção científica sobre o português, o que faz com que, embora esses profissionais tenham a formação necessária para orientar teórica e metodologicamente as teses e dissertações, lhes falta a leitura específica e conhecimento dos dados empíricos sobre a língua espanhola.

<sup>32</sup> Última busca realizada em 10 de maio de 2023 no banco de teses da CAPES tendo como palavra-chave "espanhol" e filtros "tese de doutorado", e Grande área do conhecimento "Linguística, Letras e Artes".

2013	Tatiana Maranhão de Castedo	Um estudo sociolinguístico sobre o pronome vos em Santa Cruz de la Sierra	UFPB
2014	Raquel Fallet Lawall	O Processamento do Clítico SE Incoativo e Tático em Espanhol como L1 e como L2'	UFRJ
2014	Kleber Eckert	O uso do artigo neutro 'Lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura'	UCS
2015	Eduardo de Oliveira Dutra	Os efeitos da instrução com foco na forma na aprendizagem dos clíticos de 3ª pessoas do espanhol por universitários brasileiros	UNISINOS
2015	Adriana Martins Simões	O objeto pronominal acusativo de 3ª pessoa nas variedades de espanhol de Madri e Montevidéu comparado ao português brasileiro: clíticos como manifestação visível e objetos nulos como manifestação não visível da concordância de objeto	USP
2016	Carolina Parrini Ferreira	Tempo e modalidade na aquisição de espanhol língua materna: um estudo das formas verbais de futuro	UFRJ
2016	Victor Hugo Barbosa Ramalho	Sistema de Demonstrativos no Português Brasileiro e no Espanhol Mexicano Sob a Perspectiva das Tradições Discursivas: Gêneros Notícia e Romance	UFMG
2016	Cristiany Fernandes da Silva	Orações introduzidas por quando/cuando: uma comparação entre o português e o espanhol	UNB
2017	Samara de Souza Almeida Ruas	Aquisição da ordem de palavras do espanhol mexicano como L2 por falantes adultos brasileiros	UFRJ
2017	Leandro Silveira de Araujo	A expressão dos valores "antepresente" e "passado absoluto" no espanhol: um olhar atento a variedades diatópicas da argentina e da Espanha	UNESP
2017	Ana Kaciara Wildner	Expressão do sujeito pronominal em espanhol: uma análise sociofuncionalista'	UFSC
2018	Anne Katheryne Estebe Maggessy	A realização do perfect no português como segunda língua e como língua de herança por falantes de espanhol do México	UFRJ
2018	Mailson dos Santos Lopes	Estudo histórico-comparativo da prefixação no galego-português e no castelhano arcaicos (séculos XIII a XVI): aspectos morfolexicais, semânticos e etimológicos	UFBA
2019	Isabel Cristina Contro Castaldo	Las relativas especificativas en el español y en el portugués brasileño: al fin y al cabo ¿qué estrategias de relativización prefieren los hablantes nativos del español y no nativos brasileños aprendices de español como lengua extranjera?'	USP
2019	Rafael Martin Camacho Ramirez	Marcação diferencial de objeto e redobro de clíticos no espanhol de Lima'	USP
2019	Alder Luis Perez Córdoba	Presença/ausência do pronome pessoal sujeito no espanhol falado no Caribe colombiano	UNESP
2020	Sebastian Perichon Stanley	O sistema pronominal átono de terceira pessoa no espanhol paraguaio	UFBA
2020	Thais Da Silveira Neves Araujo	Valores aspectuais da perífrase "estar+gerúndio" em predicados eventivos no português do Brasil e no espanhol de Santiago	UFRJ
2020	Beatriz Goaveia Garcia Parrada Araujo	A trajetória de gramaticalização dos jutores concessivos aunque, a pesar de (que) e por mucho (que) no espanhol península	UNESP
2020	Rita De Cassia Freire De Melo Vasconcelos	Processamento anafórico do pronome nulo sujeito em falantes de espanhol, português brasileiro e bilíngues de espanhol/L2-português brasileiro/L1	UFPB
2020	Savio André De Souza Cavalcante	Efeitos prototípicos da intercalação de Cláusulas Hipotéticas Circunstanciais Temporais no Espanhol mexicano oral	UFC
2021	Rogério Santos Junior	Aquisição das ordens SV e VS em construções monoargumentais do Português Brasileiro e de Espanhol de variedades não caribenhas como segundas línguas	UFRJ
2022	Carolina Ecard Barros	O licenciamento da estratégia de relativização cortadora nas variedades do espanhol de Lima, Caracas, Madri e Sevilha	UFRJ
2022	Keren Betsabe Gonzalez Rodriguez	Construção condicional de conteúdo do espanhol com a prótase [si (x) fuere y]: um transpositor conceptual da voz de autoridade prescritiva entre domínios	UFF

Entre 1994, quando foi defendida a primeira tese sobre a gramática do espanhol no Brasil, e 2023, foram defendidas 46 Teses<sup>33</sup> na área de gramática do espanhol (em qualquer perspectiva teórica, comparada com o português ou não),

<sup>33</sup> Um avaliador anônimo indicou outras teses de doutorado não listadas nos resultados da busca que realizei:

2014. Benivaldo Araújo Júnior. Limites precisos ou fronteiras que desaparecem? As construções impessoais e passivas com o clítico SE/SE no Português Brasileiro e no Espanhol. USP.

2019. Solange Labbonia. Tópico, Foco e Contraste no Português Brasileiro e no Espanhol Peninsular: uma visão discursivo-funcional da ordenação dos constituintes. USP.

2019. Talita Vieira Moço. Vai ficar tudo bem/ Todo va a estar bien: o emprego do verbo estar no Português Brasileiro e no Espanhol Argentino. USP.

gerando a média de 1,5 defesa por ano. A parte positiva é que mais da metade dos trabalhos (28) foi produzida a partir de 2011, o que sugere que a partir de 2011 pode ter havido uma melhora no panorama, especialmente se for considerado o substancial aumento no número de vagas de concurso para professores de língua espanhola tanto nas universidades públicas como nos institutos federais, que também oferecem, em diversas regiões do país, o Curso de Licenciatura em Língua Espanhola.

Tendo em vista esse breve panorama sobre a titulação dos pesquisadores da área de gramática formados no Brasil<sup>34</sup>, gostaria de passar a uma breve análise da formação do quadro de professores efetivos (não considere os professores temporários – substitutos e visitantes) de espanhol das universidades baianas considerando a ordem de implantação do Curso de Letras-Espanhol. O Quadro 6, a seguir, ilustra o quantitativo total de professores, o quantitativo total de doutores e o quantitativo de especialistas em gramática (considerando o tema da maior titulação):

Quadro 6 – Docentes de língua espanhola nas Universidades da Bahia.

Universidade	Total de professores	Total de Doutores	Especialistas em gramática
UFBA	16	15	3
UESC	06	04	0
UEFS	09	05	0
UNEB V	08	03	0
UNEB I	10	05	0

O corpo docente efetivo das 5 universidades baianas mostra que apenas a Universidade Federal da Bahia tem professores especialistas na área de estudos gramaticais. Nas demais universidades, o corpo docente é formado por especialistas (mestres e doutores) em: linguística aplicada e formação de professores; literaturas de língua espanhola; tradução; crítica textual<sup>35</sup>. O Quadro 7 a seguir resume os professores especialistas em estudos gramaticais no estado da Bahia:

Quadro 7 – Especialistas em estudos gramaticais no estado da Bahia.

Nome	Título da Tese de Doutorado	Ano	Lugar
Carlos Felipe da Conceição Pinto	Ordem de palavras, movimento do verbo e efeito V2 na história do espanhol	2011	UNICAMP
Samara de Souza Almeida Ruas	Aquisição da ordem de palavras do espanhol mexicano como L2 por falantes adultos brasileiros	2017	UFRJ
Mailson dos Santos Lopes	Estudo histórico-comparativo da prefixação no galego-português e no castelhano arcaicos (séculos XIII a XVI): aspectos morfolexicais, semânticos e etimológicos	2018	UFBA

<sup>34</sup> Tampouco é o caso de que a formação no exterior tenha sido muito representativa para a área.

<sup>35</sup> Considerei, no caso dos doutores, também a dissertação de mestrado. Para além dos 3 casos da UFBA, nenhum dos demais docentes tem mestrado e/ou doutorado na área de gramática ou produção quantitativa e qualitativamente relevante na área de estudos gramaticais.

Muito possivelmente, a disparidade no tocante aos estudos gramaticais do espanhol nos currículos das universidades baianas se deva a que somente a universidade que tem três especialistas em estudos gramaticais, com formação de Doutorado e produção qualificada em periódicos e livros, tenha disciplinas específicas em caráter obrigatório e optativo de gramática do espanhol (morfologia e sintaxe) e apresente também maior coerência, aderência e adequação em relação aos programas, ementas, conteúdos e bibliografia no sentido de ultrapassar a perspectiva tradicional levando a discussão para a reflexão descritiva e teórica, numa perspectiva científica.

Todos os projetos pedagógicos discutidos acima, especificamente com relação à gramática, deixam claro que o Curso de Letras-Espanhol, na sua maioria na modalidade de licenciatura, é um lugar de mobilização de diferentes e diversos conhecimentos, de maneira articulada e complexa, requerendo antes da articulação o conhecimento de cada saber individualmente. Essa complexidade pressupõe que o quadro docente precisa ser igualmente diverso e variado para atender às diferentes demandas e especificidades dos cursos. A análise apresentada aqui considera que o corpo docente das universidades baianas, sendo o da UFBA o mais diverso, talvez por ser o mais numeroso, não representa a complexidade estabelecida nos seus respectivos projetos pedagógicos porque há um desequilíbrio evidente entre as demandas dos currículos e a formação do quadro docente, que se concentra essencialmente em estudos literários e linguística aplicada, sem nenhum docente efetivo que seja especializado na estrutura e funcionamento da língua.

Esse desequilíbrio impacta não somente nas questões didáticas das disciplinas obrigatórias e optativas como também nas questões de pesquisa, previstas nos projetos pedagógicos, impossibilitando o estudante de ter acesso a temas variados sobre a língua espanhola, seu funcionamento, sua história, sua diversidade e sua cultura. Por exemplo, o Projeto do Curso de Letras-Espanhol da UNEB Campus I apresentava treze projetos de pesquisa, porém nenhum deles era da área de língua espanhola. O Projeto do Curso de Letras-Espanhol da UNEB Campus V estabelece 11 linhas de pesquisa, sendo uma intitulada “Teoria da Gramática”. No entanto, dos vinte e seis projetos de pesquisa listados no Projeto do Curso, nenhum dos projetos relacionados à língua espanhola tratava sequer de questões de descrição e análise linguísticas.

Obviamente o quadro se ampliou após a implantação dos Projetos Pedagógicos. Por exemplo, o projeto da UFBA é de 2005 e naquele momento contavam com apenas quatro professores concursados de língua espanhola. Hoje o quadro é composto por dezesseis docentes. De todos os modos, pela apreciação do currículo lattes dos professores de espanhol das universidades baianas, so-



mente os três docentes da UFBA têm formação acadêmica, pesquisa e produção constante bem como atividade de orientação, seja de iniciação científica ou em nível de pós-graduação, quando é o caso, na área dos estudos gramaticais. Isso, a meu ver, representa muito pouco no conjunto do estado.

## 5 Os estudos gramaticais nos eventos da área

O último aspecto que é relevante investigar é como os estudos gramaticais aparecem nos eventos da área, o que pode oferecer um retrato mais fiel do panorama nacional já que é nas reuniões científicas onde os pesquisadores de áreas afins se congregam. Neste aspecto, considerarei os três maiores eventos de língua espanhola no Brasil em suas últimas edições: o Congresso Brasileiro de Professores de Espanhol (CBPE), o Congresso Brasileiro de Hispanistas (CBH) e o Congresso Nordestino de Espanhol (CNE). Todos são realizados bianualmente.

O CBPE é o mais antigo dos eventos e teve sua última 19ª edição realizada em outubro de 2021 e a 20ª edição realizada em julho de 2023. O 19CBPE recebeu propostas de comunicação exclusivamente nos simpósios temáticos propostos previamente. O evento foi dividido em quatro eixos e foram aprovados quarenta simpósios temáticos: 1) Descrição da língua e estudos de tradução, com quatro simpósios; 2) Literaturas de língua espanhola e estudos culturais, com onze simpósios; 3) Ensino/aprendizagem de língua espanhola, com dezesseis simpósios; 4) Formação de professores de língua espanhola, com nove simpósios. Nota-se que a área de descrição da língua e estudos da tradução conta com apenas 10% dos simpósios propostos.

Considerando o eixo temático 1, foram propostos os seguintes simpósios:

### Quadro 8 – Simpósios propostos no 19CBPE.

- ST01. Estrategias de cortesia y otros debates sociopragmáticos: entre la descripción, traducción y enseñanza
- ST02. Estudos sobre o funcionamento, história e variação do espanhol
- ST03. Lengua española: norma, variación y enseñanza
- ST04. Tradução espanhol<->português: questões de (des)semelhanças

Ou seja, apenas dois simpósios temáticos podem abrigar estudos sobre a gramática do espanhol, o que representa 5% do total dos simpósios propostos. Considerando que nem todos os trabalhos submetidos a esses simpósios sejam de cunho gramatical, os trabalhos nessa perspectiva se resumem a uma quantidade insignificante. A área de descrição linguística tem, assim, um claro contraste com a área de ensino/aprendizagem, na qual se encontra mais de um simpósio temático sobre o mesmo tema.

O 20CBPE, por outro lado, teve submissão de trabalhos em diferentes modalidades (simpósio temático, comunicações em simpósio e comunicações indi-

viduais). O evento teve apenas uma mesa-redonda de gramática do espanhol e ensino. Dos onze simpósios temáticos aprovados e disponibilizados no site do evento, nenhum foi relacionado com a área de gramática. Das sessenta e uma comunicações livres apresentadas na programação do evento, apenas uma está relacionada com aspectos gramaticais: *El llamado loísmo en el español en contacto con 2 lenguas mayas. el caso del español del sureste de México*.

Ao seu turno, o CBH teve sua 11ª edição realizada em setembro de 2020 e a 12ª edição realizada em setembro de 2022. O 11CBH contou com vinte e duas sessões de comunicações livres, sendo cinco mesas de estudos de linguagem. Das mesas de estudos de linguagem, duas eram de descrição e análise linguística, uma era de contribuições para o ensino e duas eram de estudos do discurso. Uma vez mais, apenas 10% dos trabalhos se inscrevem na área de estudos gramaticais. O congresso também contou com vinte e cinco simpósios temáticos, dentre os quais apenas um tratava de aspectos gramaticais: *ST 23 - Estudios descriptivos sobre a língua espanhola a partir da linguística cognitiva*.

O 12CBH teve a submissão de vinte e três simpósios temáticos, distribuídos nos seguintes eixos: Traducción: dois simposios; Enseñanza y formación de profesores: onze simpósios; Descripción y análisis lingüístico: quatro simposios; Literatura y cultura: seis simposios.

#### Quadro 9 – Simpósios propostos no 12CBH.

ST 09 Variación y cambio lingüístico: perspectivas descriptiva y aplicada a la enseñanza y la traducción

ST 10 Estudios em fonética, fonología e prosódia: posibilidades e desafios de pesquisa

ST 15 La gramática del español desde diferentes perspectivas

ST 20 Discurso e comparação: pesquisas e problemas teórico-metodológicos

Dos quatro simpósios propostos nesse eixo de descrição e análise linguística, apenas dois podiam comportar estudos gramaticais. O que é interessante notar é que os proponentes dos simpósios do 12CBH são praticamente os mesmos proponentes dos simpósios do 19CBPE.

O panorama do CBH é ainda pior que o do CBPE: por não ser um congresso de professores de espanhol mas de hispanistas, uma perspectiva mais descritiva e analítica da língua poderia ser mais esperada, especialmente se forem trazidos congressos de hispanistas de outros países em que o espanhol não é a língua materna, como a Alemanha, em que questões de funcionamento da língua são exploradas em diferentes perspectivas de maneira representativa. E aqui, mais uma vez, as questões gramaticais são colocadas de maneira assimétrica com outras áreas, que possuem, inclusive, simpósios muito específicos.

Por fim, o CNE realizou sua 8ª edição em dezembro de 2020 e a 9ª edição em

outubro de 2022. O 8CNE contou com simpósios temáticos e comunicações individuais. Foram propostos quatorze simpósios temáticos, sendo que, na área de descrição e análise linguística, havia dois simpósios dentre os quais apenas um comportava trabalhos de estudos gramaticais: *Comparação entre o funcionamento do espanhol e do português brasileiro*. Com relação às comunicações individuais, foram apresentadas onze sessões de comunicações sobre ensino de língua espanhola e literaturas hispânicas, três sessões de comunicações sobre língua e linguística espanhola, cinco sessões de comunicações sobre literatura, cultura, história e memória. Dos quinze trabalhos apresentados nas três sessões de comunicação sobre língua e linguística, apenas três tratavam de aspectos gramaticais. Havia outros três sobre variação linguística e os demais se localizavam no âmbito da linguística aplicada, portanto, localizados no eixo equivocado.

O 9CNE teve apenas 1 mesa-redonda sobre diferentes perspectivas da gramática do espanhol. Nenhum dos 10 minicursos propostos abordou temas gramaticais. A lista de comunicações apresentadas não estava disponível no site do evento.

A análise das últimas edições dos eventos da área deixa claro que, se pesquisas sobre estudos gramaticais do espanhol estão sendo feitas no Brasil, não estão sendo apresentadas nos eventos de referência. Uma análise dos grandes eventos de linguística (Congresso da ABRALIN, Congresso do GEL, Congresso do GELNE, Congresso da ANPOLL etc.) seria importante para saber se os trabalhos de linguística descritiva e teórica do espanhol estão sendo apresentados nesses eventos, em vez de aparecerem nos eventos específicos de espanhol, que podem ser interpretados como congressos de professores de língua. Assumo, em princípio, a hipótese negativa.

## 6 Considerações finais

A análise apresentada acima, especialmente se se considera o corpo docente das cinco universidades públicas do estado da Bahia e o panorama dos eventos da área, confirma que, mesmo após 2010, a área de estudos gramaticais do espanhol no Brasil não tenha se desenvolvido em larga escala.

O panorama baiano mostra também que o tímido aumento na formação de recursos humanos na área de estudos gramaticais a partir de 2006 indicado no Quadro 5 não teve consideráveis repercussões no estado uma vez que o quantitativo de professores especialistas em gramática no estado é menor que um por instituição. É preciso questionar, portanto, onde estão atuando os quarenta e seis doutores titulados na área de gramática do espanhol conforme o Quadro 5. É sabido que alguns já se aposentaram. Porém, em que universidades ou instituições estão atuando os mais jovens, titulados a partir de 2010, especialmente? Que

disciplinas estão ministrando? Como é o currículo dos cursos de Letras nos quais atuam? Continuam produzindo na área? Essas perguntas podem revelar o real panorama dos pesquisadores sobre a gramática do espanhol no Brasil.

O Parecer 492 do Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2001 determina que o egresso do Curso de Letras deva ter domínio das línguas objeto de estudo em relação à sua estrutura e funcionamento, refletir teoricamente sobre a linguagem e ter capacidade crítica sobre temas do conhecimento linguístico. Nesse sentido, o que se observou na análise apresentada neste artigo é que os cursos de formação de professores de espanhol do estado da Bahia, a exceção do Curso da UFBA, não permitem o desenvolvimento dessas habilidades e competências com relação à língua espanhola, uma vez que a maioria das disciplinas de língua espanhola é para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, incluindo as de fonética e fonologia, que têm, na sua maioria, o objetivo de desenvolver uma pronúncia correta. Os Cursos de Letras-Espanhol, nesse sentido, podem ser equivalentes a cursos de idioma com capacitação pedagógica, o que destoa totalmente dos objetivos propostos no Parecer 429 para Cursos de Letras, que não é somente a formação de falantes competentes<sup>36</sup>.

É importante destacar também que, inicialmente a partir do enfoque comunicativo e posteriormente a partir da perspectiva dos letramentos (cf. DI TULLIO, 2010), a reflexão gramatical tendeu a ser excluída dos cursos de língua. Os cursos de formação de professores reproduzem esse modelo e, muito frequentemente, se escuta que ensinar uma língua não se reduz a ensinar gramática. O que os currículos apresentados mostraram é que o que menos se estuda nos Cursos de Letras-Espanhol é gramática numa perspectiva científica. O conhecimento gramatical é restrito ao conhecimento tradicional, o que, obviamente, não se constitui numa atividade científica sobre a estrutura e o funcionamento da língua.

Por fim, é importante salientar que, conforme indicado nos documentos reguladores nacionais e nos próprios projetos pedagógicos individuais de cada universidade, o Curso de Letras é complexo e exige que seu corpo docente tenha formação variada para atender às necessidades de ensino e pesquisa de forma adequada. Os Cursos de Letras-Espanhol não podem ser entendidos como cursos de idiomas com capacitação pedagógica (observe-se que essa situação seria análoga a, se nos Cursos de Letras-Português, toda a reflexão se restringisse às práticas textuais e formação pedagógica, o que é, obviamente, impensável) porque o conhecimento teórico, técnico e científico sobre a linguagem é uma competência/habilidade exigida do profissional das Letras, seja bacharel ou licenciado. Nesse sentido, também é muito importante ter em conta que os concursos para

---

<sup>36</sup> Agarie (2014, p. 42) diz que: “a formação nos Cursos de Letras evidencia um privilégio de materiais pensados para cursos livres”.

professores das universidades devem ter perfil especializado (o que no caso de concursos para língua estrangeira não existe ou, quando muito, se distinguem concursos para língua de concursos para literatura) e entender que o corpo docente das universidades não pode se constituir em mini associações de uma determinada perspectiva teórica. Todos esses problemas em conjunto fazem com que a área de estudos gramaticais do espanhol seja muito pouco desenvolvida (e até mesmo valorizada) no Brasil uma vez que pode ser conjecturado que a maioria dos profissionais entende gramática apenas como gramática tradicional.

### Referências

AGARIE, Bianca. *Formação inicial de professores de espanhol: análise de um currículo superior de letras*. 2014. 93f. Monografia (Especialização em Formação de Professores – Ênfase Magistério Superior), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, São Paulo.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores para Educação Básica (BNC – Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 de dezembro de 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 492, de 03 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, 09 de julho de 2001.

DANNA, Stella Maris D. G.. *A língua espanhola no Brasil: Produção de materiais didáticos entre 1919 e 1961*. 2019. 223f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo.

DI TULLIO, Angela. *Manual de gramática del español*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2010.

GALVAM, Claudia; ALONSO, Maria Cibele; TOFFOLI, Tânia. *O Espanhol no Ensino Universitário Brasileiro*. Brasília: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010.

GAUGER, Hans Martin. *Introducción a la lingüística românica*. Madrid: Gredos, 1989.

GUIMARÃES, Anselmo. *Panaméricas Utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)*. 2014. 165f. Tese (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, Aracaju.

MARTINS, Ana Maria. From unity to diversity in Romance syntax: A diachronic perspective of clitic placement in Portuguese and Spanish. In: BRAUNMÜLLER, Kurt; FERRARESI, Gisella (Org.). *Aspects of Multilingualism in European Language History*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2003. p. 201-233.

PARAQUETT, Márcia; SILVA JÚNIOR. Antônio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. *abehache*, n. 15, p. 69-86, 2019.

QUINTELA, Antón; COSTA, Alexandre. A filologia de Antenor Nascentes e o início, no Brasil, da linguística aplicada ao ensino do espanhol. *Signótica*, n. 25, v. 2, p. 435-453, 2013.

RADFORD, A. *Syntactic theory and the structure of English: a minimalist approach*. Cambridge: Cambridge Press, 1997.

RODRIGUES, Fernanda Castelanos. *Língua viva, letra morta: obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro*. 2010. 342f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispanoamericana), Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Elza Fagundes da. A formação dos professores de espanhol nas licenciaturas de letras. In: *Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2015, p. 9358-9374.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. Tradução de Celso Cunha. São Paulo: Martins, 2014.

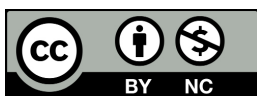
UEFS. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras: Português e Espanhol*. 2017.

UESC. *Projeto Pedagógico dos Cursos De Letras: Licenciaturas. Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Espanhola e suas Literaturas. Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas e em Língua Inglesa e suas Literaturas*. 2022.

UFBA. *Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Letras*. 2004.

UNEB. *Projeto de reconhecimento do Curso de Letras com habilitação em língua espanhola e literaturas – licenciatura*. 2021

UNEB. *Projeto do Curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Espanhola e Literaturas para fins de reconhecimento*. 2010.



# LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE UNA PERSPECTIVA MULTIRRED- DISCURSIVA: LA EVOLUCIÓN DE UNA PERSPECTIVA INNOVADORA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

David Alonso Bueno Baena<sup>1</sup>

**Resumen:** El presente artículo aborda la evolución de la propuesta curricular de Silvana Serrani en el campo de la Lingüística Aplicada, que ha sido influenciada por diversos autores y corrientes teóricas a lo largo de los años. Partiendo de la perspectiva de Hans Heinrich Stern, Serrani ha desarrollado una propuesta que integra múltiples dimensiones, otorgando especial relevancia al discurso y la cultura. En este artículo, se examina el recorrido de esta propuesta desde sus inicios con Stern hasta sus desarrollos posteriores, que incluyen consideraciones de los estudios bakhtinianos y del análisis del discurso. Se espera que este estudio permita a académicos y profesionales de la educación conocer la trayectoria de esta propuesta y enriquecer sus prácticas educativas al incorporar este tipo de enfoques curriculares, discutirla y ampliar sus horizontes.

**Palabras clave:** Lingüística Aplicada; Multirred-Discursiva; Discurso; Cultura.

**Resumo:** o presente artigo aborda a evolução da proposta curricular de Silvana Serrani no campo da Linguística Aplicada, que foi influenciada por diversos autores e correntes teóricas ao longo dos anos. Partindo da perspectiva de Hans Heinrich Stern, Serrani desenvolveu uma proposta que incorpora múltiplas dimensões, dando especial relevância ao discurso e à cultura. Neste artigo, examinamos o percurso desta proposta desde seus primórdios com Stern até seus desdobramentos posteriores, que incluem considerações dos estudos bakhtinianos e da análise do discurso. Esperamos que este estudo permita a acadêmicos e profissionais da educação conhecer a trajetória desta proposta e enriquecer suas práticas educativas ao incorporar este tipo de abordagem curricular, discutindo e ampliando seus horizontes.

**Palavras-chave:** Linguística Aplicada; Multirrede-Discursiva; Discurso; Cultura.

---

<sup>1</sup> Possui graduação em Licenciatura em Línguas Modernas pela Universidad de Caldas (2011), universidade na qual participou no grupo de pesquisa em Línguas e Discursos; é mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2015) e doutorando em Linguística Aplicada pela mesma universidade. No Brasil tem atuado principalmente nos cursos de extensão de universidades públicas, e possui experiência em pesquisa na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de espanhol como língua estrangeira, espanhol, ensino de espanhol, multidimensional-discursivo e espanhol língua estrangeira no Brasil (ELE-B).

## Introducción

Durante muchos años, la propuesta curricular de Silvana Serrani ha sido objeto de interés y discusión en el campo de la Lingüística Aplicada. Desde la publicación de su primer libro sobre este asunto en que presentaba la propuesta Multidimensional-Discursiva, en 2005, Serrani ha trabajado constantemente en su evolución, tomando en cuenta las críticas y aportes de otros académicos y de sus propios estudiantes de maestría y doctorado. Su propuesta destaca la relevancia del discurso y la cultura y toma en cuenta varias dimensiones, inspirada en el pensamiento del profesor Hans Heinrich Stern, quien propuso que los enfoques unidimensionales del currículo son insuficientes y que es necesario considerar varias dimensiones.

La propuesta de Serrani incorpora, entre otros, las ideas del lingüista aplicado Daniel Coste, quien desarrolló actividades académicas en el Instituto de Estudios del Lenguaje (Iel) de la Unicamp, y cuyos trabajos han sido documentados en artículos como el de Coste y Veronique (2000). Asimismo, se pueden rastrear aspectos discutidos por el Análisis de Discurso francés de la tercera época, donde autores como Pechêux, Foucault, Orlandi o Brait han jugado un papel de gran importancia. Además, Serrani ha incorporado los trabajos de Bakhtin sobre los géneros discursivos y el componente cultural, con la ayuda de Terry Eagleton y Raymond Williams. A lo largo de los años, su propuesta se ha ampliado, pasando de ser Multidimensional-Discursiva a ser Multirred-Discursiva, lo que refleja los cambios y actualizaciones de los conceptos que ha ajustado.

En el ámbito académico, las propuestas metodológicas para la enseñanza de lenguas modernas están en constante evolución, adaptándose a las necesidades específicas de cada contexto de enseñanza-aprendizaje, a los avances en los estudios de la lengua, a los aspectos socioculturales, entre otros. En este sentido, el papel del profesor es clave en la implementación de estas propuestas pedagógicas y en la selección de los enfoques y materiales didácticos más adecuados para sus estudiantes de lengua extranjera. El docente debe estar preparado para evaluar críticamente las diversas opciones y adaptarlas a su contexto específico de enseñanza (Baena, 2022).

Es por esto que la propuesta de Serrani es novedosa, pues incorpora aspectos culturales y discursivos, muchas veces desatendidos, y que exigen una complementación con miras a una enseñanza-aprendizaje atenta a las necesidades del alumno; para acometer este propósito Serrani presenta tres componentes que ayudan a analizar y complementar material didáctico, currículo, clases o actividades, con una atención discursiva del proceso. De otra parte, los profesores que realizan un excelente y arduo trabajo también pueden encontrar licencia para sus prácticas y mejorar sus propuestas a partir de las consideraciones que la propuesta Multirred-Discursiva puede aportar.



En este artículo, nuestro objetivo no es llevar a cabo un estudio exhaustivo de la propuesta Multirred-Discursiva, sino más bien ser concisos y hacer un recuento histórico y explicar en qué consiste la propuesta actual. Esto se debe a que, por un lado, Serrani (2020) y el grupo de profesores que componen el libro con la versión más reciente de la propuesta, ya han realizado un excelente trabajo al presentar ejemplos y ampliar la discusión en torno a la implementación de complementaciones basadas en la propuesta Multirred-Discursiva. Por otro lado, nuestro propósito con este artículo es dar visibilidad a la propuesta, fomentar el debate en torno a nuevas propuestas que se basen en ella y entender su origen y evolución.

En la primera parte del artículo, se presentan los antecedentes de la propuesta Multidimensional de Stern, la cual, como se sabe, no fue concluida debido a su muerte antes de concluir el segundo de sus libros más representativos; motivo por el cual no tuvo la oportunidad de ser perfeccionada con las nuevas perspectivas de la Lingüística Aplicada o del análisis del discurso. Sin embargo, su propuesta fue novedosa y abrió la discusión en torno a la inclusión de múltiples dimensiones, dejando de lado la enseñanza de lenguas basada apenas en conocimientos gramaticales. En la segunda parte, se discute el aporte de Serrani a la propuesta de Stern, lo cual derivó en la propuesta Multidimensional-Discursiva de 2005. Por último, en la tercera sección, se examina la ampliación de la propuesta, la cual pasó de ser Multidimensional-Discursiva a Multirred-Discursiva, siendo esta última objeto de estudios académicos recientes (Baena, 2023; Rabasa, 2018; Serrani, 2020; 2023).

La propuesta Multidimensional en la enseñanza de lenguas: antecedentes

En su obra póstuma, el profesor Hans Heinrich Stern (1992) estableció una propuesta que plantea la insuficiencia del enfoque exclusivo en una sola área del conocimiento en la enseñanza de lenguas. Esta propuesta, que entendemos como el enfoque Multidimensional del currículo<sup>2</sup>, defiende la idea de que la enseñanza de lenguas extranjeras debe abarcar no solo los aspectos lingüísticos, sino también los culturales, sociales, cognitivos y afectivos del aprendizaje del idioma. Según Stern, el objetivo de la enseñanza de lenguas no es solo la adquisición de habilidades lingüísticas, sino también el desarrollo de la competencia cultural y la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones sociales y culturales diversas.

---

<sup>2</sup> Esta propuesta de Stern ya había sido delineada con anterioridad en: STERN, Hans Heinrich. *Toward a Multidimensional Foreign Language Curriculum*. In: MEAD, R. G (Ed.). *Key Links in the Chain of learning, reports of the Northeast Conference on the Teaching of foreign languages*. Middlebury, VT: Northeast Conference, 1983, p. 136; LANGE, Dale L. *The Language Teaching Curriculum and a National Agenda*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, v. 490, 1987, p. 70-96. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1045236>. Acceso el: 1 de mayo de 2023.

Desde los años 70, Stern observa que las teorías lingüísticas cambian constantemente en relación al currículo, especialmente cuando se parte de “Nuestra perspectiva de sociedad y del **lenguaje en la sociedad**”<sup>3</sup> (Stern, 1992, p. 24). Esta perspectiva sobre la enseñanza de lenguas influye en el currículo, que reflejará esta postura, donde es difícil concebir la enseñanza de una lengua “sin constantes referencias a la sociedad y a la cultura”.<sup>4</sup> (Stern, 1992, p. 24).

Podemos observar que para Stern ya era necesario considerar aspectos de la sociolingüística y, sobre todo, la importancia de tener en cuenta el contexto del estudiante. De hecho, el mismo autor se plantea si la enseñanza de idiomas se aborda sin un análisis o un proceso adecuados, al preguntar: “¿El lenguaje es tratado principalmente como sonidos, o palabras, o modelos gramaticales, o tiene como referencia las estructuras discursivas y la adecuación sociolingüística?”<sup>5</sup> (Stern, 1992, p. 24).

Según Stern, la enseñanza de lenguas no puede ser vista como una actividad aislada, sino que debe estar interconectada con otras áreas y aspectos relevantes para una educación integral. El autor hace hincapié en la necesidad de una enseñanza flexible y adaptable, que tenga en cuenta los cambios constantes en la lengua y en la sociedad en general (Stern, 1992, p. 41). En este sentido, Stern plantea la siguiente afirmación: “El punto principal es que la lengua no se puede enseñar aislada del contenido de otras categorías [...] la lengua debe ser complementada por otras áreas substantivas”<sup>6</sup> (Stern, 1992, p. 27). Esto quiere decir que la enseñanza de lenguas no debe limitarse únicamente a aspectos gramaticales o lingüísticos, sino que también debe considerar la cultura, las actividades comunicativas y la educación lingüística general. De esta manera, desde la perspectiva de Stern, se podrá lograr una enseñanza más contextualizada y efectiva, que tenga en cuenta las necesidades y realidades de los estudiantes.

Es así que, la propuesta Multidimensional de Stern se compone de cuatro elementos curriculares:<sup>7</sup>

1. Lingüístico, o de conocimiento sobre la lengua: que se refiere a la aproximación sistemática de la lengua.
2. Cultural: que se enfoca en los aspectos más relevantes de la sociedad y la cultura.

<sup>3</sup> El destaque es del autor; la traducción es nuestra. Será siempre así, a no ser que se especifique lo contrario. En el original consta: “*Our view of society and the **language in society***”

<sup>4</sup> En el original consta: “*teach a language without constant references to society and culture*”.

<sup>5</sup> En el original consta: “*is language treated mainly as sounds, or words, or grammatical patterns, or is reference made to discourse structures and sociolinguistic appropriateness?*”

<sup>6</sup> En el original consta: “*The main point is that language cannot be taught in isolation from the other content categories [...] language must be complemented by other substantive areas*”

<sup>7</sup> Para referirse al contenido que compone el currículo, Stern (1993, p. 20) se refiere a la palabra *syllabus* teniendo en cuenta el sentido que esta palabra adquiere en los estudios de la Lingüística Aplicada en Gran Bretaña.

3. Actividades comunicativas: son actividades interesantes para practicar el uso de la lengua.
4. Educación general en la lengua: permite reflexionar y reunir pensamientos sobre el proceso de aprendizaje. (Stern, 1992, p. 38-39).<sup>8</sup>

Con todo y a pesar de los grandes avances propiciados por Stern sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, su obra quedó inconclusa. Se sabe que tenía intenciones de incluir también capítulos referentes a vocabulario, evaluación, recursos, entre otros (Allen; Harley, 1992) pero que no fueron desarrollados lo suficiente como para poderlos publicar póstumamente.

Sin embargo, los aportes de Stern abrieron el camino para que otros investigadores continuaran su legado y desarrollaran nuevas propuestas en el campo de la enseñanza de lenguas. Entre ellos destaca la profesora Silvana Serrani, quien retomó la propuesta Multidimensional de Stern y la enriqueció con su enfoque discursivo (Cf. Serrani, 1995), trabajado durante años en el Instituto de Estudios del Lenguaje (IEL) de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp). Así, surgieron las propuestas Multidimensional-Discursiva y Multirred-Discursiva, que han impactado en la enseñanza de lenguas y en la formación de docentes de idiomas. En la siguiente sección trataremos de estas propuestas y su evolución a lo largo del tiempo.

### **Nuevos horizontes de la propuesta Multidimensional: el discurso y la cultura**

En este aparte, tratamos de la propuesta desarrollada por Serrani (2005, 2010) y su reelaboración ulterior (2020), cuyos fundamentos se sustentan en los importantes estudios de Hans Heinrich Stern (1993). Según Weinrib y Harley (1989, p. 39), los estudios de Stern sobre currículo iniciaron a partir de su trabajo en el Centro de Lenguas Modernas, en el Instituto de Estudios Pedagógicos de Ontario, y sabemos que su aporte más relevante se basa en el entendimiento de que una única dimensión, sin importar cuál, resulta insuficiente para el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Stern enfatizó la importancia de considerar múltiples dimensiones lingüísticas, socioculturales y afectivas. Según su perspectiva, los componentes que se interrelacionan efectivamente son la lengua, la cultura, la comunicación y la conciencia de lenguaje.

Serrani (2005, p. 30) adiciona: “Los currículos *unidimensionales*<sup>9</sup> siguen una única progresión generalmente basados en la descripción lingüística”. La autora

---

<sup>8</sup> Para un profundizar en las categorías, en su estado inicial, cf. LANGE, Dale L. The Language Teaching Curriculum and a National Agenda. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 490, 1987, pp. 70-96. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/1045236>. Acceso el: 1 de mayo de 2023.

<sup>9</sup> Destakes son de la autora.

también resalta la importancia de abordar el aprendizaje desde una perspectiva Multidimensional para garantizar una formación más completa y efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas.

A pesar de que ambos autores creen en la necesidad de considerar múltiples dimensiones, cada una de ellas con “sus propios contenidos y su propia progresión” (Serrani, 2005, p. 30), la perspectiva discursiva de Serrani la distancia del entendimiento comunicativista de Stern, quien consideraba, no solo la competencia lingüística, sino también el conocimiento discursivo y la competencia pragmática para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades comunicativas efectivas en contextos auténticos de uso del lenguaje.

La propuesta Multidimensional-Discursiva de Serrani, presentada por primera vez en 2005<sup>10</sup>, se caracteriza por ser una evolución de la propuesta Multidimensional de Stern y por su incorporación de la noción de género discursivo, de Bakhtin, y del análisis del discurso, un aspecto que diferencia la propuesta de Serrani de otras propuestas teóricas. El enfoque en el análisis del discurso en la propuesta de Serrani es el resultado de los estudios realizados por la autora en la década de 1990, en los que colaboró con reconocidas especialistas en este campo, como la profesora Eni Orlandi y Angela Kleiman. Dentro de los conceptos de mayor interés podemos mencionar el inconsciente, la subjetividad, la ideología, la contradicción, el de interdiscurso e intradiscurso (Cf. Serrani, 2012).

Kleiman, una de las más destacadas exponentes en el campo del lenguaje y la educación, ha reconocido que la propuesta de Serrani se caracteriza por su originalidad (Kleiman, 2020), en gran parte gracias a uno de sus pilares fundamentales: el componente intercultural. Este componente es uno de los tres que conforman la propuesta Multidimensional-Discursiva de Serrani, y se enfoca en la comprensión del contexto particular del estudiante. De esta manera, se promueve la reflexión sobre la identidad en un proceso dinámico y de transculturación, tal y como se plantea en Baena (2015a), donde la noción de pérdida de una cultura para imponer otra (aculturación) es considerada insuficiente frente a los grandes procesos culturales donde se encuentra que hay un proceso de incorporación y reestructuración sin desconsiderar lo preexistente. A través de este enfoque intercultural, los estudiantes pueden desarrollar una capacidad crítica y reflexiva para interpretar y producir discursos desde una perspectiva culturalmente situada. Además, se fomenta el respeto y la valoración de la diversidad cultural, lo que contribuye a la formación de individuos más tolerantes y respetuosos en un mundo cada vez más globalizado.

Ahora que hemos revisado los antecedentes y las contribuciones teóricas que han llevado a la evolución de la propuesta Multidimensional-Discursiva de

---

<sup>10</sup> Una segunda edición de este libro fue publicada en 2010.

Silvana Serrani, es momento de adentrarnos en los detalles de los componentes que conforman su propuesta. Como hemos mencionado previamente, esta propuesta consta de tres componentes que se interrelacionan de manera efectiva para el desarrollo integral del estudiante. En la siguiente sección, exploraremos cada uno de estos componentes en profundidad y cómo contribuyen a la enseñanza de lenguas de forma Multidimensional.

### **La propuesta discursiva de Serrani: entre dimensiones y redes**

Como se ha mencionado previamente, la propuesta de Serrani parte de la premisa de que un enfoque de enseñanza-aprendizaje de lenguas con una sola dimensión o componente no es suficiente, así como tampoco lo es tener múltiples componentes que trabajen de manera aislada o desorganizada. Por lo tanto, la autora ha desarrollado una propuesta integral que se compone de tres componentes principales que han evolucionado en su terminología a lo largo del tiempo, pero siempre manteniendo su perspectiva discursiva e intercultural característica.

La propuesta de Serrani ha considerado tres denominaciones principales. La primera, que es posible encontrarla en el libro de 2005, *“Discurso e cultura na aula de língua”*; en este primer momento la propuesta llevaba por nombre Multidimensional-Discursiva (M-D). Esta nomenclatura se mantuvo incluso en la segunda edición del libro, en 2010.

Durante los años posteriores a la presentación de la propuesta Multidimensional-Discursiva de Serrani, se llevaron a cabo diversas discusiones en el seno del grupo de estudios del Centro de Pesquisa em Estudos Hispano-americanos (CEHISP) del Instituto de Estudos del Lenguaje de la Unicamp, con relación a la nomenclatura que sería usada para la propuesta en adelante. Hasta 2017 ya se habían publicado algunos trabajos que enfocaban más en componentes que en dimensiones (Cf. Serrani, 2014; Bueno, 2015) puesto que el campo semántico de ambas nomenclaturas incluía la comprensión de formar parte de algo mayor,<sup>11</sup> que en este caso será el currículo, y tenía la ventaja de ser de una palabra de menor extensión, por lo que facilitaría su mención. De hecho, Serrani explica que “todo currículo multidimensional está constituido por varios componentes interrelacionados” (2010, p. 30).

Con el tiempo, la propuesta fue madurando y se presentó una nueva versión llamada “Multirred-Discursiva” (en adelante MR-D), la cual consideraba las redes de discursos que podían establecer un diálogo entre los componentes de la

---

<sup>11</sup> En este sentido debemos recordar que, para Stern, el currículo se componía de cuatro tipos de contenido o Syllabi (lingüístico, cultural, comunicativo y educación lingüística general). En ese contexto cada Syllabi es la descripción de cada área, organizada por etapas de modo progresivo (Lange, 1987, 76). Posteriormente esa propuesta tomó forma en dimensiones y resultó en el currículo Multidimensional de Stern.

propuesta y la propuesta de la clase, el curso o el programa de estudios. Serrani entiende esta propuesta de la siguiente forma:

[...] es la sistematización de parámetros relativos a los dominios cultural, lingüístico-discursivo y didáctico, que orienta la selección, complementación y enfoque de contenidos, para la formación en el área de lengua(s) vía de la discursividad. (Serrani, 2020, p. 29).

Esta última propuesta es la más reciente y se encuentra plasmada en el libro *“Cultura e literatura no ensino de língua-discurso”* publicado en 2020. Esta obra profundiza en los componentes de la propuesta y en cómo se pueden aplicar en la enseñanza de lenguas, destacando la importancia de considerar el contexto sociocultural y la diversidad en la elaboración de los contenidos curriculares. Su característica principal será, como su nombre indica, el trabajo en torno a un tema cultural a partir de redes de discurso guiadas por tres componentes que explicamos a continuación.

### Componentes de la propuesta curricular de Serrani

En la versión más reciente de la propuesta MR-D, contamos con un total de tres componentes<sup>12</sup>: 1) Intercultural multirred-discursivo, 2) Lengua-Discurso y géneros discursivos y 3) Prácticas de lenguaje(s) en talleres multirred-discursivos. Ninguno de estos tres componentes funciona separadamente, todos están imbricados entre ellos para conformar un tipo de red de la que vamos a hablar en seguida.

El primer componente de la propuesta de Serrani es el **componente intercultural multirred-discursivo**, este componente merece atención porque a menudo se suprime o se aísla del proceso de enseñanza-aprendizaje, como señala Serrani (2010). De otra parte, para las Directrices Curriculares Nacionales de Brasil (2001), la interculturalidad es una competencia fundamental que debe ser desarrollada en los cursos de Letras, con el objetivo de formar profesionales críticos y conscientes de su inserción en la sociedad y de las relaciones con el otro. Además, se recomienda dar prioridad al enfoque intercultural en los estudios lingüísticos y literarios para entender la diferencia como valor antropológico y fomentar un espíritu crítico frente a la realidad (Brasil, 2001).

Este componente se enfoca en los elementos culturales abordados por los estudios culturales, validando la dimensión sociocultural de la lengua sin des-

---

<sup>12</sup> En los estudios más recientes la propuesta ha pasado a ser, más que un lineamiento sobre el currículo, una especie de brújula que puede direccionar la complementación y abordaje de contenidos para la enseñanza-aprendizaje de lenguas. De hecho, en el libro de 2020, los autores de la recopilación, optan por un análisis prepedagógico y una complementación de libros didácticos de español, inglés y portugués, partiendo de los parámetros de la propuesta Multirred-Discursiva.

conocer los aspectos socioeconómicos e históricos que caracterizan su naturaleza discursiva. Así, a partir de la singularidad de cada cultura, este componente pretende propiciar un contraste con la multiplicidad de otras culturas, la contextualización territorial, cultural e histórica de los textos utilizados por el Libro Didáctico y por el profesor en la complementación.

El aporte de la propuesta en este sentido se concentra en promover objetivos que fomenten la autorreflexión y la consideración del contexto propio y del otro, con el fin de que los estudiantes puedan reconsiderar y reconstruir su identidad de manera procesual. Este proceso no implica una pérdida cultural o aculturación, como podría pensarse, sino más bien una “transculturación” (Baena, 2015), un enriquecimiento cultural que implica la reconstrucción de supuestos previos. Es decir, se trata de un diálogo personal que permite a los estudiantes enriquecer su identidad a través de la interacción con otras culturas y realidades. Se espera con este enfoque, que pueda ayudar a los estudiantes en el desarrollo de una comprensión más profunda y crítica de su propia identidad y de la diversidad cultural.

El objetivo de este componente es que el diseñador del currículo tenga en cuenta qué aspectos culturales están incluidos en las actividades propuestas, teniendo en cuenta que la lengua no es algo aislado, sino que está insertada en un contexto concreto, hablada por un grupo determinado y con su propia memoria sociocultural. Este componente consta de tres ejes que sientan bases para ajustar una trayectoria intercultural y discursiva para el análisis y complementación de materiales: 1) Prioridad en la planificación de territorios, espacios y momentos histórico-culturales en los materiales didácticos y paradidácticos; 2) persona, grupos sociales y discurso; y 3) la importancia de los legados culturales, que explicamos a continuación (Serrani, 2020, p. 30).

Del primer eje, que en la versión M-D se conocía como “Territorios, espacios y momentos”, se entiende en su versión más reciente que toda enunciación sucede en un determinado contexto socioeconómico, cultural, político e histórico que puede y debe ser determinado. Puede parecer obvio, pero en contexto de enseñanza-aprendizaje de lenguas no siempre es así; principalmente en cursos donde prima la enseñanza de gramática pura y descontextualizada. Es necesario, pues, entender cuál es el territorio (físico) al que corresponde un determinado uso del lenguaje (país, ciudad, estado, barrio, etc.); a mayor contextualización, mejor comprensión del uso. Pero, también se debe considerar el espacio que, como entiende Milton Santos (2012), es social y económico, donde hay instituciones públicas o privadas, familias, actividades comerciales, lugares de congregación, entre otras, que determinan el uso de la lengua, similar o diferentemente, incluso entre variedades de un mismo idioma. Podemos extrapolar esta idea a la literatu-

ra, donde tenemos un territorio, ficticio, o real, pero que está bien delimitado por el escritor y cuyos personajes se mueven en determinados espacios que el lector puede dimensionar, aceptar, e incluso ser partícipe de su delimitación.

El segundo eje del componente intercultural multirred-discursivo, “persona, grupos sociales y discurso”, abre un camino hacia la inclusión de aspectos inherentes a la subjetividad, lo que representa una contribución a la propuesta original de Stern, mencionada anteriormente. Es importante determinar quién está hablando, no solo su identidad o identificación, sino también desde qué posición asume su discurso en relación con el género, la raza, la clase socioeconómica, el poder adquisitivo y el acceso a bienes, productos, servicios y cultura, entre otros. Todo esto permite concretar la posición que el enunciador está adoptando en relación a un tema determinado.

Esta persona o grupos sociales, en un determinado territorio o espacio se relacionan con la importancia de los “legados culturales”, que constituye el tercer eje de este primer componente. Según Serrani (2010, p. 32), no basta solo con “funcionar en la lengua”, sino que también es urgente que los estudiantes de lenguas pasen por el proceso de reconocer su propia cultura y la cultura ajena, ya que esto fomenta y facilita “la movilización subjetiva indispensable para la enunciación significativa, sea en la lengua que sea”. En Serrani (2014a), se amplía este subcomponente tomando como base los planteamientos de Terry Eagleton (2000), lo que permite entender el concepto de cultura desde cuatro acepciones que deben tenerse en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas: a) la cultura como producción artística, científica y otros saberes; b) la cultura como modo de vida característico; c) la cultura como civilidad; y d) la cultura como reivindicación de identidad específica, minoritaria o marginada.

Es fundamental considerar el papel de la lengua y el discurso en la interculturalidad. El segundo componente, llamado **Lengua-Discurso y Géneros Discursivos**, es crucial en el análisis intercultural ya que implica la revalidación y consideración de las posiciones enunciativas del alumno, teniendo en cuenta que el discurso es tanto forma como sentido. Es necesario tener en cuenta la materialidad lingüística en la enseñanza de lenguas, pero también el sistema lingüístico en el contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas, entendido desde enunciados que están implícitos en construcciones contextualizadas.

Es esencial que la enseñanza de lenguas no se centre exclusivamente en la formación de lingüistas, a menos que se trate de estudios superiores especializados. Su objetivo principal debe ser capacitar a los estudiantes para que puedan expresar su existencia en un idioma extranjero a través de enunciados y comprender las diversas manifestaciones del lenguaje. Para lograr esto, es necesario que los estudiantes pasen por un proceso de reconocimiento tanto de su propia



cultura como de la cultura de otros, lo cual fomentará la movilización subjetiva necesaria para una expresión significativa en la lengua objetivo. Así, la enseñanza de lenguas debe centrarse en la comunicación intercultural, promoviendo la comprensión y producción de enunciados contextualizados que permitan a los estudiantes expresarse auténticamente en el idioma extranjero y comprender las diversas formas de comunicación. Este enfoque fomenta el diálogo intercultural y contribuye a una educación más inclusiva y equitativa.

Se espera que este componente funcione en concomitancia con el anterior; esto quiere decir que la materialidad lingüística (fono o morfosintáctica) sea considerada dentro de un determinado contexto Intercultural (territorio, espacio, persona, grupos, legados culturales, etc.), puesto que es allí donde estos reaparecen en forma de géneros discursivos, así lo describe Serrani:

Existen procesos discursivos que fueron sedimentados para que los géneros tengan determinadas características, más o menos estables en cada sociedad, y que no se trata de meras fórmulas o reglas de composición textual o de comunicación oral. (Serrani, 2010, p. 35).

En las primeras versiones de la propuesta de Serrani, el componente de Lengua-Discurso y Géneros Discursivos se presentaba como un único elemento, en contraste con la versión más actual, el Componente Intercultural Multirred-Discursivo (MR-D), donde se desglosa en dos elementos enunciados de forma separada pero interdependiente uno de otro. Sin embargo, ambos enfoques comparten una misma preocupación: dar relevancia al sentido de toda producción verbal en un contexto sociohistórico. La materialidad lingüística es fundamental en la enseñanza de lenguas, pero el sistema lingüístico debe ser entendido desde los enunciados, los cuales son explícitos en construcciones contextualizadas, mientras que los sentidos son implícitos. Es por ello que la enseñanza de lenguas no puede limitarse a la mera formación de lingüistas, sino que debe permitir a los estudiantes expresar su existencia en una lengua extranjera a través de enunciados y comprender las diversas manifestaciones del lenguaje.

De modo que, en la versión Multirred-Discursiva, podemos encontrar los siguientes subcomponentes: 1) Contenidos fono-morfo-sintácticos de la lengua y sus funcionamientos enunciativos; y 2) Géneros discursivos enfocados en la clase, unidad didáctica o curso (Serrani, 2020, p. 40-41)

El propósito del primer eje de este componente es concentrarse en la materialidad del sistema lingüístico durante un momento particular del proceso de planificación o enseñanza, pero siempre en relación con los significados que

se producen en enunciados o textos concretos. En consecuencia, se tratan temas como la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis, pero siempre en relación con la dimensión semántica contextualizada de la expresión.

El segundo elemento constitutivo, que ya se ha mencionado anteriormente, se refiere al conocimiento del funcionamiento de la lengua, que no existe de manera aislada al discurso. Serrani (2020) sostiene claramente que la adquisición de la lengua se produce a través de discursos que se corresponden con momentos sociohistóricos y culturales específicos, lo que permite la producción de expresiones verbales, orales y escritas. Por tanto, no se trata solo de estructurar frases descontextualizadas que no tienen sentido para el estudiante, sino de construir redes discursivas que, aunque puedan ser pequeñas, conecten con otras formas de expresión y generen significados pertinentes a las necesidades y al contexto del estudiante.

La coordinación del trabajo entre los géneros discursivos y los temas culturales se realiza a través del tercer componente de **Prácticas de lenguaje(s) en talleres MR-D**.<sup>13</sup> Si bien este componente nos permite replantear prácticas y/o complementar un determinado material didáctico, también nos permite evaluar si las propuestas de los libros didácticos presentan avances en cuanto a las prácticas del lenguaje. Se contemplan, por lo tanto, dos frentes de trabajo en estas prácticas: comprensión (lectura, escucha, audiovisual/sensorial) y producción (escrita, oral, traducción).

Tanto las actividades de producción como de comprensión previstas en una determinada propuesta pedagógica, deben ser interdependientes de los componentes Intercultural, lengua-discurso y géneros-discursivos y, al igual que el componente anterior, en la versión más reciente de la propuesta de Serrani este componente se encuentra delimitado por dos subcomponentes que están interrelacionados: 1) Lectura, escucha y apreciación audiovisual y 2) producción escrita, oral y traducción en lenguas o transposición entre variedades o discursos de una misma lengua (Serrani, 2020, p. 47; p. 52).

Aunque la versión Md no tenía la especificación de dos subcomponentes, ya se consideraba la unidad del género discursivo en lugar de la palabra o la oración (Serrani, 2010). Esto significa que cualquier texto que se lea, escuche, vea o perciba está conectado a un contexto sociohistórico y cultural específico que está cargado de una memoria discursiva que se expresa a través del lenguaje. Para comprender y producir discursos efectivos, es esencial que los profesores sean sensibles para conectar diferentes redes que sean apropiadas y bien trabajadas. Más que tener muchas redes, lo importante es contar con las adecuadas y desa-

---

<sup>13</sup> Sobre este tema y su relación con la literatura la investigadora Angela Kleiman ha contribuido en su libro *Oficina de leitura* (taller de lectura en español), 2017 [1993].

rollarlas correctamente. También es fundamental que los estudiantes comprendan la relación entre la lengua y la cultura, y la importancia del contexto en la producción y comprensión de discursos.

### **Consideraciones finales**

La educación es un pilar fundamental para el progreso de las sociedades y culturas. La enseñanza de lenguas es una de las formas más relevantes para el desarrollo humano y la interacción cultural. Sin embargo, la enseñanza de lenguas no es una tarea sencilla y requiere la implementación de estrategias pedagógicas efectivas que permitan a los estudiantes adquirir las habilidades necesarias para comunicarse en otro idioma.

En este contexto, la propuesta del currículo Multidimensional de Hans Heinrich Stern adquiere gran importancia. En su momento, esta propuesta fue un enfoque revolucionario e integrador, en un tiempo en que los enfoques unidimensionales solo prestaban atención a los aspectos lingüísticos. En este sentido, Serrani exploró nuevas alternativas como la primera elaboración del currículo Multidimensional-Discursivo, a principios del siglo XXI, que incorpora elementos nuevos y enfocados en el significado y la cultura.

Es evidente que la idea de un currículo que integre más de un componente ha evolucionado y se ha ramificado desde los primeros estudios de Stern. Sin embargo, es importante continuar discutiendo acerca de este tipo de propuestas, enfatizando la importancia de la enseñanza de las lenguas no solo en términos de competencias lingüísticas, sino también en términos de la comprensión de la cultura y la sociedad, tanto del contexto del estudiante como del contexto de la lengua y el lugar donde se está aprendiendo.

Es crucial reconocer que la propuesta del currículo MR-D de Serrani representó un avance significativo en la enseñanza de lenguas, pues, no solo aborda las habilidades lingüísticas, sino que también enfatiza la comprensión de la cultura y la sociedad. De hecho, esta propuesta destaca la importancia de incorporar la dimensión discursiva en la enseñanza de las lenguas, lo que significa que el estudiante movilizará memorias discursivas en el proceso de aprendizaje de una lengua. Aun así, es preciso que este tipo de propuestas continúen siendo estudiadas, enriquecidas y debatidas para que pueda tener cada vez más solidez y que tanto profesores como estudiantes puedan beneficiarse de sus reelaboraciones.

### **Referencias**

ALLEN, Patrick; HARLEY, Birgit. Editor's preface. *In: STERN, Hans Heinrich. Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

BAENA, David Alonso Bueno. *Lenguaje, poesía y ciudad colombiana: lineamientos multidimensional-discursivos para la formación de hispanistas en Brasil*. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BAENA, David Alonso Bueno. Componente cultural-literário para análise e complementação de livro didático: um caso do ensino de espanhol no Brasil. In: SERRANI, Silvana (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 198-227.

BAENA, David Alonso Bueno. El professor como tejedor de redes discursivas. *abehache*, n. 20, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Último acesso em 10/05/2023

COSTE, Daniel; VERONIQUE, Georges D. (Org.) *La notion de progression: Notions en questions rencontres en didactique des langues*. Collection NeQ. Fontenay/Saint Cloud: ÉNS Éditions, n° 3, mars, 2000.

EAGLETON, Terry. *The idea of culture*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd., 2000.

KLEIMAN, Angela. Prefacio: um percurso sólido e coerente, uma proposta modelar. In: SERRANI, Silvana. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. 6. ed. 1. Reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

SERRANI, Silvana. *A Linguagem na Pesquisa Sociocultural*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2. ed. 1997

SERRANI, Silvana. Legados literário-culturais, memória e antologias na educação em línguas (currículo de Espanhol no Brasil). In: KLEIMAN, Angela del Carmen.; CALVANTI, Marilda do Couto (Org.). *Linguística aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, pp. 55-71.

SERRANI, Silvana. *Discurso e cultura na língua/currículo – leitura – escrita*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SERRANI, Silvana. La noción de cultura, la lengua y los Estudios Hispánicos: enfoque discursivo-cultural de un poema de Benedetti. *Intersecciones/revista da APEESP*, São Paulo, 2014.

SERRANI, Silvana. (Org.). *Cultura e literatura no ensino de língua-discurso: a proposta multirrede-discursiva na formação docente e no ensino-aprendizagem de línguas materna e estrangeira*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

STERN, Hans Heinrich. *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

WEINRIB, Alice; HARLEY, Birgit. Hans Heinrich STERN (1913-1987). *Études de Linguistique Appliquée*. Tomo 75, Paris, jul. 1, 1989.

