

CUMMIEIRA

Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

Departamento de Filoloxía Galega e Latina

Vol. 3 - 2018

Xosé A. Fernández Salgado (ed.)



CUMIEIRA

*Cadernos de investigación
da nova Filoloxía Galega*

Vol. 3 – 2018

Xosé A. Fernández Salgado (ed.)

Departamento de Filoloxía Galega e Latina

UNIVERSIDADE DE VIGO

Cumieira : Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega. Vol. 3 / Xosé A. Fernández Salgado (ed.). -- Vigo: Universidade de Vigo, Departamento de Filoloxía Galega e Latina, 2018
150 p.; 24 cm
D.L. VG 667-2018
ISBN 978-84-8158-802-6
1. Filoloxía Galega. I. Fernández Salgado, Xosé Antonio, ed. lit. II. Universidade de Vigo, Departamento de Filoloxía Galega e Latina, ed.

© Departamento de Filoloxía Galega e Latina (Universidade de Vigo)

© Estela Suárez Recouso, Paloma García Rodríguez, Alejandro Martínez Vicente, Gonzalo García Fortes, Sara Martínez Rial.

© Xosé A. Fernández Salgado (ed.)

Revisión científica do volume 3:

X.-Henrique Costas González (UVigo), Manuel Forcadela (UVigo), Ana Iglesias Álvarez (UVigo) e Xosé A. Fernández Salgado (UVigo)

Maquetación: Xosé A. Fernández Salgado

Corrección: Antón Palacio

Deseño da portada: Tania Sueiro (Área de Imaxe da Universidade de Vigo)

Edición:

Departamento de Filoloxía Galega e Latina da Universidade de Vigo
Facultade de Filoloxía e Tradución
Campus das Lagoas-Marcosende - 36310 Vigo

Impresión: Tórculo Comunicación Gráfica, S.A.

Dep. Legal: VG 667-2018

ISBN: 978-84-8158-802-6

CUMIEIRA. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega aparece recollida na base de datos DIALNET, no *Catálogo Italiano dei Periodici* ACNP (Università di Bologna) e en *Linguistic Bibliography* e Brillonline de BRILL.

Índice / Index

- 9** Limiar /
 Introduction
- 11** ESTELA SUÁREZ RECOUSO
 O conflito lingüístico: un modelo de intervención nunha aula
 de 1º de bacharelato /
 The linguistic conflict: a model of intervention in first course of A Level
- 35** PALOMA GARCÍA RODRÍGUEZ
 Supervivencia da mitoloxía clásica na obra poética de Álvaro Cunqueiro /
 Continuity of classical mythology in Álvaro Cunqueiro's works
- 63** ALEJANDRO MARTÍNEZ VICENTE
 A necesidade de análises contrastivas e a súa aplicación ó ensino do galego
 como lingua estranxeira en Croacia /
 *The necessity for contrastive analyses and their application to the teaching
 of Galician as foreign language in Croatia*
- 95** GONZALO GARCÍA FORTES
 Aproximación ao estudo comparado da obra poética de Johán Carballeira /
 Approach to the comparative study of the poetic work of Johán Carballeira
- 119** SARA MARTÍNEZ RIAL
 Os estudos dialectais sobre a fala do Morrazo /
 The studies dialectales in the dialect of O Morrazo

Cumieira 3. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

- 145** Autoras e autores de *Cumieira*, vol. 3 /
Cumieira's *authors*
- 147** Normas para o envío de orixinais /
Manuscript submissions guidelines. Information for authors

LIMIAR

Introduction

CUMIEIRA. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega é un proxecto do Departamento de Filoloxía Galega e Latina da Universidade de Vigo que naceu co fin de dar a coñecer traballos académicos dos investigadores máis novos do ámbito da Filoloxía Galega, entendida esta nun senso amplo, procedentes de traballos de fin de grao e mestrado, ou doutro tipo de investigacións.

Neste novo volume de *CUMIEIRA*, o Vol. 3 (2018) xa, recollemos cinco traballos que abordan temas variados como o conflito lingüístico na educación, a supervivencia da mitoloxía clásica na literatura galega, o ensino de galego como lingua estranxeira, un exercicio de literatura comparada na obra poética de Johán Carballeira e un estudo historiográfico dos traballos que trataron a falas do Morrazo.

Certamente, o capítulo inicial de Estela Suárez Recouso expón os resultados da súa experiencia de aplicación dunha unidade didáctica que perseguía facerlle ver a alumnado de bacharelato de Vigo as desigualdades lingüísticas en zonas onde o uso do galego é case anecdótico. Segue o traballo de Paloma García Rodríguez que analiza a utilización do mito grego na obra poética de Álvaro Cunqueiro e as posibles fontes clásicas para a súa reelaboración textual. Pola súa parte, partindo da súa experiencia como lector en Croacia, Alejandro Martínez Vicente achega un estudo de gramática contrastiva galego / croata e reflexiona sobre os problemas do ensino do galego como lingua estranxeira. A perspectiva comparada foi a adoptada por Gonzalo García Fortes no seu traballo sobre a obra poética de Johán Carballeira, co que quere pór de manifesto as relacións artísticas entre a literatura e disciplinas como a arquitectura, a pintura e a música. No último traballo do volume, Sara Martínez Rial leva a cabo unha compilación e análise historiográfica sobre os estudos lingüísticos existentes (teses, memorias de licenciatura, artigos, publicacións escolares, programas de festas...) que describen ou recollen a variedade lingüística dialectal falada na pontevedresa península do Morrazo.

Neste Vol. 3 de *CUMIEIRA* (2018), fixeron parte da Comisión de revisión científica, X.-Henrique Costas González, Ana Iglesias Álvarez, Manuel Forcadela e Xosé A. Fernández Salgado, profesores todos da Universidade de Vigo. *CUMIEIRA* quere agradecer tamén a Antón Palacio a corrección do volume e a Benigno F. Salgado, a revisión da versión inglesa dos *abstracts*.

Nos dous volumes anteriores de 2016 e 2017, os participantes en *CUMIEIRA* foran maioritariamente estudantes de grao ou mestrado da nosa Universidade de Vigo. Neste terceiro, congratulámonos da participación de autores e autoras vinculados a outras universidades, como a de Santiago de Compostela, a Complutense de Madrid ou a croata de Zadar. Queremos insistir outra volta en que as páxinas de *CUMIEIRA* están abertas a calquera novo investigador ou investigadora no ámbito da lingua ou literatura galegas, e tamén lusófonas ou doutras linguas sempre que resulten de interese para o galego. No final do volume, logo das breves biografías das autoras e autores participantes, poden verse as *Normas* para o envío de orixinais.

Xosé A. Fernández Salgado
Editor de *CUMIEIRA*
Universidade de Vigo

O CONFLITO LINGÜÍSTICO: UN MODELO DE INTERVENCIÓN NUNHA AULA DE 1º DE BACHARELATO

The linguistic conflict: a model of intervention in first year of high school

Estela Suárez Recouso

Universidade de Vigo

esrecouso@gmail.com

Resumo: Neste traballo propónse unha unidade didáctica para levar a cabo a visualización das desigualdades lingüísticas que existen en zonas onde o uso do galego é case anecdótico. Para comezar faise unha introdución á situación sociolingüística nas aulas a día de hoxe por medio da lexislación do uso da lingua en contextos educativos. Abórdase o tema sobre bilingüismo e educación e como afrontar esa difícil tarefa por medio de diversos expertos. Unha vez analizada a situación sociolingüística, inténtanse aplicar estratexias pedagóxicas de resolución de conflitos na educación como a comunicación, a dramatización, a empatía e a autoestima, para a visualización do conflito lingüístico. Faise unha presentación desta unidade didáctica seguindo os contidos marcados pola LOMCE para a materia de lingua galega de primeiro de bacharelato. Finalmente expóñense os resultados despois de levala a cabo cun grupo de estudantes castelanfalantes habituais nun instituto do centro de Vigo.

Palabras chave: Bilingüismo, educación, conflito lingüístico, Galicia.

Abstract: This paper proposes a teaching unit with the aim of visualising some of the linguistic inequalities in areas where the use of Galician is merely anecdotal. Firstly, an introduction to the sociolinguistic situation at school is provided by showing the current legislation on the use of language in educational contexts. Bilingualism, education and how to tackle the issue of invisibility of Galician are dealt with by several experts. Secondly, pedagogical strategies of conflict resolution in education such as communication, dramatization, empathy and self-esteem are applied in order to make explicit the linguistic conflict. A presentation of this didactic unit is made following the contents established by LOMCE for the Galician language subject of the first course of A Level. Finally, the results are briefly described after having carried out the unit with a group of Spanish speakers students in a high school of Vigo.

Keywords: Bilingualism, education, linguistic conflict, Galician.

1. Introducción

O galego ten presenza nas aulas desde o ano 1979. Ao amparo da Lei 3/1983, do 15 de xuño de Normalización Lingüística formulada para normalizar a situación do idioma tanto na súa situación legal coma no seu uso, o ámbito educativo foi un dos maiores factores de normalización. As competencias lingüísticas (especialmente nas destrezas escritas) foron adquiridas pola sociedade galega grazas á presenza da lingua no sistema educativo. Na última enquisa do Instituto Galego de Estatística 2013 (IGE 2013), o 99% da poboación admite entender o galego e o 90,8% das persoas séntense capacitadas para falalo. Aínda así, a súa presenza nas aulas non é suficiente para normalizalo, porque como lingua de uso da poboación diminúe progresivamente. Os datos do IGE amosan que as persoas que din falar sempre galego xa non son maioría. No ano 2003 o 43% da poboación usaba o galego habitualmente, 19%, nunca. Unha década despois, os falantes habituais non acadan o 31%. En canto á lingua habitual na escrita, os datos amosan que no ano 2013 o 83% das persoas escriben habitualmente en castelán, mentres que só o 15% o fai en galego.

A familia foi tradicionalmente a principal vía de aprendizaxe do idioma. O 82,17% dos galegos aprendeu a falalo neste ámbito. Pero se prestamos atención á poboación menor de 30 anos, segundo o IGE (2013), a escola xa superou á familia como medio de aprendizaxe: o 86,52% dos mozos aprendeuno nas aulas e o 67,56% coa familia. E se atendemos ao uso, a franxa de idade en que a lingua amosa o seu maior descenso, de xeito moi significativo hoxe en día, é a infantil e xuvenil. Segundo o IGE, no ano 2013 o 49% dos galegos de entre 5 e 14 anos manifestaba que só usaba o castelán e na seguinte franxa de idade, comprendida entre os 25 e os 29 anos, o 33% tamén respondía sobre o uso exclusivo do castelán na súa vida diaria. Pola contra, falantes só de galego na franxa de 5 a 14 anos atopamos o 13% e de 15 a 29, o 19%.

Son variados e complexos os factores socioculturais que inflúen na normalización dunha lingua e na progresiva perda de falantes: causas como a ruptura da transmisión familiar, a presenza nos medios de comunicación e as novas tecnoloxías maioritariamente en lingua castelá, o cambio demográfico, a urbanización da poboación galega nas últimas décadas ou o aumento da inmigración serven para contextualizar o cambio lingüístico que continúa a darse.

Ademais subsiste aínda nalgúns sectores o estigma lingüístico que asocia o galego con falantes do ámbito rural, de sectores primarios, con baixo nivel formativo

e menos recursos económicos, o que contribúe a afianzar ese cambio cara ao castelán a medida que a poboación se despraza ás vilas e cidades.

Estes factores foron xa tidos en conta no Plan Xeral de Normalización Lingüística aprobado no Parlamento de Galicia en setembro de 2004, máis de vinte anos despois de ser aprobada a Lei de Normalización. Desde aquela, os datos achegados polo IGE nas sucesivas enquisas, as últimas de 2013, confirman que a tendencia á perda de falantes de curta idade continúa incrementándose.

A proposta de intervención prevista no Plan Xeral de Normalización Lingüística (PXNL 2004) para as xeracións mozas atendía a distintos espazos: dunha banda, ás aulas, cunha renovación dos obxectivos, dos métodos e das materias que permitise ampliar a competencia lingüística e tamén traballar sobre as actitudes; e da outra, á renovación da oferta dos medios de comunicación, industrias culturais e novas tecnoloxías en galego, que cada día exercen máis o papel que antes tiñan as familias e o ensino. Recoñecía, ademais, que era necesaria unha atención especial ao ámbito urbano, onde moitos falantes xa non percibían a lingua como elemento central da súa identidade, e alertaba do risco de que a lingua puidese utilizarse como un instrumento de enfrontamento político e que isto chegase a trasladarse tamén ao ensino.

No ámbito escolar, a ausencia do galego na etapa infantil en moitos centros e a interpretación restritiva do Decreto 247/1995 do 14 de setembro, que fixa os mínimos de horas en galego para o alumnado de primaria e secundaria, contribuíu tamén á desgaleguización das xeracións máis novas.

A normalización lingüística é un proceso complexo e dinámico que busca incidir nas actitudes e valores de toda unha sociedade e que, polo tanto, precisa dunha intervención moito máis ampla ca a do propio ensino. Non obstante, como abordemos nas aulas a situación da lingua galega nun contexto de contacto de linguas e as súas repercusións sociais e individuais fará que o alumnado reflexione sobre as súas actitudes lingüísticas e sobre as funcións sociais asignadas a cada lingua. Por iso, ao profesorado de galego non só lle compete traballar no ensino do código, senón que a situación do galego como lingua minorizada esixe unha reflexión sociolingüística que tamén se debe transmitir ás aulas e ao debate interno dos centros de ensino.

Neste artigo recóllese unha proposta de unidade didáctica, para visualizar o conflito lingüístico nun grupo de alumnado no que a maior parte é castelanfalante. Esta unidade lévase a cabo en seis sesións, e finalmente móstranse os resultados.

2. Bilingüismo e educación

Un individuo bilingüe, segundo Siguán (1986: 17), é a persoa que, ademais da súa primeira lingua, ten competencia semellante noutra lingua e é capaz de usar unha ou outra en calquera circunstancia con parecida eficacia.

Clasificamos os individuos bilingües en catro grupos segundo a forma de adquisición dunha segunda lingua. Por unha banda, están os que adquiren a segunda lingua ao mesmo tempo que a primeira ou na primeira infancia: esta forma de aprendizaxe garante un coñecemento a fondo das dúas e un alto grao de familiaridade con elas. Por outra, temos os que nacen nunha familia monolingüe e que ao chegar á escola se atopan cunha segunda lingua que é a da ensinanza e, moitas veces, a da sociedade que rodea o falante. Están, así mesmo, aqueles individuos que chegan a un país cunha lingua diferente da súa e precisan aprendela para defenderse na vida cotiá: este coñecemento non vai ser tan profundo, mais vai servir para comunicarse. E, por ultimo, temos aqueles que aprenden unha lingua estranxeira, dun modo estritamente académico, nun país onde non se fala.

Como profesores de linguas deberíamos ter en conta estas formas de bilingüismo no noso alumnado, para así establecer un punto de partida sobre o que traballar, e avaliar a súa evolución na aprendizaxe dunha segunda lingua. Os falantes máis habituais no contexto en que traballamos van ser do primeiro e segundo tipo.

Un individuo bilingüe emprega unha lingua ou outra segundo o contexto e o interlocutor, o que habitualmente provoca unha desigualdade en canto á importancia que se lle dá a unha lingua ou a outra. Segundo Titone (1976: 51-52), a facilidade no uso verbal de ambos os códigos está condicionada, sen ningunha dúbida, por unha serie de factores endóxenos, como a plasticidade neurolóxica do individuo, a súa actitude lingüística xeral, a súa idade etc., pero tamén por unhas modalidades externas (sociais, culturais, educativas) que poden estimular ou, pola contra, obstaculizar o desenvolvemento do bilingüismo individual.

Seguindo a Siguán (1986: 38), chamamos bilingüismo social ou colectivo ao feito de que nunha sociedade, grupo ou institución se utilicen dúas linguas como medio de comunicación. A existencia de dúas linguas nun mesmo contexto social implica que algúns ou moitos individuos sexan bilingües, aínda que o bilingüismo social non depende nin do número de nin da intensidade do bilingüismo. Son os factores político-sociais os que reflicten a situación de distintos grupos lingüísticos, con relacións sociais, económicas e políticas que repercuten nas relacións de poder e prestixio das linguas.

A educación bilingüe implica un sistema educativo en que se usan dúas linguas como medio de instrución, das cales, aínda que non sempre, unha é a primeira lingua do alumnado. As dúas linguas van ser vehiculares no centro: non podemos falar de educación bilingüe cando só se imparte unha materia doutra lingua, sen ter máis repercusión na vida escolar dos alumnos. O propio sistema educativo vai ser quen lle dea voz ou enmudeza unha segunda lingua no ensino e isto dependerá da política social e administrativa, pero tamén da vontade dos docentes á hora de poñela en práctica.

Na actualidade, o Decreto 79/2010 para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia prevé que na educación secundaria se deben impartir en galego as materias de Ciencias Sociais, Xeografía e Historia, Ciencias da Natureza e Bioloxía, e Xeoloxía e en castelán, as de Matemáticas, Tecnoloxías e Física e Química. As restantes materias será decisión do centro a lingua en que se impartan, aínda que se debe ir integrando paulatinamente unha lingua estranxeira para que nun prazo de catro anos chegue a ter a mesma presenza ca calquera das dúas oficiais. É importante salientar que xa se parte dunha situación desigual, pois mentres que en galego existen dúas materias obrigatorias que son Ciencias Sociais e Naturais no primeiro ciclo e Xeografía e Historia e Bioloxía no segundo ciclo, en castelán son tres as obrigatorias no segundo ciclo da educación obrigatoria: Matemáticas, Tecnoloxía e Física e Química. Ademais, debemos engadir que hai que introducir o 33% das materias nunha lingua estranxeira no período de catro anos.

Segundo os datos do IGE, de 2008 a 2013 produciuse unha caída de algo máis de 12 puntos na porcentaxe de estudantes que reciben todas as clases en galego, ata situarse no 2,15% en 2013. A porcentaxe dos que reciben a ensinanza maioritariamente en galego é do 43,7% (2,86 puntos menos ca en 2008). Porén, a porcentaxe do alumnado que recibe as clases maioritariamente en castelán incrementouse 18,3 puntos porcentuais ata chegar o 51,08%. Finalmente, en 2013, o 3,08% dos estudantes reciben as clases unicamente en castelán. Ante esta situación, os datos confirman a desigualdade no uso e tamén na relevancia ou consideración social das materias ás que se lles asigna unha lingua A ou unha lingua B, un valor que tamén se lle transmite ao alumnado aínda que non sexa explicitamente.

3. O conflito lingüístico e a súa abordaxe educativa

O conflito lingüístico refírese aos problemas que xorden nas situacións multilingües en que as necesidades, dereitos ou desexos dos distintos grupos de falantes de linguas diferentes entran en conflito. O termo foi acuñado polo sociolingüista Aracil

(1982) para describir a situación en que dúas linguas diferenciadas se enfrontan, unha como politicamente dominante e a outra como politicamente dominada.

Na sociedade galega constátase este tipo de tensión entre a lingua castelá e a galega, que se estende tamén aos centros de ensino. A miúdo os docentes de lingua centran a súa tarefa no obxectivo de conseguir a plena competencia oral e escrita do alumnado sen prestar a atención necesaria á mellora das actitudes e da valoración do idioma. Resulta imprescindible estimular nos alumnos e alumnas actitudes favorables que superen prexuízos, presións globalizadoras ou inercias negativas, tal e como recolle o PXNL (2004). O propio Plan establece que nos centros de ensino o esforzo de formación do profesorado realizado pola Administración centrouse nos aspectos lingüísticos e gramaticais, pero que só se trataron superficialmente os aspectos didácticos e culturais, e menos aínda os da sociolingüística aplicada ao ensino. Por iso, é preciso fomentar a reflexión entre os docentes para que este tema sexa abordado pedagoxicamente como corresponde.

Segundo o pedagogo Gregorio Casamayor (1998: 18-19), «un conflito prodúcese cando hai un enfrontamento dos intereses ou das necesidades dunha persoa cos da outra, ou cos do grupo, ou cos de quen posúe a autoridade lexítima». Esta definición, aplicable a calquera ámbito educativo, é extrapolable ao conflito lingüístico que se dá nas aulas, onde a relación entre iguais tende a favorecer o uso do castelán en detrimento do galego, e tamén á difusión de actitudes lingüísticas cando menos, non favorables. Se valoramos a influencia que ten na infancia e mocidade os grupos de iguais, xunto con outros ámbitos sociais (espazos de lecer, medios de comunicación, representación nas institucións públicas...), veremos que a percepción e valoración da lingua galega con que o alumnado chega ás aulas está en moitas ocasións connotada negativamente e con prexuízos alleos sobre os que o profesorado debe facer reflexionar ao alumnado e proporcionarlle ferramentas que axuden a ver a situación real das linguas.

O xeito en que xestionemos as tensións lingüísticas condiciona a aprendizaxe que faga o alumnado e o comportamento futuro individual cara á lingua galega e cara aos seus falantes. A escola debe tratar a diversidade cultural, e polo tanto tamén a lingüística, como favorecedora da cohesión social. Para iso é importante ter en conta os seguintes obxectivos, seguindo a Díaz García / Mas Álvarez / Zas Varela (2009: 96):

- Pór de manifesto que a diversidade social e cultural é natural.
- Facer ver que a diversidade social e cultural é un feito complexo.

- Facer ver que a diversidade social e cultural é unha vantaxe para a sociedade.
- Facilitar a vivencia non problemática da identidade.
- Establecer un contexto no cal as interaccións sexan igualitarias.
- Facer ver a natureza política dos conflitos presuntamente culturais.

Isto é necesario para que o alumnado, despois de coñecer cal é a situación en que se atopa a lingua galega na sociedade actual, supere os prexuízos e comprenda a convivencia de linguas e culturas diferentes para promover actitudes positivas cara á aprendizaxe do galego, e para que, ademais, identifique a lingua como un trazo cultural propio. As actitudes lingüísticas que adquira no ámbito escolar contribuirán a definir a conduta do alumnado no futuro. É importante salientar que a diferenza é positiva, reforzando no alumnado o concepto de identidade que vai ir ligado tamén á competencia lingüística. No caso do profesorado das distintas linguas do currículo, deberíanse coordinar as programacións didácticas de xeito que se complementen e se vexa que todas teñan a mesma relevancia e, polo tanto, poden ser usadas en todos os ámbitos indiferentemente. Isto axudaría a facer visibles os prexuízos e estereotipos e favorecería un pensamento crítico.

Tradicionalmente o tratamento do conflito e dos prexuízos lingüísticos desde as aulas de galego partiu dunha análise que pode semellar vitimista, asociada ao percorrido histórico da lingua e en contextos que non sempre comprende o alumnado urbano. No seu día a día, non son quen de identificar situacións de conflito nin de desigualdade, porque nin sequera se atopan con espazos de interacción das dúas linguas e tampouco o debate social ou informativo atende a unha análise apartidaria e científica da situación lingüística.

Unha exposición errada do conflito ante alumnos que non experimentaron como propia a situación de desigualdade por seren a maioría castelanfalantes non só non axuda a que reflexionen sobre o tema, senón que vai facer aumentar a actitude de rexeitamento cara á lingua. Estamos reclamándolles que falen unha lingua que no seu contexto non é habitual e ademais, socioloxicamente, segue cargada de connotacións negativas consideradas en función de utilidade e prestixio socioeconómico. Con este xeito de actuar esixímoslle ao noso alumnado que vaia por diante da propia planificación lingüística que non acadou aínda un sistema normalizado no que desenvolverse.

Por iso tan importante é formarmos persoas competentes en lingua galega coma persoas libres de prexuízos cara a ela, de xeito que elas mesmas adquiren a capacidade para avaliar a situación.

Se aplicamos ao tratamento do conflito lingüístico as estratexias de resolución de conflitos na educación, non debemos esquecer que a aula é un microcosmos no que se reflicte en maior ou menor medida o que acontece na sociedade, deberemos valorar as seguintes técnicas de intervención:

a) Comunicación

Trátase dunha actividade de participación entre as partes implicadas: escoitar e ser escoitados chegando a acordos. Na unidade didáctica que presentamos téñense en conta a comunicación e o debate, para que o alumnado poida chegar a conclusións sobre as actitudes dos falantes das distintas linguas coas que conviven. Esta comunicación debe ser planificada, cun traballo previo en que o alumnado reflexione sobre o discurso lingüístico que impera na sociedade: actitudes, prexuízos, valores das linguas, dificultades no uso, contextos sociais de convivencia de linguas, desigualdades por sexo, idade, condicións socioeconómicas...

Para isto propóñense exercicios de análise que consisten en escoller unha imaxe, e guiados por unha serie de preguntas que invitan á reflexión, preparen unha exposición oral.

b) Dramatización

A través dun procedemento coñecido como *role play*, o alumnado deberá «simular» a situación dun personaxe concreto (persoa galegofalante) en situacións reais (desenvolvemento da súa vida diaria nunha cidade). O obxectivo é que imaxinen o xeito de actuar, as decisións que tomarían nas diferentes situacións e as solucións a situacións de conflito. A posta en práctica permitiralles constatar se a realidade confirma as súas percepcións iniciais ou se xorden situacións que non previron inicialmente.

Para isto propónselles un exercicio en que se lles pide que fagan un diario onde describan a súa xornada en galego. Ademais de facer o diario, deben salienta as eivas coas que se atoparon para o desenvolvemento da tarefa e recoller qué situacións non puideron resolver con normalidade ou que recursos botaron en falta en lingua galega para poder realizar a súa actividade habitual.

c) Empatía

É necesario fomentar entre o alumnado a capacidade de pórse no lugar do outro en calquera contexto, tamén no lingüístico. Unha vez que os alumnos adoptan o papel

de galegofalantes e teñen que interactuar en diferentes contextos: familiar, escolar, social... poderán entender moito mellor se existe ou non o conflito e a súa dimensión.

Por iso é importante o exercicio anterior: só vendo o mundo desde outra perspectiva poderán percibir a realidade do outro. É o xeito de que un alumno castelanfalante que se desenvolve nun ambiente urbano perciba en si mesmo as situacións de desigualdade lingüística, porque os seus usos habituais non lle requiren un cambio lingüístico para ser aceptado.

d) Autoestima

É imprescindible pór en valor e aceptar as características individuais de cada falante.

Para isto, traballaranse os valores e capacidades para aprender as linguas e para superar o medo a non falar con corrección, de xeito que favoreza a capacidade do alumnado para desenvolverse en calquera lingua. Empoderaranse os galegofalantes, nos que se buscará un dominio da lingua culta e sen castelanismos. Porase en valor tamén o papel dos neofalantes como modelos de cambio desde un contexto en que o galego non era a súa lingua inicial.

Por outra banda, reflexionaremos sobre o concepto de «autoodio» que aínda sobrevive no subconsciente dalgúns galegofalantes, e sobre outros factores que inflúen na percepción que os galegofalantes teñen sobre a súa propia lingua, como a percepción de que o galego é unha ameaza para a adquisición e mantemento da competencia en castelán, a percepción negativa sobre a variedade dialectal propia fronte ao estándar, o concepto de «utilidade» lingüística...

4. Contextualización da investigación

Calquera estratexia para traballar o conflito lingüístico depende do espazo en que vaíamos intervir e dos seus condicionantes. Os plans de normalización teñen que partir dun estudo previo da comunidade: sobre un espazo concreto, cunha análise dos axentes de influencia e sobre uns individuos ou colectivos determinados. Este plan que propomos levouse a cabo no Instituto de Educación Secundaria Castela, situado no barrio do Calvario, concretamente na rúa Aragón 22, da cidade de Vigo, Pontevedra.

O grupo escollido para pór en práctica este modelo de intervención sobre o conflito lingüístico é o de 1º curso de bacharelato da especialidade de Ciencias e Tecnoloxías. O alumnado ten entre 16 e 18 anos. Todos son de nacionalidade española e ningún está exento da lingua galega. Son 100% castelanfalantes, aínda que moitos veñen de contextos rurais, e a maioría dos seus pais ou avós son falantes habituais de galego. Debemos ter en conta que o galego é a primeira lingua dos seus avós, que a manteñen, e é tamén lingua inicial dos seus pais, que nalgúns casos seguen a mantela no ámbito familiar, aínda que fagan xa o cambio interxeracional (non se dirixen aos fillos en galego). É importante salientar este factor para analizar o posterior proceso de substitución lingüística.

Ante esta situación, sabemos que a maioría dos adolescentes con que traballamos teñen un coñecemento amplo da lingua galega, aínda que non a usen. Por iso non debemos enfrontarnos á materia de Lingua e Literatura Galegas coma se se tratase da aprendizaxe dunha lingua estranxeira, porque moitos dos adolescentes están expostos a ela habitualmente no seu contexto familiar. Tampouco nos podemos enfrontar á materia coma se fose a súa primeira lingua, porque na maioría dos casos xa se deu o cambio entre a xeración dos pais e a súa. A maioría defínese como bilingües (teñen percepción de que son competentes nas dúas linguas), aínda que nunha análise de competencias detéctanse eivas importantes, tanto no plano fonético coma no gramatical, e xa algunhas no léxico, no uso do galego.

5. Unidade didáctica

Remitímonos ao Decreto 86/2015 do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da ESO e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia recollido no DOG. Nel establécense os contidos, criterios de avaliación, estándares de aprendizaxe e competencias clave, interrelacionados e divididos en cinco bloques. Nesta unidade didáctica traballaremos catro dos 5 bloques, que aparecen detallados a continuación.

Para o Bloque 1 propomos o seguinte¹:

¹ Na columna de «Competencias clave» das táboas que seguen, as siglas utilizadas teñen estes significados: CCL (Competencia en comunicación lingüística); CSC (Competencia social e cívica); CAA (Competencia de aprender a aprender); CD (Competencia dixital); CSIEE (Competencia de sentido de iniciativa e de espírito emprendedor).

BLOQUE 1. COMUNICACIÓN ORAL. ESCOITAR E FALAR			
Contidos	Criterios de avaliación	Estándares de aprendizaxe	Competencias clave
Produción de discursos orais, en intervencións espontáneas, adecuados á situación e á intención comunicativa desexada, con coherencia, cohesión e corrección.	Producir textos orais, en intervencións espontáneas, adecuadas á situación e á intención comunicativa desexada, con coherencia, cohesión e corrección.	Produce textos orais, en intervencións espontáneas, adecuadas á situación e á intención comunicativa desexada, con coherencia, cohesión e corrección.	CCL CSC
		Participa con fluidez nas intervencións orais espontáneas respectando as regras morfosintácticas desta lingua, en especial a colocación do pronome átono, así como a fonética galega (pronuncia das sete vogais, o ene velar e fonema fricativo palatal xordo).	CCL
		Emprega nas intervencións orais espontáneas expresións propias do galego: infinitivo conxugado e fraseoloxía adecuada.	CCL
		Emprega nas intervencións orais espontáneas un léxico rico e variado.	CCL
Participación nas producións orais cunha fonética e prosodia correctas, valoración desta pronuncia e actitude crítica ante os prexuízos que se poidan asociar a ela.	Participar oralmente cunha fonética e prosodia correctas, valorar esta pronuncia e amosar unha actitude crítica ante os prexuízos que se poidan asociar a ela.	Recoñece a emisión dunha pronuncia galega correcta, identifica os erros na produción oral allea e produce discursos orais que respectan as regras prosódicas e fonéticas da lingua galega.	CCL CAA
		Recoñece e rexeita argumentadamente os prexuízos que se poidan asociar á pronuncia propia da lingua galega.	CAA CCL CSC
		Usa, se a posúe, a variante dialectal propia e asúmea como a variedade habitual do seu contexto.	CAA CCL CSC

Táboa 1: Comunicación oral. escoitar e falar.

Para o Bloque 2 a nosa proposta é a que segue:

BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA. LER E ESCRIBIR			
Contidos	Criterios de avaliación	Estándares de aprendizaxe	Competencias clave
Planificación e produción de textos adecuados, coherentes e ben cohesionados axustados ás normas gramaticais e ben presentados.	Compoñer producións escritas planificadas adecuadas á situación e á intención comunicativa desexada, con coherencia, cohesión, corrección gramatical e boa presentación.	Selecciona e presenta os contidos dos seus textos de forma clara e ordenada.	CCL
		Identifica e describe as características lingüísticas dos distintos tipos de rexistro.	CCL
		Utiliza o rexistro lingüístico axeitado á situación comunicativa das súas producións.	CCL CSC
		Utiliza mecanismos variados de cohesión lingüística.	CCL
		Axústase ás normas ortográficas e morfolóxicas da lingua galega.	CCL
Busca e selección de información procedente de fontes bibliográficas ou dixitais e posterior organización e revisión dos textos cos recursos que ofrecen as TIC.	Planificar, producir e revisar textos de investigación a partir da información obtida en fontes impresas e dixitais e con axuda dos recursos que ofrecen as TIC.	Consulta fontes dixitais, contrasta e selecciona a información relevante mediante fichas-resumo.	CCL CD CAA
		Planifica os escritos en función dunha orde predefinida e revisa o proceso de escritura con axuda de ferramentas dixitais.	CCL CD
		Respecta as normas de presentación dos traballos escritos, a organización en epígrafes, procedementos de cita, notas a pé de páxina, bibliografía.	CCL CD

Táboa 2: Comunicación escrita. Ler e escribir.

Para o Bloque 3 imos traballar:

BLOQUE 3. FUNCIONAMENTO DA LINGUA			
Contidos	Criterios de avaliación	Estándares de aprendizaxe	Competencias clave
Produción de textos escritos ou orais de diferentes xéneros mostrando un correcto nivel de corrección gramatical, presentación, adecuación, coherencia, cohesión e corrección.	Producir textos escritos ou orais de diferentes xéneros mostrando un correcto nivel de corrección gramatical, presentación, adecuación, coherencia, cohesión e corrección.	Produce textos escritos ou orais de diferentes xéneros mostrando un correcto nivel de corrección gramatical, presentación, adecuación, coherencia, cohesión e corrección.	CCL CSIEE CAA

Táboa 3: Funcionamento da lingua.

Finalmente, a nosa proposta para o Bloque 4 é a que segue:

BLOQUE 4. LINGUA E SOCIEDADE			
Contidos	Criterios de avaliación	Estándares de aprendizaxe	Competencias clave
Funcións sociais da lingua.	Distinguir as funcións sociais da lingua e determinar a situación do galego respecto a elas.	Distingue as funcións sociais da lingua e determina a situación do galego respecto a elas.	CCL CSC

Táboa 4: Lingua e sociedade.

5.1. Avaliación inicial

A avaliación inicial realizarase por medio dunha enquisa. A partir dela poderemos saber de onde partimos e cales son as necesidades e situacións ás que debemos prestar máis atención.

5.2. Metodoloxía didáctica e actividades

Estas actividades están divididas en seis sesións. O tratamento do conflito lingüístico fará de fío condutor ao longo de toda a unidade didáctica, onde tamén se inclúen métodos de diálogo e de resolución de enfrontamentos desde unha actitude positiva.

A programación prevista é a seguinte:

Sesión 1	Enquisa sobre hábitos lingüísticos. Este traballo vains servir como primeira toma de contacto e como avaliación inicial.
Sesión 2	Descrición dunha imaxe que reflicta o que é o galego para o alumnado. Consiste en preparar unha exposición a partir da escolla dunha imaxe da rede social <i>Tumblr</i> .
Sesión 3	Exposicións na aula de cales foron os criterios para a escolla das imaxes e posterior debate para desmontar estereotipos e prexuízos.
Sesión 4	Presentación dos recursos que podemos atopar en liña en galego buscando os temas de interese do alumnado. Ao final da sesión farase a proposta de exercicio do diario <i>Un día en galego</i> .
Sesión 5	Posta en común do diario e debate.
Sesión 6	Realizarase unha enquisa final para avaliar a repercusión que tiveron os exercicios realizados polo alumnado, se detectaron o conflito e qué medidas artellaron para a resolución.

Táboa 5: Sesións de traballo.

5.3. Materiais e recursos didácticos

Os materiais con que se vai traballar achegaranse en diferentes soportes. As enquisas van ser entregadas en papel e recollidas posteriormente. O resto de exemplos e exercicios serán proxectados na clase e colgados na aula virtual para o libre acceso do alumnado cando o precise.

5.4. Obxectivos

O obxectivo fundamental desta unidade é o de fomentar a competencia crítica do alumnado. Traballarase sempre desde a experiencia, o respecto, o traballo

colaborativo e o consenso entre compañeiros. Debateranse posturas e todo o alumnado terá a oportunidade de expresar a súa opinión. A comparación coas enquisas doutros compañeiros e a posterior interacción entre eles fomentará o coñecemento doutras realidades que son distintas ás propias. Aplícase así a comunicación como un dos piares máis importantes nas estratexias de actuación ante un conflito na aula e, desta maneira, estamos fomentando a empatía e a asertividade.

Outro dos obxectivos propostos é o de traballar a competencia oral nos debates, que é na que habitualmente presentan maiores dificultades. A lingua vehicular da aula é o galego, e os alumnos terán que poñela en práctica espontaneamente, improvisando o discurso. A expresión oral tamén será exercitada no traballo de análise do *Tumblr.*, onde se lles pide que fagan unha presentación oral planificada dunha entrada que lles chame a atención e unha posterior opinión persoal. Nesta ocasión terán a posibilidade de preparar o discurso, co que o nivel de corrección lingüística esixido será maior.

A competencia escrita vai ser exercitada no diario en que se describe un día en galego. Este exercicio quere fomentar as reflexións sociolingüísticas: analizarán a valoración e opinións que ten a xente do común sobre a lingua galega e desde o pequeno grupo de dentro da aula verán como se poden comprender ou cuestionar estas posturas.

Ademais, o alumnado está facendo un exercicio de dramatización ao reproducir os roles dos individuos cos que interactuou para trasladarllos ao resto da clase. De tal xeito, transmite un posicionamento xa determinado e unha análise do outro na que evidencia un cuestionamento de actitudes e por tanto unha situación de conflito.

A competencia dixital está presente en todo o modelo de intervención de maneira transversal, pois traballárase co exercicio do *Tumblr.* e con recursos na rede. O *Tumblr.* foi escollido porque é unha rede social dinámica, atractiva para o alumnado, que xoga co diálogo entre imaxes que forman un crebacabezas. Non só as palabras son as protagonistas do diálogo, senón que as imaxes tamén poden selo. Esta é unha forma de dar a coñecer outras redes sociais, novas ferramentas para que eles poidan utilizalas. O outro exercicio de coñecemento dos recursos en lingua galega na rede primeiro será presentando na aula e despois colgarase na aula virtual para que poidan facer uso de todos eles tamén fóra da aula.

O obxectivo final é que os adolescentes teñan unha actitude favorable cara á lingua galega e que a valoren tamén polas posibilidades que lles ofrece relacionadas cos seus centros de interese. Só así poderán percibila como ferramenta útil, e o uso dos recursos que lles ofrece contribuirá á eliminación dos prexuízos.

6. Experiencia na aula

6.1. Primeira sesión: a enquisa inicial

Na primeira sesión fíxose unha presentación do tema que iamos tratar e pasóuselles unha enquisa sobre os seus hábitos lingüísticos.

Esta enquisa inicial mostrounos as actitudes dos alumnos cara á lingua galega para ver desde que punto iamos abordar o conflito lingüístico. Contabamos con 28 alumnos en total, dos que o 75% aprenderon a falar en castelán, polo que é a súa lingua materna. En galego só aprendeu un 7% e un 17% nas dúas. No caso da lingua que se utiliza na casa, o uso do galego aumenta, pois un 17% fala só galego, e un 21% alterna as dúas. O castelán como lingua habitual úsase nun 60% dos fogares.

As cifras mudan completamente cando o alumnado se enfronta ao uso nun espazo público. Cando preguntabamos cal era a lingua que utilizaban cos seus amigos, o 96% contesta castelán, e o 3% ambas, pero non atopamos ningunha persoa que o fixese exclusivamente en galego. A situación repetíase ao preguntar polo uso do galego na escola, cun 89% que falaba castelán e o restante utiliza ambas, pero ningún usaba só o galego.

Ante a pregunta de «Cando che falan galego, en que respondes?», un 82% aseguraba que en galego, un 14% recoñecía que en castelán e un 3% contestaba que indiferentemente. Ao longo da miña experiencia na aula percibín que moi pouco alumnado era capaz de manter unha conversa fluída en galego e, posteriormente, eles mesmos o recoñecían despois de reflexionar sobre a súa fluidez lingüística. Ante a pregunta «Cando che falan castelán en que respondes?», atopabamos que o 100% respondía en castelán.

Para coñecer os prexuízos ou os estereotipos asociados a cada lingua presentáronselles dúas imaxes. A primeira imaxe estaba extraída dun catálogo de moda dunha marca moi popular entre adolescentes e preguntábaselles en que lingua falaban estas persoas. Non se pretendía condicionar a súa resposta, polo que se deixaba un espazo para que reflexionasen e contestasen. O 57% opinaba que estas persoas falan castelán e o 42% restante, outras linguas estranxeiras, coma inglés, alemán, etc. O dato máis relevante é que ninguén identificaba estes mozos da foto como galegofalantes.

A segunda foto era unha parella de anciáns diante dunha casa. Nesta pregunta seguíase o mesmo patrón e pedíasilles que indicasen a lingua que crían que falaban, non había opcións. O 60% di que son galegofalantes, o 10% castelanfalantes e o 30%

que falan outras linguas estranxeiras. Este exercicio evidencia os estereotipos que existen cara á lingua galega coa asociación inmediata ao mundo rural e á terceira idade, sen ter en conta outros espazos de uso público.

En relación coas preguntas sobre os hábitos de uso de recursos en galego, as respostas eran tamén moi ilustrativas. Con respecto ao uso das redes sociais, o 64% usábaas en castelán, o 7% en galego e o 21% noutras linguas. Isto demostra que tiñan moito máis interese por visibilizarse en calquera lingua estranxeira ca en galego. Canto á pregunta sobre se tiñan a opción de poñelas en galego, o 64% dicía que si, o 28% non sabía e o 7% que non.

No caso do teléfono móbil, os resultados eran moi semellantes, mentres que só o 3% o tiña en galego, o 28% tíñao noutras linguas estranxeiras. Ante a pregunta sobre se existía a opción de poñelo en galego, no 57% dos casos a resposta era que si, mentres que o 39% non sabía e o 3% dicía que non.

No caso da música, os adolescentes de hoxe non consideran o idioma como unha traba nos estilos que lles gustan. Mesmo escoitan sen prexuízos música en linguas que non entenden, como poden ser as orientais. Por isto podería ser un ámbito en que o galego non atopase obstáculos para introducirse. Pero os resultados da enquisa amosaban que só o 17% escoitaba algunha vez música en galego. Cando lles preguntabamos qué música coñecía en galego, o resultado era que un 10% non coñecía música en galego, e a maioría, un 78%, admitía que só coñecía música popular e tradicional ou grupos de estilo folk coma Treixadura, A Roda, Tarambainas (grupo no que participaba un compañeiro do propio instituto) e Luar na Lubre. Posteriormente comentaron na clase que non lles gusta este estilo de música, que é o que asociaban maioritariamente ao galego. Había tamén algún alumnado que coñecía outros músicos doutros xéneros como Ses (rock con mestura de *blues*, *country* e *soul*) ou Dios que te Crew (*hip-hop*). Cando lles preguntaba na aula como chegaran a coñecer eses grupos, descubrín que non foi por iniciativa propia, senón por actividades culturais deseñadas polo propio instituto ou por outros colectivos aos que normalmente acoden por obriga e non no seu tempo de lecer. Isto pon en cuestionamento a visibilidade da cultura galega máis moderna, que pode ser do seu interese, pero á que non teñen acceso nin lles chega información nos seus círculos habituais.

Observei tamén que hai gran confusión entre artistas galegos e música en galego, pois citaban a Siniestro Total e a Carlos Núñez, que só teñen en galego unha parte moi pequena da súa obra ou que fan maioritariamente música instrumental. A asociación non consciente de instrumentos tradicionais como a gaita ou a pandeireta e a lingua galega era inmediata, aínda que non a constataran nos discos.

En relación coa rede, poucas eran as *webs* que coñecían en galego: case todas de institucións públicas, coma a do seu instituto, a da Xunta de Galicia, a do concello, a da Real Academia Galega..., mais ningunha gardaba relación cos seus intereses persoais e culturais ou de ocio.

No caso das televisións que eles coñecían en galego, o 92% destacaba a TVG e admitía vela por hábito familiar, aínda que non sentían interese pola súa programación. Con todo, tamén neste ámbito é moi cuestionable o papel que xogan os medios públicos en relación coa programación infantil e xuvenil, e a deriva dos últimos anos, na que amosaron un desleixo por un público potencial de atención prioritaria en canto á planificación lingüística. De novo, como acontecía na música, citaban varias televisións como V TV, Localia e Televigo, de ámbito galego, pero que non usaban o galego como lingua habitual na súa canle. A relación que establecían era a de información de proximidade e posibilidade de uso do galego, sen ser totalmente conscientes da lingua en que lles chegaba.

Canto ás radios, o 35% dicía que coñecía a Radio Galega e o resto ningunha que utilizase o galego, aínda que maioritariamente non se identificaban como consumidores radiofónicos habituais.

Con estas enquisas o que puidemos concluír foi que non só o uso oral do galego era moi reducido, senón que o consumo de cultura e lecer en galego era case inexistente e estaba marcado polo descoñecemento da propia existencia dos contidos.

6.2. Segunda sesión: o traballo con *Tumblr*.

Na segunda sesión presentouse a rede social *Tumblr*., coñecida pola maioría, malia que non eran usuarios dela.

O exercicio consistía en que o alumnado entrase nesta *web* e buscase as entradas que tiñan a etiqueta «galego». É dicir, que o seu autor cando as subiu á rede as clasificou, conscientemente, coa palabra «galego». Unha vez fixeron esta busca, atoparon un mosaico de imaxes en que cada alumno tiña que escoller a entrada que máis lle chamase a atención.

Con esta imaxe, ou texto ou vídeo, describiron o seu contido de maneira guiada. Debían preparar un discurso oral a partir das preguntas que se lles propoñían. Na seguinte clase tiñan que defendelo diante dos seus compañeiros e compañeiras. Admitiron que o exercicio lles parecía moi interesante e constatouse que lles chama a atención.

6.3. Terceira sesión: a exposición oral do traballo co *Tumbrl*.

Na terceira sesión corriximos o exercicio proposto na sesión anterior sobre o *tumbrl*.

As alumnas e os alumnos ían saíndo ao taboleiro e proxectaban a imaxe escollida, xustificando a súa elección. Argumentaron a continuación por que crían que a colgara o seu autor e cal era o tratamento que lle deu á lingua galega. Os resultados foron os seguintes: as imaxes escollidas en moitos casos era estereotipos que asocian normalmente co uso do galego, como unha imaxe da praia da Lanzada, que relaciona a lingua co mar e coa paisaxe. Noutros casos as imaxes escollidas eran tiras cómicas, onde o alumnado que a presenta escenifica ademais a tira, utilizando seseo e gheada para enfatizar máis a procedencia rural dos protagonistas da viñeta. Isto abriu un debate moi interesante onde se incorpora tamén o tratamento das variedades lingüísticas e os propios prexuízos que xiran arredor delas.

Moito dos alumnos escolleron tamén unha lista coas palabras máis fermosas do galego e a súa tradución ao inglés. A reflexión aquí xirou sobre a estética das linguas, a qué se consideraba fermoso e qué connotacións tiña, non só a nivel lingüístico, senón a todo o que socialmente incluímos dentro do canon estético e do que deixamos fóra. Traballamos sobre as repercusións que iso provoca na construción do centro e das marxes e introducimos o concepto de «linguas periféricas» e a súa connotación.

Nestes debates saíron á luz moitos dos prexuízos lingüísticos que tiñan e dos que non eran conscientes, e traballamos o xeito de aprender a detectalos e evitalos no futuro.

6.4. Cuarta sesión: os recursos en liña en galego

Na seguinte clase abordouse o tema dos recursos que podemos atopar en galego en liña.

Despois de analizar a enquisa que se fixera na primeira sesión decatámonos de que posuían moi poucos coñecementos sobre os contidos que se poden atopar en galego. Esta lista incluía dicionarios, música, filmes, xogos, etc. Na clase intentamos entrar en todas as páxinas e explicar un pouco qué tipo de contidos podíamos atopar. A maior parte do alumando parecía interesado nestes recursos, de feito algúns solicitaron máis información sobre todo o relacionado co panorama musical. Para facilitar o acceso ao alumnado colgamos este material na aula virtual.

Ao final desta sesión propúxoselles que fixesen un diario que consistía en describir un día normal, desde que se erguían até que se deitaban. Todas as accións que facían, analizarían se se podían facer en galego coas ferramentas que foran dadas anteriormente, con outras que coñecía o alumnado, ou simplemente destacarían as que non houbese. Púxose un exemplo na clase para guiar ao alumnado. Este exercicio tamén se pendurou na aula virtual, para que puidesen acceder a el as veces que o precisasen. Pedíuselles que entregasen o diario por escrito, aínda que posteriormente se fixese unha exposición del na aula.

6.5. Quinta sesión: *Un día en galego*

Na quinta sesión falamos sobre o texto que cadaquén elaborou da súa experiencia.

O alumnado fixo unha exposición das situacións vividas, en moitos casos por primeira vez, en lingua galega; os contextos onde foi máis ou menos sinxelo relacionarse nesta lingua; as necesidades que se puideron satisfacer sen obstáculos; as carencias detectadas, os recursos inexistentes e as solucións que tiveron que artellar ante situacións que presentaban algunha dificultade, etc.

Abriuse un novo debate acerca de se a proximidade lingüística e a comprensión entre o galego e o castelán fai necesario ter os recursos nas dúas linguas (por exemplo, publicidade, cartelaría, medios...); sobre se os dereitos dos falantes se respectan por igual; sobre cal é a actitude dos interlocutores habituais cando constatan un cambio de lingua por parte do falante; sobre o grao de aceptación dos «neofalantes»; sobre os cuestionamentos e xustificacións do emprego dunha lingua ou doutra, etc.

Moitos deles constataron por primeira vez que o cambio lingüístico de castelán a galego non era o agardado (ninguén cambiaba de lingua cando eles interactuaban en galego nun contexto castelanfalante); ou que no grupo de iguais o cambio de lingua do castelán ao galego era a miúdo cuestionado, mentres que na dirección contraria estaba totalmente aceptado. E comprobaron que tamén nas redes sociais hai unha reacción dos interlocutores ante o cambio. É o xeito máis pragmático de experimentar o conflito lingüístico, ao ter que se enfrontar ao seu propio contexto, en ocasións hostil.

O debate que xurdiu arredor deste exercicio resultou moi enriquecedor e acadou unha participación moi importante do alumnado, xa que todos tiñan experiencias propias comúns e á vez particularidades de cada interacción individual.

6.6. Sexta sesión: a enquisa final

Na última sesión pasóuselle ao alumnado un cuestionario para ver se asimilaban os recursos que podían atopar en galego, no que as respostas foron positivas.

Cando preguntabamos sobre a posibilidade de atopar os mesmos recursos en galego ca en castelán, a maioría, un 87%, constataba que non é posible, que o enunciado era falso.

Ante a afirmación de que os recursos, a tecnoloxía era accesible por igual, e á pregunta de se os seus dispositivos móbiles tiñan a opción de escoller a lingua galega, un 91% comproba que era falso.

Unha situación semellante comprobárona á hora de analizar os contidos e as aplicacións informáticas. As redes sociais, das que facían uso diario, tampouco ofrecían as mesmas posibilidades lingüísticas: un 75% constatou que non todas se podían pór en galego; con todo, no caso das redes sociais tamén destacaban que era máis habitual que ofrecesen a opción de pólas en galego ca os móbiles. O exercicio permitiu reflexionar sobre os intereses das grandes corporacións por linguas ou pobos minorizados e como a globalización contribúe a homoxeneizar os individuos.

En relación cos coñecementos de música en galego nestas alturas do exercicio, despois dunha situación de partida en que amosaban gran descoñecemento e un vínculo case exclusivo con estilos tradicionais, os resultados foron sorprendentes. Desta volta, ante a afirmación de que case non hai música en galego, o 83% respondeu que era falso, e cando nos referimos a que a cultura galega se baseaba na música tradicional, o 100% respondeu de novo que era falso.

Na última pregunta pediuse que dixesen algo que lles gustaría que houboese en galego e que non puidesen atopar. As respostas foron variadas. Moitos pediron máis clases en galego, pois aseguraban que as súas principais materias estaban todas en castelán. E demandaban tamén contidos de ocio: videoxogos, películas e xornais.

7. Conclusións

Como docente, o resultado desta experiencia foi moi positivo e enriquecedor e podería afirmar que me proporcionou unha visión do propio conflito lingüístico máis ampla da que partía inicialmente, enfrontándome a unha clase exclusivamente castelanfalante, no contexto escolar, aínda que unha pequena parte do alumnado falase o galego no contexto familiar.

Despois das primeiras sesións de traballo funme decatando de que a súa actitude cara ao galego non era tan negativa como podía parecer e que melloraba rapidamente á vez que agudizaban a súa capacidade de detectar os prexuízos e as situacións de desigualdade lingüística que poden existir tanto en galegofalantes coma en castelanfalantes. Falo en xeral do conxunto do grupo, aínda que dentro del existiron varias posturas: desde a máis aberta e próxima ao galego como a máis distante, chea de prexuízos e de tópicos.

Aínda así, nos debates intentei sempre que fose o alumnado o que achegase posturas, e intervín o menos posible para non condicionar as súas respostas.

Puiden comprobar que os contidos didácticos da sociolingüística (prexuízos, conflito, bilingüismo, diglosia...) asociados á experiencia propia estaban totalmente asimilados e, o que me parece máis complexo, tamén os contidos transversais: respecto polo diferente, posta en valor da cultura, identidade de grupo que non só se manifestaron no exercicio senón que ademais reflexionaran sobre eles.

A case total participación, tanto no debate coma na entrega dos exercicios, confirmou o interese que mostraron pola actividade dentro da aula e tamén fóra, onde se preocuparon por interactuar e constatar que os prexuízos que saíran nas clases estaban na sociedade.

Ademais, traballamos as catro destrezas da lingua, e o feito de abordar en positivo a aprendizaxe dunha lingua e que valoren os coñecementos propios que xa teñen pola súa contorna galegofalante fixo que fosen capaces de poñer en práctica sen reparo as exposicións orais, espazo no que se senten máis inseguros e vulnerables.

Foi unha mágoa que as sesións fosen insuficientes. Quedaron moitos aspectos por comentar e alumnado que non puido saír a expoñer os seus traballos. Este modelo de intervención debería ser levado a cabo durante todo o curso, e non de maneira intensiva como fixen eu, para así obter mellores resultados e constatar que o conflito lingüístico é superable.

Todos os conflitos son un feito natural da vida; non son positivos nin negativos, senón que depende de como respondamos ante eles. Unha mala xestión do conflito pode provocar tensións; pola contra, un tratamento axeitado servirá de exemplo de como unha actitude positiva ante o conflito pode facilitar a súa resolución.

Está nas nosas mans educar no respecto lingüístico e traballar para a resolución do conflito. Só coa posta en valor da cultura, da lingua e dos seus falantes podemos superar os complexos e prexuízos lingüísticos. As leis, e explicitamente a Lei de normalización, están para garantir os dereitos, como falantes cando estes se

vulneran e para regular a adquisición de competencias, a cooficialidade e a presenza nos ámbitos representativos. A educación non pode atender só á adquisición dunha competencia comunicativa en galego, ten que mudar as actitudes das xeracións das que depende acadar un estado normalizado da lingua para todos os falantes.

Referencias bibliográficas

- Aracil, Lluís V. (1982): *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.
- Casamayor, Gregorio. (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Díaz García, M^a Teresa / Inmaculada Mas Álvarez / Luz Zas Varela (2009): *Diversidade lingüística e cultural no ensino de linguas*. Santa Comba: TresCtres Editores.
- Monteagudo, Henrique (1999): *Historia social da lingua galega*. Vigo: Galaxia.
- Titone, Renzo (1976): *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanella.
- Siguán, Miquel (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana/Unesco.

Leis e decretos

- Decreto 247/1995 (14/03/1995). *Diario Oficial de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria / Xunta de Galicia. Dispoñible en <http://www.xunta.gal/dog/Publicados/1995/19950915/Anuncio4366_gl.html>. [Consulta do 20/10/2017]
- Decreto 79/2010 (25/05/2010). *Diario Oficial de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria / Xunta de Galicia. Dispoñible en <http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html>. [Consulta do 20/10/2017]
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (10/12/2013). *Boletín Oficial del Estado*. Ministerio de educación, cultura y deporte. Dispoñible en <<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12886>>. [Consulta do 20/10/2017]
- PXNL = Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega (22/09/2004). *Diario Oficial de Galicia*. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Dispoñible en <http://www.lingua.gal/a-secretaria-xeral/plans-e-actuacions/_/contido_0001/plan-xeral-normalizacion-lingua-galega>. [Consulta do 20/10/2017]

SUPERVIVENCIA DA MITOLOXÍA CLÁSICA NA OBRA POÉTICA DE ÁLVARO CUNQUEIRO

Continuity of classical mythology in Álvaro Cunqueiro's works

Paloma García Rodríguez

Universidad Complutense de Madrid

pgarci04@ucm.es

Resumo: Os mitos grecolatinos constitúen un motivo temático recorrente nas producións literarias galegas do século XX. Nas súas recreacións, malia que o uso ou función que lles é outorgado varía considerablemente entre os escritores, o seu valor simbólico e explicativo mantense. Este traballo pretende analizar a utilización do mito grego na obra poética de Álvaro Cunqueiro. Así mesmo, pretende analizar as posibles fontes clásicas para a súa reelaboración textual. Tómanse como referencia os poemas de *Herba aquí ou acolá* «Eu son Edipo», «Eu son Dánae», «Ulises vai falar» e «Retorno de Ulises», pertencentes ao ciclo clásico, establecido por Henrique Costas na edición de 1991. Nos textos de Cunqueiro obsérvase como a aparición das referencias míticas se produce de maneira explícita, pero o seu tratamento é totalmente desmitificador. Igualmente, apréciase intencionalidade na súa tentativa por equiparar o mito e os seus protagonistas con persoas e escenas tomadas do cotián, atribuíndolles caracterizacións humanizadas e vivencias mortais.

Palabras chave: Literatura galega, Álvaro Cunqueiro, mito, Ulises.

Abstract: Greco-Latin myths constitute a recurrent thematic motive in Galician literary production from the 20th century. In their recreations, regardless of their typical use or previously given function, these motives vary considerably among writers. This paper attempts to analyse the use of Greek myths in the poetic works of Álvaro Cunqueiro. Likewise, an attempt is made to trace the possible classic sources for the textual re-elaboration. References include poems from *Herba Aquí ou Acolá* like «Eu son Edipo», «Eu son Dánae», «Ulises vai falar» and «Retorno de Ulises», which belong to the classic cycle as established by Henrique Costas in the 1991 edition. Cunqueiro's texts show explicit mythical references, although his approach is totally demystifying. In the same way, his intentionality equates myths and their protagonists with everyday characters and scenes, ascribing humanized features and near-death experiences to them.

Keywords: Galician literature, Álvaro Cunqueiro, myth, Ulysses.

1. Introducción¹

O obxectivo do presente traballo é analizar a presenza da mitoloxía clásica na poesía de Álvaro Cunqueiro. Para iso, escolléronse catro poemas, incluídos no denominado *Ciclo clásico*, tomados da súa obra *Herba aquí ou acolá*, na edición realizada por Henrique Costas en 1991.

No que a metodoloxía se refire, optouse por facer primeiro unha análise exhaustiva de cada unha das pasaxes, comparando as reconstrucións poéticas dos textos coas diferentes versións dos textos clásicos.

2. O mito

2.1. Os mitos clásicos

Tal e como reconece Ruíz de Elvira (2007b: 8)², definir o mito non é una tarefa doada. Baixo un mesmo termo agrupáronse relatos moi distantes en canto a forma e fondo e, á súa vez, a abordaxe dende diferentes disciplinas e épocas, produciu novas discusións sobre este concepto ou sobre algún do seus aspectos, moitas veces excluíntes entre si.

Kirk (1973) no seu libro *El mito: su significado y funciones en la distintas culturas*, descríbeo de maneira sinxela cando di que se trata dunha «narración, relato, historia o argumento de una obra teatral» (1973:22), sen incorporar outras cuestións como a explicación da realidade ou o elemento extraordinario³.

O filósofo suízo Bachofen (2008: 10) afirma que o mito non se pode tratar de forma illada, senón que é necesario incluílo no contexto histórico que lle é propio.

¹ Grazas ao meu Cunqueiro favorito por darme a oportunidade de que este traballo se coñeza, malia que nos quede moito por traballar. Grazas a Lidia por ensinarme todo este mundo da literatura galega con ese agarimo e ese respecto polo galego, sen ti este traballo non sería posible; e aos meus amigos pola súa paciencia e comprensión.

² Confróntese tamén García Gual (2007a: 13).

³ O mito poderíase interpretar entón como «narración» ou «relato» que comprende o pensamento dunha sociedade calquera. Pero o mito tamén estuda problemas sociais e manexa simbolismos colectivos, como di Bermejo (1988: 42), e actúa como móbil da conduta cidadá (1988: 10). Hai tamén quen describe os mitos como explicación máxica, lendaria e case subconsciente da realidade e do que está máis aló dela (Hernández de la Fuente 2005: 12).

Así, mitos como a orixe da humanidade, a concepción feminina ou mesmo a fundación dunha cidade proliferaron na Antigüidade, suxeitos a diferentes culturas e xeitos de entender o mundo. Con todo, o feito de que o mito sexa froito dunha determinada sociedade ou época non impediu que ao longo dos continentes as historias míticas sobrevivisen á súa época de xénese adaptándose a novos medios ou enfrontándose a novas eras de coñecemento. Proba diso é que, máis alá do seus marcos históricos de referencia, é posible encontrar semellanzas con outras tradicións lendarias ou lugares comúns nos repertorios mitolóxicos dos pobos.

García Gual (2007a: 13) sinala que os mitos perduran, reorganizando a súas imaxes segundo os seus novos contextos. Esta afirmación é aplicable ao uso das recreacións do mito nas literaturas europeas de orixe culta. A súa adaptabilidade tamén permitiu que outros escritores tomasen o mesmo camiño que o mindoniense Álvaro Cunqueiro: reinterpretar elementos míticos segundo a súas necesidades.

2.2. O mito clásico en Álvaro Cunqueiro

Alonso Montero (2007: 27-28) sinala que a partir do Rexurdimento os escritores galegos comezan a facer uso do mito clásico para, dende a súa condición de cidadáns críticos, proferir unha denuncia patriótica ou unha reivindicación civil. Os intelectuais durante a posguerra española utilizaron o mito para examinar a través del as situacións e os problemas contemporáneos. A vantaxe era que, nunha sociedade de censura o mito facía posible falar de liberdade. A situación non permitía unha forma directa de expresión e tífñase que acudir inescusablemente ao simbolismo. Segundo comenta Amado (2001: 104), en Galicia o mito serviu para expresar as inxerencias dun pobo e dunha cultura que estaba volvendo a renacer.

Dende os inicios da poesía galega (sobre o século xv), segundo comenta Fernández del Riego (1951: 23)⁴, o papel do mito, tanto grego coma romano, terá unha grande importancia nas composicións. Os poetas interpretaron coa súa arte os temas e as ideas da literatura galega (Lillo Redonet 1997: 204), en moitas ocasións a través dos mitos. Aparentemente os modelos que seguirán os líricos galegos serán os gregos. Eurípides é o autor no que máis escritores se inspiraron, segundo indica Amado (2001: 104), aínda que os heroes sufrirán transformacións, ben porque se acentúen trazos da súa personalidade, ben porque se cambien por outros (2001: 106).

⁴ Confróntese tamén o dito por Martín Gaité/Ruiz Tarazona (1972: 13).

Cunqueiro usará o mito, e tamén diversos temas da literatura grecolatina, como medio de expresión culto. Así o reflicte Rodríguez Vera (1997: 21) cando afirma que «as linguas clásicas, vehículo dunha cultura omnipresente en todo o corpus novelesco do noso autor, son connotadas como o medio de expresión idóneo para o discurso cultista»

Álvaro Cunqueiro traballou o mito dende o seu aspecto menos heroico, tivo unha vontade desmitificadora, a través de meras referencias nominais ou a través da parodia transformando ou imitando. Costas (1991: 18-19) xustifica un dos usos do mito por parte de Cunqueiro como unha homenaxe: «Edipo, Ulises, Penélope, Menelao, Medea, Orfeo, Eurídice, Orestes... Cunqueiro quérelles render unha homenaxe a estes mitos tráxicos, personaxes sufridos cos que se chega a identificar dalgún xeito». En palabras de Martínez Torrón (1987: 266), Cunqueiro coñece ben a mitoloxía, pero non a usa de maneira erudita, senón a partir de alusións poéticas, que deixan un ronsel de suxestión no lector.

Hai grandes estudos das obras de Cunqueiro relacionadas con temas clásicos pero, no referente aos textos que nos ocupan, os traballos que teñen por obxectivo primordial os mitos son case inexistentes. Estes poemas clasificáronse e compiláronse na obra *Herba aquí ou acolá* (1980), pero non se analizaron a fondo dende un punto de vista filolóxico consistente en observar as súas fontes. Entre estas seguramente están Apolodoro, Hixino e o propio Séneca nalgunhas das súas pasaxes de «Eu son Edipo»; Ovidio e Virxilio en «Eu son Dánae»; e claramente a *Ilíada* e a *Odisea* en «Ulises vai falar» e «Retorno de Ulises».

3. *Herba aquí ou acolá*

Publicado por primeira vez en 1980, *Herba aquí ou acolá* é un dos principais libros de poesía de Álvaro Cunqueiro. Nesta primeira edición, o título apareceu en español, mentres que nas posteriores estableceuse como canónico o título en galego co que aparecía na primeira compilación que formaba parte do volume *Obra en galego completa*, do ano 1980, publicada na Editorial Galaxia. O título *Herba aquí ou acolá* é tamén o dun dos poemas que constitúen o libro.

Os poemas que se recolleron para a edición deste libro compúxoos Cunqueiro entre 1950 e 1979, como ben afirma o profesor Costas (1991), e foinos publicando en diversos medios de prensa escrita. Foron agrupados por Miguel González Garcés para un volume que non chegou a ser publicado (véxase Vega 1993: 52). Pola súa parte, César Antonio Molina publicou en 1988 a obra de forma illada e bilingüe, en

tanto que Xosé Henrique Costas realizou en 1991 unha nova edición na que incluíu máis de sesenta poemas inéditos, ademais dos xa presentes na edición de 1980.

O libro está estruturado en dúas partes. A primeira titulase «As historias», que na versión de 1991 aparecerá co nome de «Os cantos e as historias»; nesta última versión, intégranse cinco ciclos diferenciados: clásico, britónico, da comedia, semítico e das viaxes. A segunda parte aparece coa mesma denominación en ambas as edicións baixo o título «Vellas sombras e novos cantos».

3.1. O ciclo clásico

Como refire Noia (2015: 223), estes poemas publícanse por primeira vez na sección de «As historias» na primeira edición de *Herba aquí ou acolá*, no volume primeiro da *Obra en galego completa*. Forman parte dun último poemario titulado *Eu son...*⁵, que nunca chegou a publicar o mindoniense: «Eu son Edipo», «Retorno de Ulises»⁶, «Ulises vai falar» e «Eu son Dánae». Esta compilación de temática mitolóxica grega foi realizada por Costas, e non polo propio poeta, co motivo da súa reedición de *Herba aquí ou acolá* en 1991.

Tal e como manifesta Costas (1991) no limiar, os textos que a integran no constituían unha unidade, senón que viron a luz de forma individual e illada en diferentes medios de comunicación. Ademais destes catro textos, nesta edición engádenselle a este ciclo outros dous que son «Ulises pasa N.W. noite» e outro sen título que Costas bautizou como «Menelao»⁷.

3.2. «Eu son Edipo»

Comparto a opinión de Noia (2015: 228) de que «Eu son Edipo» debeu compoñelo Cunqueiro arredor do ano 1970. É nese momento, cando a cegueira empeza a escurecer a vida do escritor, cando se produce a autoidentificación cun personaxe τυφλός, como é o propio Edipo. O texto completo do poema é o seguinte⁸:

⁵ É posible, como afirma Noia (2015: 223), que tivese a idea de facer este poemario despois de traducir o poema *I am...* (*Eu son...*, na tradución de Cunqueiro) de Walt Whitman.

⁶ O seu primeiro título foi «Penélope perde novelo nove».

⁷ Resultou ser unha tradución, non un orixinal de Cunqueiro.

⁸ Os catro poemas que se traballarán pertencen á edición de Costas (1991).

Cumieira 3. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

Non sabía que o fora
ate que non matei a meu pai
e deiteime con miña nai. Un home
marcado para sempre por un sino fadal
como un poldro no curro co ferro, pra sempre. 5
Meu pai saíume a un tempo
polos catro costados da encrucillada.
Miroume —hai miradas como morcegos
que van e veñen, raudas. Cuspiu na man da lanza
e veu decontra min. El mesmo 10
adentrouse no meu ferro. Estaba escrito.

Acerteille á Esfinxe o seu decir segredo
e casei coa miña nai. Cando a deixaba preñe
lembrábase dun neno que tivera
e ao que lle quitaron cando aínda non o vira sorrir. 15
Iban matalo no monte, ou dalo ás feras.
Aquele baluguiña de manteiga,
aquele peliño mouro, aquelas manciñas inquedas
era eu, regresado á nai como varón,
e á coroa de Tebas como asesino. 20

Eu son Edipo. Se mirades ben o caso
un inocente. Agora vello e canso déitome
nas trebas, que me arroupan
como unha nai arroupa ao seu neno.

Cunqueiro condensa as traxedias de *Edipo Rei* e *Edipo en Colono* de Sófocles en apenas 24 versos, realizando un gran traballo de síntese. Asemade, o escritor galego rexeita facer unha introdución da historia, xa que dá por feito que se coñece o protagonista do poema, posto que é un mito xa implantado na cultura social. Cunqueiro asome que todo posible lector coñece como Edipo chegou a esa situación, como se desenvolve a súa vida, o seu propio nacemento e o seu tráxico final. Por iso, no tratamento que lle dá ao mito no seu poema pódese ver como un Edipo que, xa no exilio, fala brevemente do que lle ocorreu ata chegar a ese momento.

Parece moi acertada a división tripartita que propón Manuel Forcadela do poema: presentación, desenvolvemento dos acontecementos e conclusión:

Hai unha presentación, na que se mencionan os temas centrais do poema que, logo, son retomados na conclusión e, entre ambas, presentación e conclusión, relátanse os principais avatares da vida de Edipo: o parricidio, a vitoria sobre a Esfinxe, o incesto e, tamén, a historia anterior á que todo isto acontece. (Forcadela 2009: 71-72)

Noia (2015: 229) realiza unha interpretación do poema que, segundo penso, corresponderíase perfectamente coa vida do escritor. Esta investigadora relacionou os crimes que comete Edipo —parricidio, incesto— cos crimes que se decata que cometeu o partido político ao que Cunqueiro estaba afiliado. Dende este punto de vista, o texto sería en gran medida unha declaración de inocencia.

Un posible exercicio de interpretación da profunda importancia do ciclo edípico e a obra de Cunqueiro pasa por vinculalo coa pegada deixada no autor galego pola súa pertenza á Falanxe. Na súa busca de se desvincular da carga de culpabilidade asociada a aquela militancia, unha sorte de concesión dos crimes falanxistas móstrase como necesaria. Identificándose a si mesmo coa figura de Edipo coloca na súa versión do mito sobre as costas de Laio a carga de iniciar a violencia separando en parte de si mesmo, ao menos metaforicamente, a responsabilidade. Deste xeito desculpa a súa militancia na Falanxe, pero non é ata que abandona o partido político cando se decata plenamente de todas as atrocidades cometidas. Segundo esta liña de lectura, a interpretación da presenza de Edipo na obra de Cunqueiro sería clara: igual que Edipo non pode ser culpado dos acontecementos, tampouco el podería ser responsabilizado de culpa moral ningunha.

O complexo de Edipo ofrecíalle ao neno dúas posibilidades de satisfacción, unha activa e outra pasiva. O neno podía situarse en actitude masculina no lugar do seu pai, adoptando o seu papel, e tratar como marido a súa nai, actitude que facía ver axiña no pai un atranco. Ou ben querer substituír a nai e deixarse amar polo pai, resultando entón superflua a nai. O neno non ten senón unha idea moi vaga daquilo no que pode consistir a satisfacción amorosa, pero as súas sensacións orgánicas impoñenlle a convicción de que o pene desempeña nela algún papel. Non tivo ocasión tampouco para dudar de que a muller posúa tamén un pene. A aceptación da posibilidade da castración e o descubrimento de que a muller aparece castrada, poñía, pois, un fin ás dúas posibilidades de satisfacción relacionadas co complexo de Edipo. Ambas as dúas traían consigo a perda do pene: a unha, masculina como castigo; a outra, feminina, como premisa.

É posible relacionar o complexo de Edipo de Freud descrito coa vida do escritor. Do mesmo xeito que o personaxe mitolóxico, Cunqueiro enfróntase á procura do seu propio ser. Cando descobre quen é, tamén se arrepinte de todos os actos cometidos ao longo do camiño. Así, aparecerían no poema non só acontecementos relevantes, senón persoas con grande influencia. Seguindo a formulación de Ruipérez (2006: 33), a Esfinxe representa o pai —neste caso sería a propia Falanxe—, e o descubrimento do enigma e a súa posterior destrución relacionaríase directamente coa disolución da Falanxe ou o abandono desta.

Atópanse referencias para este poema en Hixinio (*Fábulas* LXVII, 4-5), Apolodoro (V, 8) e Sófocles (*Edipo rei*, 1180-1181; 730-731; 800-813; 391-394; cfr. Schere 2008: 7-8). Do mesmo xeito que na *Ilíada* (XXIII, 679) e na *Odisea* (XI, 271-280), Homero menciona algunhas pasaxes da historia de Edipo dun modo moi similar a como aparecerán na traxedia clásica de Sófocles.

Os vv. 3-4 de Cunqueiro poderían facerse eco duns versos do *Edipo rei* de Sófocles⁹, en que un dos serventes de Laio se dirixe a Edipo con estas palabras:

(...) εἰ γὰρ οὗτος εἶ
ὄν φησιν οὗτος, ἴσθι δύσποτμος γεγώς.

(Sófocles, *Edipo rei*, 1180-1181)

Daquela se es ti, de veras, quen el asegura,
tes que saber que naciches con funesto destino.

Como referiu Díaz Tejera (1994: 34), o asasinato é, xunto co incesto, unha das principais constantes do mito ao longo do tempo. Importancia e relación de ambas as constantes pode apreciarse con especial claridade no parlamento de Ulises no canto XI da *Odisea* (XI, 221 s.). Esta relación entre ambos os factores parece ser o elemento máis importante para o mindoniense, debido a que lle dedica un terzo do poema.

Aínda que con algún cambio nos datos, os vv. 6-7 do poema de Cunqueiro veñen correspondidos coa intervención de Edipo no v. 730-731 da obra sofoclea:

(...) ἔδοξ' ἀκοῦσαι σοῦ τόδ', ὥς ὁ Λαῖος
κατασφαγείη πρὸς τριπλαῖς ἀμαξιτοῖς.

(Sófocles. *Edipo rei*, 730-731)

Pareceume ouvirche que Laio fora morto
nunha encrucillada de tres camiños.

Na composición galega son catro os camiños que se cruzan, e non tres coma no texto grego. Unha das posibles causas que se propoñen para explicar este cambio é que o escritor estivese a facer unha referencia velada á súa propia vida. De feito, como xa se viu, non sería esta a primeira alusión biográfica que atopamos ao longo do poema. Os catro camiños poderían referirse, deste xeito, ás catro traxectorias literarias frustradas de Cunqueiro ao comezo da súa carreira: poesía, narrativa, teatro e xornalismo.

⁹ Para as pasaxes de *Edipo rei* seguiu-se a tradución de Alamillo (1981).

Os vv. 9-11 do poema de Cunqueiro relaciónanse cos vv. 800-813 de Sófocles. Nesta pasaxe Edipo está a relatalle a Iocasta o sucedido ao se atopar con quen el non sabía que era seu pai, Laio. Coma nos versos anteriores, hai cambios; esta vez a alternativa que propón Cunqueiro é a morte de Laio. No poema galego é o propio ancián o que se dirixe cara á lanza e se crava nela, en tanto que na traxedia Edipo bóuralle na cabeza co caxato e este cae ao chan (*Edipo rei*, 800-813).

De acordo coa visión de Ruipérez (2006: 96), a encrucillada é un elemento accesorio resultante da crenza en que as encrucilladas eran sitios ominosos. Non era necesaria para desencadear a acción dramática na obra a presenza dun cruzamento de camiños, pois pai e fillo desprazábanse por el pero en direccións opostas. Tanto a Sófocles, coma moitos séculos máis tarde a Cunqueiro, viralles ben por motivos simbólicos o recurso a este cruzamento de camiños, non tanto referido á encrucillada en si mesma coma ao propio encontro de pai e fillo no mesmo camiño vital.

A información á que Cunqueiro se refire no v. 12 do seu poema non pode tirala da traxedia grega, debido a que nesta a esfínxe unicamente aparece mencionada como causante da horrible situación de Tebas ou como aparece nos vv. 391-394 cando Edipo se refire a que é el quen resolve o enigma da «cadela cantora» nun diálogo que mantén con Tiresias sen se referir a ela como a Esfínxe:

(...) πῶς οὐκ, ὅθ' ἡ ῥαψωδὸς ἐνθάδ' ἦν κύων,
ἡὔδας τι τοῖσδ' ἀστοῖσιν ἐκλυτήριον;
καίτοι τό γ' αἴνιγμ' οὐχὶ τοῦπιόντος ἦν
ἄνδρὸς διειπεῖν, ἀλλὰ μαντείας ἔδει

(Sófocles, *Edipo rei*, 391-394)

Como é que non dixeches algunha palabra
que ceibase estes cidadáns cando estaba
aquí a cadela cantora? E, certamente,
o enigma non era propio do que
o discorrese calquera persoa que se presentase,
senón que requiría arte adiviñatoria.

Por este motivo, pódese pensar que Cunqueiro lería as *Fábulas* de Hixinio (*Fábulas*, LXII, 4-5), ou puido acudir á Biblioteca mitolóxica de Apolodoro (III, 5-8), ou mesmo á Biblioteca Histórica de Diodoro Sículo (IV, 64, 3-4) para saber máis sobre o enigma da Esfínxe. Tamén é bastante probable que Cunqueiro lese a Séneca, autor do único outro *Edipo* que se conserva íntegro xunto co de Sófocles, para informarse a fondo sobre o mito. Por isto, paga a pena mencionar a escena en que a Esfínxe se enfronta a Edipo e este mata o monstro:

(...) nec Sfinga caecis uerba nectentem modis
fugi: cruentos uatis infandae tuli
rictus et albens ossibus sparsis solum;
cumque e superna rupe iam praedae imminens 95
aptaret alas uerbera et caudae movens
saeui leonis more conciperet minas,
carmen poposci: soniuit horrendum insuper,
crepuere malae, saxaque impatiens morae
reuulsit unguis uiscera expectans mea; 100
nodosa sortis uerba et implexos dolos
ac triste Carmen alitis ferae.

(Séneca, *Edipo*, 92-102)

É importante mencionarmos que, aínda que tamén Pausanias (IX, 26. 2-4; X, 5. 3) fai algunha alusión ao enigma da Esfinxe, non menciona a súa resolución por parte de Edipo.

3.3. «Eu son Dánae»

Coma todos os mitos, o de Dánae¹⁰ xira ao redor de homes. Neste caso o eixo do mito é a figura de Perseo. Acrisio, rei de Argos, decátase por un oráculo de que o seu propio neto, fillo de Dánae, ha de lle dar morte. Por este motivo, Acrisio encerra a Dánae nunha torre. Zeus, namorado, transfórmase en choiva de ouro, polo que pode entrar na torre e xacer coa moza. Desta unión nace o heroe Perseo. Dánae e Perseo son guindados ao mar e chegan á illa de Sérifos, dominio do rei Polidectes. Ao se facer maior, Perseo ten que realizar certas fazañas, entre as cales destaca a morte de Medusa. Máis tarde, na celebración duns xogos, Perseo dá morte ao seu avó por erro, cumpríndose así a predición do oráculo.

«Eu son Dánae» narra a metamorfose de Zeus en choiva de ouro para unirse a Dánae, burlando así os desexos de Acrisio, pai da moza. De novo, como facía con Edipo no poema anterior, Cunqueiro presenta unha Dánae xa anciá:

Eu son Dánae. Núa caía no leito *come*
*bianca neve scende senza vento*¹¹.

¹⁰ Dorinda Rivera (2009: 101) suxire a posibilidade de que, para a figura de Dánae, Cunqueiro se inspirase no personaxe da «vella tola» do Cantar IV de *The Draft of XXX* de Ezra Pound, un dos seus autores favoritos.

¹¹ Cunqueiro introduce este verso do soneto III, v. 6 de «Bilta di donna e di saccente core», do italiano Guido Cavalcanti. O propio Cunqueiro traduciu o poema ao galego no *Faro de Vigo*

E chegou segredo coa fúlgura
convertido en moedas de ouro que caíron
sobre de min, e arredor, e no chan. 5
Díxose a si mesmo unha voz e aquel ouro de ceca
arremuiñouse nun amén e fíxose o varón.
Atopoume virxe, sucoume e sementou.
Bebeume, como quen se deita con sede sobre un río.
Pro, o pasado pasado. 10
Agora vou vella, e nun reino de columnas derrubadas
vou e veño por entre os cipreses e as pombas.
Téñenme por tola, e coidan que minto
cando digo que fun desvirgada por Zeus.
Para burlarse de min chinchán unha moeda no mármore 15
e eu coido que el volve, e tiro a roupa
e déixome caír núa na herba *come*
bianca neve scende senza vento.
Nin escoito as súas risas. Xa vou vella
pro nunca puiden saír daquel soño de antano. 20

Son tres as posibles fontes que consultaría Cunqueiro para a realización deste poema: Ovidio, Hixino (*Fábulas*, LXIII)¹² e quizabes, aínda que é unha posibilidade moi rara, os fragmentos da *Dánae* de Eurípides.

Cunqueiro no poema só se valeu da primeira parte da fábula de Hixinio, do momento da transfiguración e do peche da muller, como queda reflectido nos vv 1-10 do seu poema.

Ovidio nos seus *Amores* tamén fai referencia á situación de Dánae, pero non á metamorfose, senón ao feito de estar encarcerada e ser nai (*Amores*, II, 19. 27-28; III, 4. 21-22). De igual forma, aparece mencionada na *Arte amatoria* (III, 415-416).

Nos tres casos que acabamos de citar atopamos en Ovidio alusións practicamente idénticas ás que aparecen no poema de Cunqueiro. Para Ovidio, o peche da filla de Acrisio supón o acontecemento esencial que desencadea os feitos contados no mito. Na versión de Cunqueiro, á súa vez, a localización do personaxe feminino no espazo en que recibe aos seus clientes é tamén nuclear, ao situala baixo a influencia da simbólica choiva de moedas.

(10/4/1977). Pero tamén nos recorda ao Canto XIV do Inferno da *Divina comedia* de Dante Alighieri («come di neve in alpe senza vento» v. 30), onde este fai unha referencia a Cavalcanti, pero neste caso relacionada co inferno.

¹² Seguiuse a tradución de Del Hoyo / García Ruiz (2009).

Nos versos 3-5 do poema do mindoniense introdúcese, aínda que non se nomea directamente, a figura masculina, neste caso Zeus, que chega, aquí, transformado nunha choiva de moedas de ouro. Lembremos que, no mito, Zeus aparecía transformado en choiva dourada, non en moedas, e facíao en segredo, para evitar que se decatase a súa esposa Hera. A choiva dourada crea unha imaxe máis sensual que a que outorga unha choiva de moedas de ouro, que causa unha imaxe moito máis abafadora. As moedas, é dicir, o diñeiro, non é algo que asociemos cunha figura divina, senón que ten connotacións moito máis negativas: máis humanas, cotiás e utilitaristas. Estásenos describindo un encontro sexual no que o home outorga moedas de ouro á muller. Coma se o deus, ou o home, estivese a pagar polos servizos sexuais da voz poética. Esta idea contrasta co segundo verso do poema de Cunqueiro, que fai referencia á delicadeza da voz poética.

Nos versos 6-10 do escritor galego descríbese o que parece ser máis ben unha violación ou un acto sexual violento do que un acto de amor. Aquela delicada moza que xacía espida como «branca neve que cae sen vento» é «arada e sementada». Agora o seu corpo xa non se asocia ao branco, cor da pureza e o divino, asóciase ao marrón, a cor da terra, facendo así que o lector relacione a voz poética, a moza, co terreal e menos co mitolóxico.

O amante «fíxose o varón », é dicir, fíxose home; a moza é utilizada para saciar a sede dun home que «bebe dela como quen se bota con sede sobre un río», facendo así referencia a dous dos instintos máis básicos do ser humano: a necesidade sexual e a necesidade de alimentarse (neste caso beber, hidratarse...). Parece que o suposto Zeus dá renda solta aos seus instintos máis humanos.

A voz poética tamén di que é virxe antes deste encontro sexual; ao perder a virxindade tamén perde parte da beleza clásica da muller. Esa muller perfecta e adorada noutros poemas perde a castidade, pasa de ser doncela a muller. Unha vez que o encontro entre Zeus e Dánae é consumado, o desexo que sente Zeus desaparece. Dánae deixa de ser obxecto de desexo.

Nos vv. 10-12 do poema de Cunqueiro, efectivamente, prodúcese un cambio na voz poética e nestes versos pódese ver dunha forma máis clara. Agora xa non é aquela moza que caía espida no leito, xa non é a imaxe da Dánae que todos temos en mente ao interpretar o mito. Esta é unha Dánae vella, pasou o tempo. Precisamente o tempo é algo que non pasa nos mitos, xa que a Dánae mitolóxica sempre é, e sempre será, igual.

Agora é unha vella nun reino de columnas derrubadas. Este reino pode facer referencia aos estándares de beleza na muller ou mesmo ao seu propio corpo, que xa non é un fermoso pazo, xa non é algo ao que renderlle culto ou dedicarlle poemas. O

seu corpo é unha triste imaxe do que unha vez foi. É un reino de columnas derrubadas, do mesmo xeito que Troia no Canto IV de Ezra Pound («Troy but a heap of smouldering boundary stones», v. 2). Troia foi esnaquizada despois dun acto de amor, do mesmo xeito que o corpo e a mente de Dánae son esnaquizados no poema de Cunqueiro. Pero é o propio poeta quen decide dar morte a Troia, quen decide empezar o poema coa imaxe da cidade caída. Cunqueiro tamén decide mostrarnos a outra Dánae pero, por que? Pode ser unha deconstrución do mito para achegalo a unha sociedade moito máis moderna? Do mesmo xeito que Pound, Cunqueiro tamén vivía nunha sociedade onde a realidade superaba con fartura o imaxinario.

Dánae móvese entre «cipreses e pombas». Na cultura clásica, o ciprés está ligado ás divindades do inferno e á morte. A pomba está ligada á figura de Afrodita, deusa do amor. Outra vez podemos apreciar o paralelismo que presentan as cores, ou que presentan as dúas Dánaes, nova e vella. As pombas e os cipreses son o ceo e a terra, o novo e o vello, o paso do tempo, o mundo real. Do mesmo xeito que no poema, onde se mostran grandes opostos (delicadeza e violencia, amor e sexo instintivo etc.), Dánae vive entre opostos, entre o mito e a realidade. Estaremos a tratar cunha voz poética demente que asocia a súa existencia co mito de Dánae? Pode ser a voz poética unha prostituta que se aliena da realidade a través do mito de Dánae facendo así máis levadía a súa perda de virxindade?

Nos vv. 13-18, agora a muller xa non é obxecto de admiración e adoración; agora é obxecto de burla. A perda de virxindade non é máis ca un tema mundano, cotián, que non se toma en serio. Aqueles que oen a historia da anciá búrlanse dela, imitando o son das moedas de ouro. Pero isto pode ter un significado moito máis amplo do que parece. Os homes tintinan coas moedas no mármore e ela íspese, como facía ao principio do poema. Os homes están a pagar polos seus servizos sexuais, e iso interprétase como unha burla cara a ese primeiro encontro sexual que a marcou. Pero nótese que agora está espida na herba, non é prisioneira na torre como a Dánae mitolóxica. Xa non é unha moza presa pola súa virxindade, agora é ceiba e xace sobre a herba (outra vez, lembrándonos ao terreal, os cipreses e a cor marrón da terra).

Tendo isto en mente, o poema crea unha comparación entre as dúas Dánaes: a mitolóxica e a voz poética. É positiva ou negativa esta nova imaxe de Dánae? De calquera xeito, é unha Dánae máis real, e a vida non é algo que se poida asociar cun aspecto positivo ou negativo.

Nesta segunda parte do poema tamén podemos apreciar o paso do tempo. O mito, o poema, é eterno, pero tamén mostra que ningún pode co paso do tempo.

A historia de Dánae retrata un tema recorrente na mitoloxía: o descenso dun deus á Terra. Esta idea da aparición dunha deidade na Terra é moi común na

mitoloxía clásica, na que Zeus aparece na Terra transformado en touro, cisne e, no caso deste mito, en choiva de ouro. Que Cunqueiro escollese Dánae e non Europa ou Leda non é casualidade —teñamos isto en mente—, pois é parte do sarcasmo que parece caracterizar este poema, como veremos máis adiante.

No mito, Zeus transfórmase en choiva de ouro para deixar a Dánae encinta. Por tanto, podemos asociar o ouro e a auga co divino, con símbolos de divindade. Ademais de ser símbolos divinos, son símbolos literarios importantes: a auga, en moitas obras literarias, adoita asociarse ao nacer, á rexeneración e á fertilidade; pero tamén se asocia á morte, especialmente cando se trata da morte de personaxes femininos¹³. A morte por afogamento adoita servir como símbolo das penurias e dos esforzos que a muller sofre en vida. O ouro representaría o símbolo de riqueza, de luz, de virtude e de divindade. Neste poema, Cunqueiro xoga con estes símbolos dunha forma tan retorta como xenial.

No poema de Cunqueiro —non no mito—, Dánae asóciase á auga e Zeus ao ouro. O deus, que no mito orixinal é auga, está falto dela no poema («Bebeume, como quen se deita con sede sobre un río» v. 9). Dánae, por tanto, podemos entender que é auga, polo menos dunha maneira simbólica. A pesar disto, a auga non perde a súa connotación divina no poema, máis ben parece outorgarlle a Dánae os seus valores, pois é precisamente grazas a esta asociación coa auga como a voz simbólica obtén unha pureza e unha frescura que perduran mesmo despois da vellez da propia voz poética.

Ao símbolo de Zeus ocórrelle o mesmo que a Dánae, pero nun sentido oposto. Mentres Dánae se volve divina, Zeus vólvese terreal. Ao principio do poema, as moedas son de ouro, símbolo divino, pero ao final son simples moedas (non sabemos de que) tintinando, non contra a branca neve, senón contra o mármore (opostos). Ademais disto, estas moedas que agora perderon o seu vínculo co ouro —pero non o seu vínculo con Zeus—, asóciase a xente, a unha sociedade, quizá con homes burlescos, que toman a Dánae por tola. Que é un tolo máis que aquel que non pode adaptarse á orde social establecida por outros?

O poema está formado por opostos; por tanto, esta tolemia de Dánae contrasta coa mentalidade daqueles que non a entenden, que a partir desta parte do poema substitúen a Zeus. Esta tolemia é o que fai que se deite sobre a herba e non sobre o frío chan dunha torre da que non pode saír. Esta tolemia percibida por aqueles «burlescos» podería non ser máis ca a iluminación espiritual da voz poética e, por tanto, da súa liberdade espiritual. Con isto, Dánae logra converterse nun ser divino,

¹³ Véxase, por exemplo, Ofelia en *Hamlet*, ou Maggie n'*O muíño do Floss* de G. Eliot.

mentres que Zeus pasa a ser un terreal, asociado á orde social, que non entende a Dánae, asociado ao símbolo máis humano: o diñeiro.

Este cambio de roles vese anunciado ao principio do poema, cando Dánae aparece como un ser puro coma a neve e Zeus, coma moedas; pero non é ata o final do poema cando podemos entender o sarcasmo con que Cunqueiro decide encetar esta peza.

Ao principio mencionouse que a elección de Dánae en vez de Leda ou Europa non era casualidade. Isto forma parte do sarcasmo que engloba o poema. O mito de Dánae sempre foi asociado á urolagnia, «a choiva dourada». Os ouriños, que teñen un importante valor simbólico en obras literarias coma *Noite de Reis* de William Shakespeare, é un tema de burla e parodia que se asocia á degradación, ás feces e a calquera cousa menos ao divino. É precisamente este, o mito que ridiculiza a Zeus, pois transfórmase no líquido que refugan os mortais. Ao escoller este mito, Cunqueiro está a xogar coa «desdivinización» ou desmitificación de Zeus. O Zeus de Cunqueiro non se transforma en ouriños, iso rompería a perfección de Dánae. O Zeus de Cunqueiro é ouro; pero, aínda así, ese ouro serve para lembrarnos que houbo unha vez en que Zeus puido non ser máis que ordinarios ouriños.

3.4. «Retorno de Ulises»

É en 1952 a primeira vez que aparece o poema «Penélope perde novelo nove» no número 2 da revista ferrolá *Aturuxo*, baixo o título de «Retorno de Ulises»¹⁴. Velaquí o poema de Cunqueiro:

Pende en que pende Penélope pensativa
perde novelo nove novamente canto.

Ese rostro que ás augas envexando
como sorrí tecendo cando o vento:
ás augas como sorrí envexa que tecendo 5
ese rostro en que pende que amañeza.
Cando o vento o novelo novelovento leva,
—os longos dedos que naceron frautas
na boca de Ulises, cando namorado.

¹⁴ Oito anos antes, en 1944, un dos seus grandes amigos, Gonzalo Torrente Ballester, publicou unha obra teatral co mesmo título, desmitificando, igual que fará Cunqueiro no poema, a figura de Ulises. Tempo máis tarde, escritores españois como Buero Vallejo na súa obra teatral *La tejedora de sueños* (1952) e Antonio Gala en *¿Por qué corres Ulises?* (1974) traballarían tamén co tema da desmitificación do personaxe homérico.

Cumieira 3. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

Digo que os longos dedos non resisten	10
os pos do vento que nas oliveiras,	
os longos dedos que solprendidos dicen	
novelovento, novelo nove pido,	
o meu corazón tecendo mar e soño	
baixando esa ponte de ignorados ríos.	15
¡Ouh Venus!, ¿onde camiña o fío revoando	
que as miñas brancas pernas amorosas,	
onde os muíños, onde o vento xira,	
canles por onde o vento pasa, pisa?	
Dígoche Venus por cómaros, valados,	20
rocas, camiños, pontes, asubíos,	
ese fío é un rostro que sorrí tecido:	
lembrándome agora estou que no novelo	
nove os beizos cando se pregan falan.	
¿Soamente dicen que cando ven a sede	25
polas celestes pontes desas illas?	

No poema, o Eu enunciador sería o poeta, quen, ao modo de Homero, cantaría a situación de Penélope, a quen representa pendente e dependente da volta de Ulises, mentres desfai polas noites o sudario confeccionado durante o día para o seu sogro Laertes. Na versión de Cunqueiro non é a mortalla o que tece e destece senón o rostro do seu amado. A voz narrativa do poema salta de Ulises a Penélope e mesmo ao propio poeta case en cada verso, enchendo este texto de expresividade poética, pero dificultando a súa interpretación simbólica. Así, unha segunda estrofa reflicte a voz de Ulises que, volvendo da guerra de Troia, imaxina a Penélope a tecer. E a continuación, recupérase a voz do poeta, quen rescata imaxes felices do matrimonio, «os longos dedos que nasceron frautas / na boca de Ulises» (vv. 8-9). E unha voz, que parece de novo ser a de Penélope, pide que volva o amor, «novelo nove pido» (v. 13), porque non pode agardar tanto tempo. A invocación a Venus realízase a mesma persoa que se refire a «miñas brancas pernas amorosas» (v. 17). Finaliza o que parece ser tamén a voz de Penélope facendo alusión a que unicamente os beizos falan cando hai necesidade de sede erótica.

Cunqueiro centra a maior parte do poema no labor de Penélope: tecer. Os primeiros versos do poema do escritor galego fan referencia ao feito de que Penélope tece e destece sorrindo e pensando no regreso de Ulises; sorrí quizabes pensando na ansiada chegada do amado. Ambas as Penélopes penden e dependen do tecer. Está clara a referencia aos seguintes versos da *Odisea*, onde Homero describe a estratexia de Penélope para ter entretidos aos pretendentes ata a volta de Ulises:

(...) ἡ δὲ δόλον τόνδ' ἄλλον ἐνὶ φρεσὶ μερμήριξε
 στησαμένη μέγαν ἰστὸν ἐνὶ μεγάροισιν ὕφαινε,
 λεπτὸν καὶ περίμετρον· ἄφαρ δ' ἡμῖν μετέειπε⁹⁵
 κοῦροι ἐμοὶ μνηστῆρες, ἐπεὶ θάνε δῖος Ὀδυσσεύς,
 μίμνεν· ἐπειγόμενοι τὸν ἐμὸν γάμον, εἰς ὃ κε φᾶρος
 ἐκτελέσω, μή μοι μεταμῶνια νήματ' ὀληται,
 Λαέρτη ἥρωι ταφήιον, εἰς ὅτε κέν μιν
 μοῖρ' ὅλοη καθέλῃσι ταηλεγέος θανάτοιο, 100
 μή τίς μοι κατὰ δῆμον Ἀχαιῶδων νεμεσῇσῃ.
 αἶ κεν ἄτερ σπείρου κεῖται πολλὰ κτεατίσσας.
 (Homero, *Odisea*, II, 93-103)¹⁵

Mais garda na mente outra cousas.
E direi doutro engano concibido no seu peito. Nas súas salas
suspendeu do tear unha urdidoira ben longa e tecía
unha tea suave e extensa e a un tempo díxonos:
«Pretendentes que así me axexades, pois volveu xa Ulises
non teñades présa en casar, agardade a que eu remate
esta tea na que estou traballando, que non perda estes fíos;
a mortalla será do insigne Laertes o día
que o alcance a parca fatal da morte penosa;
que ningunha muller entre o pobo me bote reproches
por faltarlle a el sudario tendo tamañas riquezas.

Poucos versos máis adiante, Homero relata como a enxeñosa Penélope tecía polo día e destecía polas noites¹⁶:

(...) ἔνθα καὶ ἡματιή μὲν ὑφαίνεσκεν μέγαν ἰστόν,
 νύκτας δ' ἄλλύεσκεν, ἐπεὶ δαΐδας παραθεῖτο.
 ὥς τρίετες μὲν ἔλθηε δόλῳ καὶ ἔπειθεν Ἀχαιοὺς.
 (Homero, *Odisea*, II, 104-106)

Ela, mentres tanto, tecía a súa grande tea nas horas do día e volvía a destecela de noite á luz dos fachos.
Por tres anos mantivo esta argucia e enganou os arquivos (...)

É Penélope a protagonista do poema de Cunqueiro ou o valoroso Ulises¹⁷? Não será o primeiro nin o último escritor¹⁸ que faça protagonista dos seus poemas á

¹⁵ Para as pasaxes da *Odisea* seguiu-se a tradución de Pabón (1982).

¹⁶ No canto XIX, 140-159, Penélope cóntalle a Odiseo, que se fai pasar por un estranxeiro, a situación dos pretendentes e o engano que planeou para os poder ter entretidos deica a chegada do seu esposo.

doce, leal e paciente Penélope, pero será Cunqueiro quen presente a través dunha certa ambigüidade enunciativa un poema que nalgúns ocasións fai a Penélope protagonista e, noutras, a Ulises.

Nos dous primeiros versos do poema de Cunqueiro está clara a referencia á *Iliada*¹⁹ de Homero. O aedo grego comeza a súa epopea deste xeito:

μῆνιν ἄειδε θεὰ Πηληϊάδεω Ἀχιλῆος

(Homero, *Iliada*, I, 1)

A cólera canta, oh deusa, do Périda Aquiles

Igualmente, Cunqueiro puido tomar a referencia de Virxilio, quen comezou a *Eneida* con estas palabras:

Arma virumque cano

(Virxilio, *Eneida*, I,1)

Cántolles ás armas e aos homes

Con todo, en Cunqueiro non é a cólera ou as armas o que o poeta canta, senón o nobelo e o fío do tear; a tarefa pacífica de Penélope, o esforzo cotián destinado ás mulleres, polo tanto, e non a tarefa bélica de Ulises, que representa o empeño destrutivo dos varóns ao que a épica clásica —e a cultura occidental con ela— dedicou tanta atención coma desatención á primeira.

Na *Odisea*, Homero representa a Penélope como o prototipo de esposa que agarda fiel. É descrita na obra grega en case todas as ocasións como «a discreta» (*Odisea* IV, 111), «a prudente» (*Odisea* XIX, 59), sempre roles pasivos fronte á caracterización do valoroso, home das múltiples argucias, o seu marido (*Odisea* I,1). Penélope é, sen dúbida, un vello arquetipo que hai que romper.

Son moitos os escritores galegos que encontran en Penélope un atractivo como tema para os seus versos. Xa Xohana Torres, no seu poema «Eu tamén Navegar» (Luciano Rodríguez 2004: 251), e Begoña Caamaño, ao longo da súa novela *Circe ou o pracer do azul*, presentan unha Penélope que rompe co estereotipo que se ten dela. Tamén Rosalía de Castro cen anos antes presenta unha Penélope loitadora e independente en *Follas novas* (Castro 1982: 287).

¹⁷ Confróntese o dito por Pozo Garza (1991: 116) e Forcadela (2009: 104-110).

¹⁸ O xa mencionado Buero Vallejo, na súa obra *La tejedora de sueños*, fai descansar por completo o peso dramático da acción teatral sobre os ombreiros do personaxe de Penélope, sempre presente en escena, fronte a un Ulises case unicamente mencionado e recordado.

¹⁹ Seguiuse a tradución de Emilio Crespo Güemes do ano 1991 da Editorial Gredos.

O poema da escritora santiaguesa Xohana Torres pode interpretarse como unha resposta á obra do mindoniense dende unha perspectiva máis feminista. Mesmo se trataría dunha actitude do personaxe de Penélope aínda máis activa ca a que toma a xa mencionada obra dramática de Buero Vallejo *La tejedora de Sueños*. Fronte á Penélope de Buero, que reclama a súa capacidade para decidir sobre a súa vida e mesmo sobre os seus dependentes —pero permanece en Ítaca—, a de Torres reclama incluso a súa posibilidade de romper coa atadura que supón a patria de Ulises: «EU TAMÉN NAVEGAR».

Homero reflicte na súa obra épica un modelo de muller que representaba o ideal da súa época. Cunqueiro fixo o mesmo, representou unha muller dos anos sesenta, cuxo único oficio era estar na casa e ocuparse das tarefas do fogar. Na maioría das casas daquela época nas zonas do interior de Galicia, a muller era un exemplo perfecto da pendente e dependente Penélope. A Penélope do escritor galego é a muller que espera a que volva da emigración o seu marido, quen en moitas ocasións regresa tras dez ou vinte anos no exilio e a única forma que ten de recoñecelo é unha foto, neste caso unha tea bordada co seu rostro.

Ao v. 22 do poema fai referencia o propio Cunqueiro nun artigo titulado «Dudas y muerte de Hamlet» (*La Voz de Galicia*, 28/03/1956). Nel, Cunqueiro láíase de non usar as figuras de Penélope e Ulises no seu *Merlín e familia*. En concreto, lamenta non incluír nesa obra «un fío colorado para que o usase Penélope en tecer unha boca no tapiz da súa terrible paciencia e desamparada soidade».

O tema do fío, ademais, ten profundas implicacións simbólicas e míticas. No poema de Cunqueiro, *novelo* e *vento* relaciónanse nun xogo de vaivén ata se fundir nunha única palabra. O vento move o nobelo coma se o sacase da man de Penélope, facendo que esta literalmente «perda o fío». Como símbolo, o fío remite ao vínculo e a interconexión, e neste contexto fai referencia ao amor entre os amados. Abaneado polo vento, o nobelo xa non se mostra como conexión segura e firme entre dous amados distantes, senón como o perigo mesmo da ruptura do vínculo, fráxil polo tempo e a distancia.

O mesmo papel desempeña o fío do nobelo que aparece no mito de Teseo e Ariadna (Ovidio, *Metamorfosis*, VIII, 152-182; cfr. Hixinio, *Fábulas*, XXXIX, XL, XLI, XLII, XLIII e Apolodoro, *Epístolas* I, 7-11.) o vínculo que Ariadna tende ao seu amado para que supere os retos que se encontra —reflectidos no Minotauro e no labirinto mesmo que este habita—, sen deixar, por iso, de se manter en contacto con ela e co exterior dese labirinto.

Como sabemos, ese fío tampouco foi o bastante forte e acabou esvaéndose, tal e como mostra Ovidio nas *Heroidas* (10), na carta de Ariadna a Teseo que expón o abandono que acaba ela sufrindo na costa de Naxos tras Teseo «saciar a sede».

Igual ca ese fráxil fío non mantivo a Ariadna vinculada con Teseo, o nobelo do poema de Cunqueiro adianta que tampouco Penélope continuará sendo sempre a paciente, nin o seu tear a manterá indefinidamente unida a Ulises e esa sede que non se sabe cando o traerá de volta: «lembrándome agora estou que no novelo / nove os beizos cando se pregan falan. / ¿Soiamente dicen que cando vén a sede / polas celestes pontes desas illas?» (vv. 23-26).

Malia mostrar unha Penélope caracterizada fundamentalmente por unha actitude submisa durante toda a obra, tanto Homero na *Odisea* coma Cunqueiro no seu poema, no verso «os beizos cando se pregan falan» (v. 24), aínda minimamente presentan unha muller chea de carraxe e indignada (*Odisea*, XXIX, 91-95).

3.5. «Ulises vai falar»

O poema «Ulises vai falar» aparece no nº 12 da revista *Alba* do ano 1952. O protagonista é claramente Ulises, quen en certa medida representa o que podería ser a vida de Cunqueiro.

Ulises ocupará un lugar privilexiado na memoria de Cunqueiro, será un personaxe ao que recorrerá nunha gran cantidade de ocasións²⁰. Moitas veces estes poemas foron xurdindo mentres escribía as súas obras en prosa, como o propio Cunqueiro di:

al mismo tiempo que trabajo en prosa me van surgiendo poemas paralelamente. Lo mismo sucedió cuando estaba escribiendo *Un hombre que se parecía a Orestes* o *Las mocedades de Ulises*. Son creaciones paralelas, que tienen ese ambiente, esa patética de la narración. (Molina 1994: 173)

Moitas veces, eses poemas tamén se incorporan ás novelas respectivas.

Quizabes un dous motivos desta insistencia no uso do personaxe se atope na proximidade que mostra co carácter ao mesmo tempo unido á terra e desarraigado dela que historicamente tivo o pobo galego. Por ese motivo, Ulises parece ser un

²⁰ Ulises será o protagonista das obras *Retorno de Ulises*, *Ulises pasa N.W. noite*, *Las mocedades de Ulises* e do poema que se está a tratar. Hai que lembrar que o primeiro aparece con este título na edición *Herba aquí ou acolá* de Molina (1988), pero co nome de *Penélope perde novelo nove* na de Costas (1991), edición coa que se traballou nesta investigación.

personaxe de importancia para a literatura galega en xeral, pois non só Cunqueiro o trata nas súas poesías, senón que tamén, por exemplo, Antón Avilés de Taramancos o converte no núcleo central do seu poema «Limiar», tomando en certa medida a voz de Homero cando comeza dicindo: «Fálame, musa, do varón famoso...».

O poema completo de Cunqueiro di así:

Cando comenza a noite no teu peito cando desce de ti cando confusa nao polo fusco da mariña voa. Ulises tamén por outra noite indo —cando sentado falando a man erguía	5
e nos áers Illion resucitaba esa curva de muros esas brancas ameas onde o vento: sempre venta en Troia anterga cando fai luar: ameas onde o vento pousa a hedra:	10
agora relembando Ulises fala.	
Pensativa area do mar aloumiñando tal sentado falando a man erguía tal erguía e decía eses paxaros fume das tellas propias choviñando	15
namentras o celeste cabalo das estrelas onde acende esas altas candeeiras? Sentado e recollendo o roxo manto cal una nube que lle cingue o peito ponse a falar falando repetindo	20
erguendo a man decindo como foron dous ventos a encontrarse nunha vela coma dous brazos nunha mesma espada. Os Deuses non estaban e una ovella onde antes nevou agora sangra.	25
A boca france de longos beizos longa e asubía surés onde asubía a Sirte un negro lume nas facianas. Tal van os ventos nos seus brazos indo.	

Como recorda Lillo Redonet (1997: 274), tanto no poema anterior coma neste prodúcese unha ruptura da orde lóxica da frase, ademais de elidir elementos de relación entras as palabras, situando desta maneira os poemas entre a poesía pura e a vangardista.

Como se pode apreciar, o modo en que está composto este poema de Cunqueiro é en gran medida diferente dos anteriores que analizamos. O seu estilo móstrase aquí máis renovado e experimental, e as alusións mitolóxicas sérvenlle para crear unha atmosfera saudosa e misteriosa dun pasado idealizado. A figura de Ulises aparece aquí desempeñando o labor case dun literato. Cando fala de Troia, a cidade resucita ante os ollos de quen o escoita; cando alza a man, dirixe a vista do seu auditorio cara á imaxe da vela inchada polo vento que recorda as súas viaxes. O Ulises de «Ulises vai falar» non é xa o heroe das mil argucias, senón o ancián que recorda as súas aventuras dende a vellez. Pero ao mesmo tempo, este Ulises mantén a capacidade de fascinar co seu intelecto, igual ca o personaxe homérico. O seu labor, por tanto, equipárase co do propio poeta, que exerce á vez de contador de historias e de sedutor coas palabras.

Os referentes clásicos deste modo de enfocar o personaxe non serán xa, xa que logo, as pasaxes en que os heroes levan a cabo as súas fazañas, senón aquelas en que as relatan tan vividamente como son capaces a aqueles que non estiveron presentes. Nese sentido, recorda os primeiros versos do libro II da *Eneida*²¹, nos cales Eneas narra a guerra e destrución de Troia:

Conticuere omnes intentique ora tenebant
inde toro pater Aeneas sic orsus ab alto:
Infandum, regina, iubes renouare dolorem,
Troianas ut opes et lamentabile regnum
eruerint Danaï, quaeque ipse miserrima uidi
et quorum pars magna fui. quis talia fando
Myrmidonum Dolopumue aut duri miles Ulixi
temperet a lacrimis? et iam nox umida caelo
praecipitat suadentque cadentia sidera somnos.
sed si tantus amor casus cognoscere nostros
et breuiter Troiae supremum audire laborem,
quamquam animus meminisse horret luctuque refugit,
incipiam (...).

(Virxilio, *Eneida*, II, 1-13)

Os vv. 1-11 do poema de Cunqueiro mostran a Ulises no momento de iniciar a súa rememoración. O ambiente que xera o poeta é aquí fundamentalmente de misterio e saudade. En gran medida, lémbra-nos o propio ambiente da vida de Cunqueiro, cando asistía ós faladoiros da botica de seu pai. Os cóngos da catedral de Mondoñedo e o seu propio pai ocuparían, entón, o papel do propio Ulises,

²¹ Seguiuise a tradución de Echave Sustaeta (1997).

contando as historias que el escoitaba de pequeno. Tamén podemos intuír unha referencia aos días que pasaba nos «faladoiros e xantares», esquecéndose da súa casa e da súa muller. Coma Cunqueiro, o Ulises de «Ulises vai falar» é xa un retornado, pero aínda así sitúase no ambiente externo ao propio fogar; Ulises non está na súa casa contando historias, senón na costa da súa patria, dende onde pode contemplarse a saída e chegada dos barcos, coma se fose un dos moitos mariñeiros galegos que, regresados do mar, pasan o día no porto contando historias cos seus compañeiros en lugar de quedar na casa, nun fogar que case non recoñecen como propio.

Nos vv. 12-17 faise fincapé na imaxe ao mesmo tempo presente e distante de Ulises. Cunqueiro proxecta aquí os estados anímicos do personaxe sobre a contorna que o rodea e móstranos o protagonista do seu texto como alguén cheo de melancolía e señardade. Aínda máis claro se fai aquí o feito de que Ulises xa non navega. O personaxe está sentado xunta o mar acariñando a area, pero non a auga; recibindo o orballo, pero entre fume e tellas; contemplando as estrelas, pero sen usalas para a navegación.

Os vv. 18-23 do poema fan referencia á maneira de recordar que ten Ulises a unión amorosa con Penélope, como considera Pozo Garza (1991: 117). Pode ser que non queira reflectir o encontro entre os personaxes homéricos, senón o encontro entre el e a súa propia muller, Elvira. A figura de Ulises que reflicte Cunqueiro no poema é un Ulises derrotado que lembra tempos gloriosos. A sensación que o personaxe transmite é a de fracaso, xa que a propia viaxe, en última instancia, é vista dende unha perspectiva negativa. Non se trata xa da narración dunha aventura vitoriosa, senón máis ben da rememoración de avatares desgraciados que arrincaron de maneira nefasta. Así, atopamos nos vv. 24-25 a alusión a un sacrificio, a imaxe con que se describe o sangue a manchar a neve caída. Unha viaxe coma a de Ulises ou un empeño vital coma o de Cunqueiro parecen requirir dunha certa sorte, dun ter o favor dos deuses, algo que se tenta propiciar co acto do sacrificio. Porén, Cunqueiro é moi claro a este respecto: no momento do sacrificio os deuses non estaban.

Así pois, no poema, o Ulises narrador de historias non está contando a aventura afortunada, senón o curso caótico dunha vida na que as figuras divinas non son favorables nin desfavorables, senón sinxelamente están ausentes. Deste maneira, en paralelo cun estilo vangardista e experimentador, Cunqueiro aproxímase aquí a un sentido profundo máis próximo ao existencialista, mostrando a vida como un absurdo azaroso que, así e todo, aínda pode ser contado coa brillantez literaria da épica e a profundidade psicolóxica da traxedia.

Resulta interesante que ao final do poema faga referencia directa á rexión de Sirte, na costa norte de África, pois é un punto da costa africana moi próximo a onde adoita situarse a illa dos lotófagos, na que Ulises e os seus compañeiros se deteñen na súa viaxe. Alí, os habitantes da illa ofrécenlles o que é o seu principal alimento, o loto, planta que lles fai esquecer aos viaxeiros a súa intención de regresar á casa (*Odisea* IX: 82-109).

Dalgún xeito, malia que o Ulises contador de historias deste poema se centre coa súa actividade en lembrar, a señardade do personaxe creado por Cunqueiro diríxese cara ao episodio das súas viaxes máis vinculado ao esquecemento.

4. Conclusións

Ao longo do traballo vimos que Cunqueiro realiza un labor desmitificador do mito clásico. En todos os casos analizados, o seu emprego de referentes gregos e latinos está destinado a exemplificar con eles temas máis mundanos e propios do espazo cotián do seu lector: o paso do tempo, o sexo por diñeiro, a vellez, a saudade etc. O seu método é, ademais, equivalente en todos os casos tratados: Cunqueiro parte dun mito, dunha narración recollida por un autor clásico en que se espella un aspecto da psicoloxía humana, para construír a partir dela unha reelaboración propia na que ao mito orixinal se lle amecen novos sentidos e connotacións. Cunqueiro toma deste xeito os mitos non para transmitilos, senón para recrealos, como el mesmo dixo nunha ocasión: «perfeccionándolos» (Quiroga 1984: 21).

Así, vimos como a figura de Edipo lle serve a Cunqueiro para nos ofrecer e se ofrecer unha resposta acerca do seu propio percorrido vital. O mito e a psicoanálise encadrélanse no seu poema para servir de exemplificación do sentido profundo dos seus actos e mostrarse, así, como o inocente envolvido en actos terribles dos cales, en última instancia, non poder dicirse que teña responsabilidade. O Edipo de Cunqueiro, secasí, maniféstase como unha forma de antiheroe que trata de se sobrepor aos seus sentimentos de culpa malia ser consciente de quedar marcado de forma permanente.

Pola súa parte, a figura de Dánae aparece na obra de Cunqueiro tamén ambientada cara ao cotián, aínda que dun modo distinto. En «Eu son Dánae» encontramos unha figura feminina rodeada pola chuvia prosaica das moedas douradas dos pagamentos que recibe, exposta á sede dos seus clientes, envellecida no espazo decadente en que exerce a prostitución. O mito de Zeus e Dánae é transformado, daquela, por parte de Cunqueiro de tal maneira que as súas

connotacións pasan a ser case opostas das que tiña na literatura grecolatina. De representar o contacto e a proximidade do divino co humano pasa a expor a perda de humanidade de quen é sometido polo poder do diñeiro; de ser un mito celeste e cargado de sensualidade pasa a se converter en expresión de materialismo e a decadencia.

Sobrancea entre os materiais utilizados por Cunqueiro o seu recurso frecuente á *Ilíada* e a *Odisea*. Porén, na súa reelaboración achamos un afastamento dos ideais homéricos e unha substitución por novos valores nos que expresa a súa propia perspectiva. Así, por exemplo, no seu modo de tratar os personaxes de Penélope e Ulises vimos que non se mantén a óptica homérica verbo dos roles de xénero, senón que o personaxe de Penélope adquire unha actitude máis activa e afouta. Asemade, o Ulises de Cunqueiro non é xa o heroe épico de Homero, senón unha forma serodia de antiheroe no seu solpor que só pode contar o vivido e desexar o esquecido.

Resulta interesante a teima de Cunqueiro no personaxe de Ulises. Aquí expuxemos varias hipótese explicativas desa insistencia, como pode ser o de se sentir identificado co propio personaxe, que experimenta unha grande unión cara á súa terra e ao mesmo tempo un desarraigo. Pero debemos recoñecer que o tema aínda precisa dun estudo máis detallado e detido.

Por último, debe recordarse que *Herba aquí ou acolá* supuxo un punto de inflexión na renovación da poesía galega e tivo unha influencia extraordinaria na súa conformación actual. Deste modo, a poesía galega partiu para a súa constitución contemporánea dunha orixe fortemente enraizada na literatura grecolatina.

Referencias bibliográficas

Estudos citados

- Amado, María Teresa (2001): «Literatura greco-latina y literatura gallega: algunas calas», *Cuadernos de Literatura Griega y Latina* 3, 61-125.
- Bachofen, Johann (2008): *El matriarcado. Una investigación sobre la ginecocracia en el mundo antiguo según su naturaleza religiosa y jurídica*. Madrid: Akal.
- Bermejo, Juan Carlos (1988): *El mito griego y sus interpretaciones*. Madrid: Akal.
- Buero Vallejo, Antonio (1980): *La tejedora de sueños*. Madrid: Cátedra.
- Castro, Rosalía de (1982): *Poesías*. Vigo: Edicións do Patronato.
- Cavalcanti, Guido (1995): *Rime*. Roma: Donzelli editore.

Cumieira 3. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

- Costas, Xosé Henrique (ed.) (1991): *Herba aquí ou acolá*. Vigo: Galaxia.
- Fernández del Riego, Francisco (1951): *Historia de la literatura gallega*. Vigo: Galaxia.
- Forcadela, Manuel (2009): *A mecánica da maxia: ficción e ideoloxía en Álvaro Cunqueiro*. Vigo: Galaxia.
- Gala, Antonio (1984): *¿Por qué corres Ulises?* Madrid: Preyson, D.L.
- García Gual, Carlos (2007a): «Los mitos griegos en la literatura», *Cuadernos de Literatura Griega y Latina* 6, 9-25.
- García Gual, Carlos (2007b): *Introducción a la mitología griega*. Madrid: Alianza.
- Hernández de la Fuente, David (2005): *Mitología contada con sencillez*. Madrid: Maeva.
- Kirk, Geoffrey (1973): *El mito: su significado y funciones en la distintas culturas*. Barcelona: Barral.
- Lillo Redonet, Fernando (1997): «La temática homérica en la poesía gallega», *Cuadernos de Filololoxía Clásica* 7, 263-286.
- Martín Gaité, Carmen / Andrés Ruiz Tarazona (1972): *Ocho siglos de poesía gallega. Antología bilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martínez Torrón, Diego (1987): *Estudios de la literatura española*. Barcelona: Euthropos.
- Molina, César (ed.) (1988): *Herba aquí ou acolá. Hierba aquí o allá*. Madrid: Visor.
- Noia, Camiño (2015): *Trinta poemas. Selección, introducción e comentarios*. Santiago de Compostela: Centro PEN-Galicia.
- Pozo Garza, Luz (1991): *Álvaro Cunqueiro e Herba aquí ou acolá*. Vigo: Galaxia.
- Rivera, Dorinda (2009): *De Dante a Cunqueiro*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Rodríguez, Luciano (ed.) (2004): *Xohana Torres. Poesía reunida 1957-2001*. Santiago de Compostela: PEN Clube de Galicia.
- Ruipérez, Martín (2006): *El mito de Edipo. Lingüística, psicoanálisis y folklore*. Madrid: Alianza.
- Ruiz de Elvira, Antonio (2000): *Mitología clásica*. Madrid: Gredos.
- Toro, Suso de (2010): «Vida e fugas de Álvaro Cunqueiro Mora», *El País*, 19/03/2010.
- Vega, Rexina (1993): «Álvaro Cunqueiro: el fulgor de la subversión». *Zurgai*, 50-55.

Autores clásicos e traducións

- Apolodoro = Rodríguez de Sepúlveda, Margarita (trad.) (1985): *Apolodoro. Biblioteca mitológica*. Madrid: Gredos.
- Diodoro Sículo = Torres, Juan José (trad.) (2004): *Diodoro Sículo. Biblioteca histórica*. Madrid: Gredos.

- Hixinio = Del Hoyo, Javier / José Miguel García Ruiz (trad.) (2009): *Higino. Fábulas*. Madrid: Gredos.
- Homero. *Ilíada* = Crespo Güemes, Emilio (trad.) (1991): *Homero. Ilíada*. Madrid: Gredos.
- Homero. *Odisea* = Pabón, José Manuel (trad.) (1982): *Homero. Odisea*. Madrid: Gredos.
- Ovidio = Cristóbal López, Vicente (trad.) (1997): *Ovidio. Amores. Arte de amar*. Madrid: Gredos.
- Séneca = Luque Moreno, Jesús (trad.) (1988): *Séneca. Tragedias II*. Madrid: Gredos.
- Sófocles = Alamillo, Assela (trad.) (1981): *Sófocles. Edipo Rey*. Madrid: Gredos.
- Sófocles = Schere, Jimena (trad.) (2008): *Sófocles. Edipo rey, Edipo en Colono, Antígona*. Buenos Aires: Colihue.
- Virxilio = Echave Sustaeta, Javier de (trad.) (2010): *Virgilio. Eneida*. Madrid: Gredos.

A NECESIDADE DE ANÁLISES CONTRASTIVAS E A SÚA APLICACIÓN Ó ENSINO DO GALEGO COMO LINGUA ESTRANXEIRA EN CROACIA

*The necessity for contrastive analyses and their application to the
teaching of Galician as foreign language in Croatia*

Alejandro Martínez Vicente

Sveučilište u Zadru (Universidade de Zadar)

alejmvicente@gmail.com

Resumo: O ensino do galego como lingua estranxeira (GLE) é un ámbito moitas veces esquecido e necesitado de estudos e propostas. Neste traballo temos como obxectivo achegar un estudo de gramática contrastiva entre galego e croata e amosa-la necesidade deste tipo de traballos e da súa aplicación ó ensino do galego como lingua estranxeira. Ademais da análise contrastiva, tamén contribuímos cunha recompilación e catálogo de erros frecuentes de cinco promocións de estudantes de galego na Universidade de Zadar que fixemos cun corpus tirado de varias probas orais e escritas do alumnado. A análise do catálogo, tanto por separado coma coa análise contrastiva, amosará información relevante para mellora-lo labor docente e a adquisición do galego máis alá de Galicia e do ensino para castelanfalantes. Tamén verémo-lo rendemento e adaptación de recursos didácticos nos contidos máis problemáticos na aprendizaxe do galego en Croacia.

Palabras chave: croata, galego como lingua estranxeira, gramática contrastiva, catálogo de erros.

Abstract: The teaching of Galician as a foreign language is a commonly forgotten area that needs studies and proposals. The aim of this work is to contribute to the development of a contrastive grammar study of Galician and Croatian, and to show the necessity for this kind of works and their application to the teaching of Galician as a foreign language. In addition to the contrastive analysis, we also provide a compilation and a catalogue of common errors made by five different years of learners of Galician at the University of Zadar, which have been designed on the basis of a corpus gathering different oral and written tests. The analysis of linguistic mistakes will show relevant information to improve teaching praxis and the acquisition of Galician outside Galicia and beyond the sphere of Castilian-speaking communities. We will also focus on the performance and adaptation of the didactic resources in the contents provoking the greatest difficulties in the learning of Galician in Croatia.

Keywords: Croatian, Galician as foreign language, contrastive grammar, catalogue of errors.

1. Introducción¹

O ensino do galego como lingua estranxeira (GLE²) e a difusión do galego fóra de Galicia experimentaron un crecemento notable dende finais do século pasado. Ademais dos diversos cursos para non galegofalantes que se imparten tanto dentro coma fóra de Galicia, os lectorados teñen un papel de suma importancia neste eido; pero, obviamente, as necesidades do alumnado e os enfoques e métodos que debe empregar o docente non son os mesmos nin deben ser en cada universidade.

Entendemos que non é o mesmo ensinarlle galego a un estudante co portugués ou italiano como lingua materna (L1³) ca a un que teña o húngaro ou o polaco como L1 e ningún contacto previo cunha lingua iberorrománica ou, canda menos, románica. Isto resúltanos evidente; por exemplo, vexamos unha clase de palabra como o artigo: o primeiro ten unha L1 e unha LM próximas neste eido e o interese que se debe aplicar neste aspecto gramatical vai ser máis superficial e moi inferior ca no caso do nativo de polaco, onde este concepto é totalmente alleo, xa que non posúen esta clase de palabra na súa L1. Coidamos que se non é o mesmo, por exemplo, ensina-lo artigo en galego a un castelanfalante ca a un falante nativo de polaco, os materiais tampouco o deben ser.

Os materiais para o ensino de galego para non galegos e estudos dos que dispón o docente semellan non estar adaptados a esta e outras situacións específicas que poden xurdir en calquera aula de GLE fóra das de castelanfalantes. Ditos materiais sempre parecían insuficientes ou non adaptados ás necesidades do alumnado. Xa en 1996, Hämäläinen (1996: 135) advertía que os materiais «non constitúen necesariamente o material idóneo para o ensino de galego en Finlandia, posto que non están pensados para alumnos estranxeiros, senón para escolares ou para adultos castelanfalantes de Galicia». Notamos que o mesmo pasa en Croacia: os

¹ Quero mostra-lo meu agradecemento ós meus colegas Nikola Vuletić e Víctor Andrés Peña Blas e á compañeira Petra Banković polo asesoramento en diversos puntos deste traballo. Tamén a tódolos estudantes polas súas achegas e colaboracións.

² Segundo Álvarez Villar (2009: 216), «poderíamos falar de GLE (Galego Lingua Estranxeira, articulado *gale*) con similitude co español (ELE, Español Lengua Extranjera) e co portugués (PLE, Português Língua Estrangeira). Decidimos non conservar o *a* de galego, xa que, como acontece en varias palabras, pode lerse como *Ga*, cando ese *G* significa *Galicia* ou *galego/galega*, como acontece en TVG (Teuvega) ou ILG (Ilga). Polo tanto, podemos falar de *gale* ao escribir *GLE*».

³ A lingua materna será a L1 (croata, no caso dos nosos estudantes); a lingua que se ensina, aquí o galego, será a LM (lingua meta) e o resto das linguas que os estudantes coñecen serán L2, L3, L4, etc.

materiais non se adaptan ás necesidades e perfil do alumnado debido, principalmente, ás características da LM (moito máis afastadas có castelán, obviamente) e os posteriores chanzos de interlingua (Corder 1981: 67) que o estudante vai alcanzando na súa aprendizaxe. Martín Franco (2001: 569), lectora en Francia na Universidade de Rennes-2 Haute-Bretagne dende 1997 ata o 2002, aseguraba que:

podemos dicir que un paso importante para o proceso de normalización lingüística e para que a lingua galega cumpra as funcións normais dunha lingua dende o punto de vista internacional consistiría na creación e elaboración de material pedagóxico concreto para o ensino ao alumnado estranxeiro adaptado a cada lingua.

Non podemos estar máis de acordo con ela; agora mesmo, se un lector vai ensinar galego (e xa non falamos do francés, senón de linguas máis afastadas como poden ser ruso, croata, finés ou húngaro) deberá facer un traballo moitas veces pouco efectivo e nunha situación nada idónea para o seu correcto desenvolvemento. Dicia Fernández Carballido (2001: 454):

os lectores saben con moi pouco tempo de antelación cal vai ser o seu destino, co que o seu coñecemento do medio é nulo, a desinformación é case total e mesmo ten que prepararse para dar aulas nunha universidade estranxeira cando moitas veces o curso xa comezou e, mesmo por veces, descoñece a lingua do país ao que vai.

Así que, na maioría dos casos, a elaboración de materiais propios non é a opción máis satisfactoria tanto para o alumno e o docente coma para o resultado final que se acada. Sen traballos e estudos propios de gramática contrastiva ou de ensino de GLE, a solución pasa moitas veces por obter materiais feitos noutras linguas veciñas coma o castelán e portugués ou outras que o docente coñeza.

Todo isto leva os problemas e pexas que pode trae-la adaptación (ás veces incompleta por acelerada ou pouco rigorosa) destes estudos ás características propias do galego e á perda dun tempo valioso que se está gastando en lugar de comezar dende o inicio do curso con materiais adaptados, ou cando menos unhas fontes bibliográficas que non nos sexan alleas. Está situación dilata a adaptación do lector ó novo medio e consome moito tempo da súa estadía que, no mellor dos casos, é de tres anos, co prexuízo que causa tanto ó seu labor coma á do correcto desenvolvemento e progresión do lectorado.

Por tanto, motivados por toda esta problemática, queremos contribuír cun pequeno estudo de gramática contrastiva entre o galego e croata e a súa aplicación ó ensino do GLE: primeiro, sinalando as diferenzas principais entre ámbalas dúas linguas; despois, analizando os erros máis comúns no alumnado de galego na

Universidade de Zadar, contrastándoo co predito no punto anterior e vendo o que acontece coas áreas máis problemáticas nos materiais de que dispón o docente.

Isto non pretende ser un estudo amplo, pormenorizado e exhaustivo de gramática contrastiva, pero si un traballo esclarecedor sobre a necesidade de traballa-lo noso idioma no espazo da lingüística contrastiva e a súa aplicación na área do GLE, tanto para mellora-la calidade do noso ensino a estranxeiros coma para encher ocos e botar luz nun campo que semella un tanto escuro, normaliza-lo idioma no contexto internacional e non subordinalo a estudos doutras linguas que, aínda que próximas, nos son alleas.

2. Obxectivos, metodoloxía e contexto do GLE en Croacia

Como sinalamos antes, temos como obxectivo principal achegar unha pequena análise contrastiva entre galego e croata e mostra-la súa utilidade aplicándoa ó ensino de GLE. Ademais, queremos pór de manifesto a necesidade deste tipo de estudos e amosa-lo rendemento e adaptación ás necesidades do alumnado dos manuais. Dentro deste traballo tamén realizaremos unha catalogazón dos erros máis frecuentes no alumnado de GLE na Sveučilište u Zadru (Universidade de Zadar).

A recompilación dos erros obtívose extraéndoo do traballo na aula de cinco promocións de estudantes de galego na Universidade de Zadar en distintos niveis de galego (A1, A2, B1 e B2). O ensino do galego en Zadar está moi ben planificado nun vreiro de cinco anos (3+2), que explicaremos máis adiante, cun número de alumnos asegurados por ano en primeiro que é como mínimo de 15 e un total que andará arredor dos 40. No curso 2017-2018 contamos con 17 novos estudantes de primeiro e un total de 42.

2.1. Obxectivos

Os obxectivos deste traballo pasan por elaborarmos unha pequena achega de gramática contrastiva entre galego e croata e facer unha compilación e catalogazón dos erros do alumnado croata de Zadar ó aprenderen galego para, tras unha análise, podermonos orientar sobre a orixe ou causa dos erros, ve-lo útil que pode se-la análise contrastiva previa á hora de preparar materiais para o GLE e incluso comprendermos dun xeito moito máis claro e eficiente como poder solucionar-os segmentos teóricos máis difíciles para o alumnado.

Deste xeito, un dos obxectivos que esperamos acadar con este artigo é facer unha catalogación dos principais problemas que un docente de GLE vai atopar cando ensine galego a falantes de croata como lingua materna; todo o aquí exposto tamén será aplicable ós de todo o diastema serbocroata e mesmo servir de referencia, nalgúns puntos, a falantes do resto da familia de linguas eslavas.

Partíndomos dunha análise contrastiva entre as dúas linguas e xunto a esta compilación de erros, esperamos obter unhas conclusións que permitan sinalar as diferenzas máis salientables entre galego e croata que repercuten na aprendizaxe do galego dificultándoa. Ademais, esperamos poder comprender mellor a natureza destes erros e atopar solucións máis eficientes e satisfactorias para a aprendizaxe do galego.

Asemade, queremos comprobar qué tratamento reciben os segmentos teóricos problemáticos nos manuais de galego para estranxeiros e se se adaptan ás necesidades do alumnado.

Tamén queremos sinalar e comproba-la necesidade de estudos como un catálogo de erros que marque onde se debe pór unha maior atención, xunto con estudos en gramática contrastiva (e que sirva para futuras liñas de análise e investigación ou para a súa aplicación na docencia de GLE), sen ter que depender de estudos contrastivos feitos noutras linguas (castelán ou portugués, por exemplo) con tódalas pexas que carrega non ter traballos propios e adaptados na lingua meta.

Partimos coa premisa de non facer un traballo contrastivo exhaustivo e extenso. Simplemente imos centrarnos nas diferenzas máis salientables e que isto poida servir de base para achegas posteriores e para tratar as cuestións que aquí veremos e outras dun xeito máis polo miúdo.

Isto non quere dicir que o noso traballo estea exento de rigor ou incompleto; cada área que se trate será examinada ata o punto en que se poidan extraer conclusións determinantes. Bastante satisfactorio será xa neste artigo dilucidar canto de necesaria pode ser a análise contrastiva na aprendizaxe do galego nestas situacións máis alá de non depender de análises ou materiais noutras linguas coas interferencias, incorreccións, equívocos ou baleiros de contido que poden aparecer ó vertermos directamente unha análise allea ó estudo da nosa lingua.

Polo tanto, este artigo non pretende ser só unha axuda para os docentes de GLE senón que tamén quere ser unha contribución no eido da gramática contrastiva do galego, achegar algo a unha área que consideramos coxa e que é necesaria para a normalización da lingua galega, do ensino en galego e da investigación no noso idioma.

2.2. Metodoloxía

Para a análise contrastiva faremos unha listaxe, simplemente citando e describindo brevemente os maiores contrastes entre ámbalas dúas linguas.

O traballo porá máis atención no que hai no galego e non no croata (como pode se-lo subxuntivo) e nas características que nos dous sistemas funcionan de xeito moi distinto ou non temos unha correspondencia directa (pronome reflexivo, o uso do dativo, distinción aspectual dos tempos de pasado, etc.), deixando fóra as diferenzas máis pequenas, residuais ou que non competen nun traballo destas características.

Non vai ser unha análise contrastiva unidireccional dende a LM cara á L1, aínda que vai se-lo aspecto que, *a priori*, máis nos interese no noso ámbito de aplicación (GLE). Verémo-los apartados de sons e grafía e os contidos morfosintácticos, deixando de lado o eido do léxico, semántica e pragmática.

A escolla dos contidos que serán analizados máis polo miúdo e cales menos non é arbitraria. Tomaremos como referencia (ante a ausencia de traballos contrastivos entre croata e galego) diversos estudos feitos entre o croata e outras linguas eslavas e linguas romances, ademais de estudos de lingüística contrastiva máis xerais (Kočman 2011, Waluch-de la Torre 2007, Blažević 2013, Montoro Cano 2013, Guglielmi 2008, Runić 2012 e Fertalj 2016). Non quere dicir isto que vaiamos coller de guía estes estudos para face-la nosa escolla —non nos interesa aquí o ámbito dos erros— o que nos interesa é, en traballos de características semellantes a este, compararmos diversas metodoloxías e ver ata que nivel se afondou para así ter unha idea do nivel idóneo que debemos acadar sempre tendo en conta as características do noso idioma, e alá onde as diferenzas sexan máis fondas máis pormenorizado será o noso traballo. Estes estudos e algunhas gramáticas e dicionarios —con apéndices gramaticais— foron de moita utilidade na análise contrastiva (especialmente Álvarez / Xove 2002, Freixeiro Mato 2006a, 2006b, Talan 2005, Vinja 2005, Težak / Babić 1996 e Daniel 2009).

Con todo, o que principalmente vai determina-la análise final van se-los erros máis comúns que se cataloguen no corpus. A propia catalogación dos erros, como se explicará logo, vainos dicir ata onde afondar coa análise.

Para a catalogación dos erros elaboramos un corpus que saíu do traballo na aula de cinco xeracións de estudantes de galego na Universidade de Zadar en distintos niveis de galego (A1, A2, B1 e B2). O número total de estudantes foi de 55, cun corpus que consta de media por alumno de 4 exames, entre 3 e 4 redaccións ou traballos finais de expresión escrita, 2 probas de expresión oral anuais e, a maiores,

unha enquisa optativa de autoavaliación ó final. Exactamente son 232 exames, 198 redaccións e traballos, 104 probas orais e 30 enquisas.

De todo isto, quedan excluídos os erros en contidos que o estudante aínda non domina por non recibila formación necesaria, como pode ser, por exemplo, un estudante croata de nivel A2 que usa o indicativo onde debería ir subxuntivo. Tamén se exclúen os exercicios e erros feitos no período inicial da aprendizaxe do segmento teórico en cuestión.

Os erros que entran nesta análise teñen que ter tres características: deben pertencer a un apartado xa estudado ou coñecido polo estudante, deben aparecer reiteradamente de xeito individual e teñen que se dar en máis dun 50% do alumnado avaliado.

Aquí é onde se van sinala-los contidos que trataremos máis fondamente na análise final. Por exemplo: se nos erros no subxuntivo témo-las tres características, iremos subclasificar eses erros e, se non atopamos ningún subgrupo que as cumpra, a análise non afonda máis. No caso de que así fose, seguiríamos ata que non se cumpran as regras. Iremos afondando nos erros vendo se se deben a algún tempo en concreto, nalgún determinado contexto, se son de uso, de conxugación etc. Se atopásemos erros coas tres características só no pretérito de subxuntivo ou nalgún uso, por exemplo, seguiríamos por aí ata chegar a un chanzo onde os erros xa non sexan frecuentes.

Nunha primeira vista previa á análise, os erros específicos que comenten os estudantes parece que se corresponden cos aspectos gramaticais que máis difiren entre galego e croata, a súa lingua materna.

Con todo, pódese ver inicialmente como a influencia de diversas linguas que o estudante domina ou estuda, como poden ser inglés, italiano, alemán, castelán ou portugués, afectan ós erros co galego. Así e todo, semella moitas veces evidente cando un erro en galego vén por interferencia ou influxo dunha lingua románica ou xermánica e cando o fai polo que interesa nesta catalogación: o croata ou os distintos estadios de interlingua entre a L1 e a LM.

A lingüística contrastiva será a base da nosa análise, compararemos a lingua materna (L1) coa lingua meta (LM). Primeiro describirase basicamente a L1 e seleccionaranse as áreas de interese, partindo das ideas de Lado (1957: preface): «we can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning and those that will not cause difficulty». Así, coa selección e comparación destas áreas de interese podemos sospeitar cales serán os contidos máis problemáticos. Excluimos

desta vez as outras linguas que o alumnado coñece (as chamadas L2, L3, L4...), salvo nos casos que se considere pertinente ou significativo o seu influxo.

Unha vez peneirado todo, procederemos a compara-los erros que se predín cos que finalmente xorden de modo reiterado e habitual. O obxectivo non só é o de seleccionármolos, senón vermos onde está a súa orixe, xa que poden ser provocados pola influencia da lingua materna e tamén poden darse por interferencias co aprendido nos distintos estadios de aprendizaxe cos distintos niveis de interlingua onde se atope o estudante. Resúltanos obvio, pero queremos salientar que os acertos tamén son tidos en conta directamente nesta análise.

Nas tarefas que conforman o corpus, animamos o estudante a que se comunique libremente, sen ter medo ó erro. Na nosa metodoloxía de ensino de GLE, combinamos elementos do método tradicional e situacional con outros como o directo, o enfoque comunicativo e a aprendizaxe tutelada⁴.

Para a análise dos materiais tomaremos como referencia as memorias dos lectorados publicadas na web «O portal da lingua galega»⁵. Alí vemos que os manuais usados adoitan se-los de *Aula de Galego* e o *Vencello*, ademais duns máis que necesarios contidos elaborados polo propio lector adaptados ás necesidades e características do alumnado. Semella que os manuais van dirixidos a estudantes que xa dominan o castelán e cun método de aprendizaxe demasiado centrado só no enfoque comunicativo. Isto pode ser moi útil en lectorados en España ou mesmo onde o alumnado teña como L1 unha lingua románica. Pero pode ser deficiente e pecar demasiado na confianza en que o alumno intúa as regras gramaticais da LM se falamos de casos coma o finés ou as linguas eslavas, por exemplo. Na nosa análise examinaremos como se tratan os contidos máis problemáticos e se o seu uso en Croacia ou con falantes nativos de linguas eslavas será axeitado.

A análise pormenorizada destes materiais e recursos usados no ensino de GLE é un tema abondo complexo e merecedor de atención propia que aquí non imos tocar dun xeito tan extenso, simplemente examinaremos a adecuación destes manuais no noso caso.

2.3. Contexto do GLE en Croacia

O Centro de Estudos Galegos (CEG) de Zadar, creado en outubro de 2007, está integrado dentro do Departamento de Francés e Estudos Iberorrománicos. As

⁴ Estes métodos e enfoques aparecen descritos en Álvarez Villar (2009: 215-221).

⁵ Véxase <www.lingua.gal>.

materias de galego eran de libre elección nun comezo, pero agora o galego é segunda lingua optativa dentro das titulacións de estudos de español. O galego comparte estatus nun primeiro momento xunto co catalán, e xa dende o ano académico 2011-2012 tamén co portugués.

O Prof. Dr. Nikola Vuletić é o responsable do CEG de Zadar dende o comezo ata a actualidade, e grazas a el, a lingua, literatura e cultura galegas están presentes no sistema académico da Universidade de Zadar dun xeito eficaz que proporciona unha nova fornada de alumnos cada curso, como mínimo 15. Todo isto provoca que as materias que compoñen o viero de estudos en lingua galega se estendan nun plan de formación de tres anos máis e a posibilidade de dous adicionais: serían os tres anos do grao e a posible ampliación nos dous do mestrado.

Cada ano, o alumnado novo do primeiro curso do grao de estudos de español ten que escoller unha segunda lingua, que será obrigatoria durante tres cursos, entre galego, catalán e portugués. Cada lingua obtén un terzo dos estudantes e estes, ó remate destes estudos, deberán aprobar seis materias (unha por semestre) no idioma optativo. Ademais, se deciden facer estudos de posgrao en Zadar, tanto na rama da lingua e literatura do español coma na de tradución, poden optar se así o quixeren por tres materias máis en lingua galega (unha por semestre). As materias de grao de galego en Zadar e o número de alumnos no último semestre aparecen na seguinte táboa:

Ano - semestre	Nome da materia en croata e en galego	Nº de alumnos/as	Nivel MERC mínimo esperado ó final
1-1	<i>Galješki jezik I</i> Lingua galega I	17	A1
1-2	<i>Galješki jezik II</i> Lingua galega II	16	A2
2-1	<i>Galješki jezik III</i> Lingua galega III	12	A2-B1
2-2	<i>Galješki jezik IV</i> Lingua galega IV	12	B1
3-1	<i>Galješki jezik V</i> Lingua galega V	10	B1-B2
3-2	<i>Galješki jezik VI</i> Lingua galega VI	10	B2
4-1	<i>Galješki jezik i književnost I</i> Lingua galega e literatura I	4	B2-C1

4-1	<i>Vježbe prevođenja I</i> Prácticas de tradución I	3	B2-C1
4-2	<i>Galješki jezik i književnost II</i> Lingua galega e literatura II	4	B2-C1
4-2	<i>Vježbe prevođenja II</i> Prácticas de tradución II	2	B2-C1
5-1	<i>Galješki jezik i književnost III</i> Lingua galega e literatura III	3	C1
5-1	<i>Vježbe prevođenja III</i> Prácticas de tradución III	2	C1

Táboa 1: Materias e alumnado de galego en Zadar.

3. Breve análise de gramática contrastiva galego/croata

O diferente, aparentemente, vai se-lo máis complicado para o estudante que se achega a LM dende a súa L1, e as estruturas paralelas ou que funcionan dun xeito semellante en ámbolos dous sistemas consideramos que resultan máis fáciles de aprender. Con todo, hai estruturas semellantes que poden resultar confusas, xa que a pesar de ser parecidas ou iguais poden ter usos e valores diferentes e ser fonte de erros.

Neste apartado imos centrarnos neses aspectos problemáticos que poden dar lugar a erros ou interferencias na adquisición da LM.

3.1 Sons e grafías

O croata ten un alfabeto composto por 30 grafías que representan un fonema, e que podemos ver na seguinte táboa:

A /a/	B /b/	C /ts/	Č /tʃ/	Ć /tɕ/	D /d/	Dž /dʒ/	Đ /dʒ/	E /e/	F /f/
G /g/	H /x/	I /i/	J /j/	K /k/	L /l/	Lj /ɭ/	M /m/	N /n/	Nj /ɲ/
O /o/	P /p/	R /r/	S /s/	Š /ʃ/	T /t/	U /u/	V /v/	Z /z/	Ž /ʒ/

Táboa 2: Alfabeto croata e fonemas que representa cada grafía.

O único que non aparece representado é a cantidade e o ton vocálico. No vocalismo cómpre salientar que o <r> adoita considerarse vogal cando é núcleo silábico: *žrvanj* ['ʒr.ʋaɲ] «moa», *krtica* ['kr.ti.tsa] «toupa» ou *vrhnje* ['vrɣ.ɲe] «tona».

A diferenza do galego, o acento gráfico agudo non se usa sobre vogais nin existe ningunha marca gráfica que nos indique a sílaba tónica. Tampouco temos acentos diacríticos que eviten ambigüidades entre homógrafos nin acentuación dos hiatos nin o uso da diérese.

Tampouco se usa o apóstrofo e as aspas que se usan habitualmente son ó estilo alemán (, „). Cómpre subliñar que no galego atopamos un uso do guión que non hai no croata: o que vai co alomorfo do artigo (-lo, -la, -los e -las) e non co alomorfo do pronome de terceira persoa.

Ademais, no croata estándar, aínda que dialectalmente si, non hai palabras agudas de máis dunha sílaba.

As grafías que un croata atopará no galego e non na súa lingua son <q>, <ñ> e <x>, e os dígrafos <rr>, <qu>, <gu>, <nh>, <gh>, <ll> e <ch>.

Se en croata cada letra representa unha pronuncia, en galego non é así. Así que consideramos problemático o uso de e <v>; <c>, <s> e <z>; <c> e <qu>; <h>; <g>; <x>; <e>; <o>. Tamén semellan problemáticas algúns casos que se dan en galego como a contracción *ao*, xa que a súa pronuncia é [ɔ], cun <a> que se escribe pero non se pronuncia, e sílabas como <ze> e <zi>, que se atopan no croata pero son incorrectas no galego.

Os fonemas alleos que un croata atopará no galego son /ɔ/, /ɛ/, /θ/, /r/ e /ɲ/. Consideramos especialmente problemático o *ene velar* que acontece en galego en contextos intervocálicos como *unha* [uɲ'a] ou *anhelo* [a'ɲelɔ], pois non hai nada semellante en croata nesa posición. O /θ/ —se o estudante opta por non sesear— debería resultar ben problemático tamén. O resto de sons non parecen tan alleos e, polo tanto, deberían dar menos problemas.

Outros aspectos de fonética sintáctica e de pronuncia de grupos cultos quedan fóra desta análise por non seren considerados por nós pertinentes neste estudo. Así e todo, poderíamos citar algunha diferenza entre ámbalas linguas, como por exemplo a pronuncia do grupo <ps->, o cal en galego tende a non pronunciarse o <p>, a diferenza do croata onde si se pronuncia.

3.2 A formación do plural

En galego, a formación do plural dos nomes, principalmente faise cos morfemas de flexión de número *-s*, *-es*, *-is* ou con morfema cero. En croata, pola contra o procedemento non usa a adición de *-s* nin alomorfos.

O plural dos substantivos en nominativo en croata faise trocando a vogal final así: *mrkva* «cenoria», *mrkve* «cenorias»; *vino* «viño», *vina* «viños»; *more* «mar», *mora* «mares» etc. Isto para as palabras rematadas en vogal. Para as rematadas en consonante, o normal é engadir un *-i*: *cimet* «canela», *cimeti* «canelas»; aínda que dependendo da terminación non só se engade *-i* senón que tamén pode haber outro tipo de alteracións: *pas* «can», *psi* «cans»; *putnik* «viaxeiro», *putnici* «viaxeiros»; *grah* «faba», *grasi* «fabas» etc. Existe, ademais, un plural en *-ovi* ou *-evi* para a maioría dos monosílabos rematados en consoante: *miš* «rato», *miševi* «ratos» ou *grad* «cidade», *gradovi* «ciudades».

Nas dúas linguas hai *pluralia tantum* (*naočale* «lentes», *škare* «tesoiras») e dous números gramaticais. Pola súa parte, formas neutras en galego non teñen plural (*iso*, *isto* e *aquilo*) pero en croata si, polo que se amosa como un contido problemático.

Atendendo ás regras de formación do plural do galego, non debería haber moito problema agás no plural en *-is*, posto que é o plural de palabras rematadas en *-l*, de máis dunha sílaba e agudas (*azul*, *azuis*). Polo tanto, aquí temos unha condición da regra que non se ve en croata (agudas polisilábicas), ademais de ser un plural menos frecuente e máis estraño para o alumno.

Para rematarmos con este apartado, engadiremos que as palabras que rematan en *-z* e no plural debemos escribir un <c> no seu lugar (*rapaz*, *rapaces*) tamén poden ser problemáticas como se advertía no punto anterior coas sílabas <ze> e <zi>.

3.3. O xénero dos substantivos

O croata ten tres xéneros: masculino, feminino e neutro. O galego non ten este último. Haberá palabras de xénero neutro en croata, como *pivo* «cervexa» e *vino* «viño», que debido a que rematan en *-a* e en *-o* non as consideramos problemáticas. O alumno debería poder intuír grazas a isto que a primeira é feminina e a segunda masculina; emporiso, problemáticos si serían casos coma o de *svijetlo* «luz» e *mlijeko* «leite», onde o alumno non vería tan clara a escolla de xénero.

Así mesmo, as palabras que nunha lingua son masculinas e noutra femininas son sospeitosas de orixinar erros, por exemplo: *grad* «cidade», *stol* «mesa», *most*

«ponte» e *prozor* «xanela» son masculinas en croata e femininas en galego. Ou ó revés: feminino na L1 e masculino na LM, como *knjiga* «libro», *olovka* «lapis» ou *riba* «peixe». Os casos coma *ponte*, *lapis*, *peixe* e *cidade* son máis problemáticos polo simple feito de non remataren en -o sendo masculinos ou -a sendo femininos.

3.4. A formación do xénero

O procedemento máis frecuente da formación do feminino dos nomes en nominativo en croata é con -ica: *prijatelj* «amigo» / *prijateljica* «amiga»; coa adición de -a: *dug* «longo» / *duga* «longa» e cambiando -o por -a: *novi* «novo» / *nova* «nova». Hai máis, como o que se fai en -ka: *galježanin* / *galježanka* «galego / galega». O galego usa habitualmente o morfema de flexión de xénero -a de dous xeitos: engadindo -a «avó / avoa; rapaz / rapaza» ou trocando -o por -a «fillo / filla».

Alén das «formacións especiais» como *rei* e *raíña*, *can* e *cadela*, *xenro* e *nora* etc., ou palabras invariables canto ó xénero como *refén*, *piloto* ou *cantante*, debemos prestar atención a formación do feminino das palabras rematadas en -án, -ón ou -ún (cando dan femininos en -á, -oa e -úa respectivamente) por seren especiais e proclives á confusión.

3.5. O artigo

O croata non ten artigo, por tanto este aspecto será considerado un dos puntos máis problemáticos nesta análise por varios motivos: a escolla de artigo determinado, indeterminado e a omisión do artigo; a suposta tendencia a evita-lo seu uso por non telo na L1; e o uso indiscriminado deste ante calquera substantivo provocando incorreccións gramaticais ou cambios de significado: *saquei cartos* fronte a *saquei os cartos*, *fáltalle un nada* e *fáltalle nada* ou *sempre leva a/unha/∅ camisa* etc.

Na análise final, esperamos dilucidar con que frecuencia, a que niveis e de que tipo son os erros neste aspecto. Consideramos que, máis alá da súa ausencia en croata, a natureza e funcións desta categoría gramatical fan que sexa este un dos terreos máis difíciles da aprendizaxe.

Con todo, non queremos deixar de sinalar outros trazos relacionados co uso do artigo que se consideran problemáticos, por exemplo, a contracción con preposicións e conxunción comparativa, a pronuncia do feminino indeterminado e ou os alomorfos do artigo definido.

3.6. Os pronomes persoais

Nos usos e formas da serie tónica, coas súas diferenzas, non parecen ser moi problemáticos. Advertimos a contracción de preposición cos pronomes de terceira persoa e uso de preposición coas formas oblicuas libres.

Na serie átona xa atopamos máis disimilitudes entre as dúas linguas. Velaquí unha táboa onde contrastamos estes pronomes coa forma croata:

PRONOMES ÁTONOS		
Persoa	OD; OI (akuzativ; dativ)	Reflexivo
1ª sg.	<i>me; mi</i> «me» <i>ona me gleda</i> «ela mírame»	<i>se; si</i> «me» <i>ja se brinem</i> «eu preocupome»
2ª sg.	<i>te; ti</i> «te, che» <i>ja te volim</i> «quérote» <i>pišem ti pismo</i> «escriboche unha carta»	<i>se; si</i> «te» <i>brineš se</i> «preocúpaste»
3ª sg.	<i>ga, ju; mu, joj</i> «o, a; lle» <i>ona pozna ga/ju</i> «ela coñéceo/a» <i>pišem mu pismo</i> «escribolle unha carta»	<i>se; si</i> «se» <i>brine se</i> «preocúpase»
1ª pl.	<i>nas; nam</i> «nos» <i>tata nas vidi</i> «papá venos»	<i>se; si</i> «nos» <i>mi se brinemo</i> «nós preocupámonos»
2ª pl.	<i>vas; vam</i> «vos» <i>pas vas vidi</i> «o can vevos»	<i>se; si</i> «vos» <i>brinete se</i> «preocupádesvos»
3ª pl.	<i>ih; im</i> «os, as; lles» <i>Ana ih čeka</i> «Ana espéraos» <i>pišem im pismo</i> «escribolles unha carta»	<i>se; si</i> «se» <i>brinu se</i> «preocúpanse»

Táboa 3: Pronomes átonos de obxecto directo (OD), indirecto (OI) e reflexivos.

Estes pronomes croatas teñen unha forma longa (por exemplo: *te, ti* en *tebe, tebi*) que se corresponden normalmente coas formas tónicas oblicuas libres do galego.

Deste apartado son salientables varias cuestións. Por unha banda, a posición do pronome en galego tende a ser enclítica en tanto que no croata é máis común a próclise; ademais, o verbo e os pronomes enclíticos «forman» unha soa palabra e debe acentuarse como tal, e o estudante croata deberá ter en conta isto á hora de colocar un acento gráfico inexistente no seu idioma materno. O alumnado aínda deberá atender a outros aspectos do pronome átono en galego, como por exemplo

cando a súa posición sexa proclítica, a contracción e a concorrencia entre varias formas pronominais ou a existencia de alomorfos na terceira persoa.

Tamén resulta notablemente problemático o uso do dativo. O acusativo galego e o acusativo croata coinciden na inmensa maioría dos casos, pero no dativo non sempre se corresponde: onde o galego ten dativo, o croata ten, por exemplo, dativo, acusativo ou unha construción con xenitivo. Así, un exemplo como *Mercou o peixe a Josip* é en croata *Kupio je ribu kod Josipa*: «o peixe» e *ribu* son acusativo pero «a Josip» e *kod Josipa* son dativo e xenitivo respectivamente. Pola súa parte, outro exemplo como *Nós temos un regalo ó can* en croata sería *Mi imamo jedan poklon za psa*: o acusativo coincide, «un regalo» *jedan poklon*; pero o noso dativo é xenitivo en croata: «ó can» é *za psa*⁶. No croata, o acusativo adoita recoñecerse coas preguntas ó verbo *koga?* e *što?* («quen?» e «que?») e o dativo con *komu?* e *čemu?* («a quen?» e «a que?»); se os alumnos á hora de escolle-lo pronome de 2ª persoa do singular ou de 3ª persoa toman como única referencia o que fan na L1 terán erros no dativo.

Por outra parte, o pronome reflexivo en croata ten unha forma de acusativo (*se*) e outra de dativo (*si*), a cal non se pode usar con intransitivos. O que nos interesa nesta análise é que as formas de reflexivo son a mesma para tódalas persoas e no galego non, aquí parece que estamos ante outra fonte de posibles erros. Ademais, hai verbos que son reflexivos en croata e en galego non, como *svidati se* «gustar» ou *igrati se* «xogar»: así temos *svidi mi se*, que en galego sería «gústame» e non «*gústaseme», como sospeitamos que pode pasar de xeito frecuente no noso alumnado.

3.7. Relativos, interrogativos, exclamativos, nexos e marcadores

Neste amplo e heteroxéneo grupo de clases de palabras non atopamos fenómenos que poidan ser problemáticos para o estudante. Con todo, sinalaremos o caso de «canto», xa que posúe flexión de xénero e número en galego, en tanto que en croata, *koliko*, é invariable⁷.

<i>Koliko mlijeka želiš?</i>	«Canto leite queres»
<i>Koliko vode piješ?</i>	«Canta auga bebes?»
<i>Koliko imaš mačaka?</i>	«Cantos gatos tes?»
<i>Koliko imaš kuja?</i>	«Cantas cadelas tes?»

⁶ *Psa* é a forma de xenitivo e acusativo de *pas*, nominativo de «can».

⁷ Algo semellante pasaría con *toliko* (≈«tanto»).

3.8. Os posesivos

Neste apartado os maiores problemas para o alumnado croata de galego poderán vir do uso do artigo co posesivo, da existencia do coñecido como posesivo de pertenza exclusiva (*de meu, de teu, de seu...*) e, pola diferenza, pouco intuitiva, entre as formas de masculino e feminino; así, por exemplo, mentres en croata se di *moj* e *moja* en galego temos «meu» e «miña».

3.9. Os demostrativos

Entre as formas do demostrativo galego existen as neutras, que, a diferenza do croata, só teñen singular; por tanto, o uso de demostrativos como **isos*, **istos* e **aquilos* pode aparecer no noso alumnado. Resulta tamén proclive ó erro o feito de non faceren os alumnos as contraccións con preposicións e «outro».

3.10. Ser e estar

Tal e como pasa no inglés con *to be*, ou no alemán con *sein* ou, noutra medida, no italiano con *essere*, o croata ten o verbo *biti* para os usos que en galego se reparten *ser* e *estar*. Consideramos este apartado como difícil na aprendizaxe do galego, por isto e pola súa singularidade nos usos e escollas.

3.11. Verbos deícticos e outros pares problemáticos

Debido a diferenzas de uso e significado, pares de verbos galegos como *ir / volver*, *levar / traer*, *ter / haber* etc., poden resultar tamén complicados no seu uso polo alumnado, parecido ó que acontece con *ser* e *estar*.

3.12. Tempos de pasado en indicativo

En galego temos tres tempos de pasado (copretérito, pretérito e antepretérito). Pola súa parte, en croata, obviando tempos como o aorista —que é un pasado formal con pouco uso— temos verbos con distinción aspectual, un perfectivo e outro imperfectivo: por exemplo, «cantar» sería *zapjevati* e *pjevati* perfecto e imperfecto, respectivamente. Así, temos:

	Croata	Galego
Infinitivo	<i>Zapjevati, Pjevati</i>	«cantar»
Presente de indicativo	<i>Ja zapjevam</i>	«canto/boto a cantar»
	<i>Ja pjevam svaki dan</i>	«eu canto todos os días»
Imperfecto	<i>Ja sam pjevao</i>	«eu cantaba»
Perfecto	<i>Ja sam zapjevao</i>	«eu cantei/botei a cantar»

Táboa 4: Infinitivo, presente, copretérito e pretérito de indicativo de *cantar*.

Fóra das perífrases, de entrada vemos que no galego esta diferenza aspectual exprésase morfoloxicamente só no pasado e no croata en tódolos tempos, posto que en galego nos valemos de morfemas flexivos e no croata xeralmente de morfemas derivativos. No croata, como afirma Fertalj (2016: 4), «a acción verbal é perfectiva ou imperfectiva *a priori*, é dicir, en forma de infinitivo».

A partir deses dous infinitivos croatas poderíamos construír en galego o pretérito e o copretérito. Non obstante, a equivalencia non é total e haberá usos máis ou menos sutís dos tempos de pasado que son proclives ó erro.

Normalmente, os estudantes asocian o copretérito a accións non rematadas e o pretérito ás rematadas; de xeito semellante ó amosado na táboa 4 pero os uso destes tempos en galego non sempre responden a isto. Hai casos, por exemplo, como o uso do copretérito nalgúñas descrições de feitos pasados «No século XII a xente non tivo móbiles» ou *«Hai cinco anos non tivemos diñeiro» e rutinas *«Antes fumei un paquete de tabaco cada día pero agora non quero» onde as alumnas consideran que é unha acción perfectiva e se debe pór o verbo en pretérito cando o correcto sería usar o copretérito.

3.13. O subxuntivo

O croata non ten subxuntivo. Nos casos en que en galego vai subxuntivo, en croata temos tempos de indicativo ou formas infinitas. A tendencia para o uso do subxuntivo, segundo os estudantes, parece ser que vai guiada polos marcadores e

conectores que o rexen. Con todo, coidamos que isto non é suficiente para o seu uso correcto, xa que haberá casos como, por exemplo, *Non atopo unha cafeteira que funciona/funcione ben*, no cal a escolla non vai determinada polo conector, senón polo que queiramos expresar. Precisamos da análise dos erros e acertos para ve-los contextos máis problemáticos neste apartado.

3.14. A conxugación verbal

Alén dos verbos irregulares, pode ser que atopemos erros reiterados á hora de conxugar ós verbos. Semellan proclives á confusión verbos galegos que posúen alternancia vocálica, alteracións gráficas na conxugación ou a vogal temática dos verbos da CII e CIII. Con todo, esperaremos a ver os resultados que deita o catálogo dos erros para ver se debemos tratar estes erros en conxunto ou ver se temos algún erro particular moi frecuente que se deba tratar por separado.

3.15. O infinitivo conxugado

Este tempo verbal que, ademais do galego, só atopamos no húngaro, no portugués e tamén no mirandés, non ten equivalente en croata. Non só sospeitamos que o seu uso correcto poida ser problemático, senón tamén outros aspectos como a confusión entre un infinitivo conxugado e un infinitivo con pronome enclítico «collermos» e «collernos», por exemplo.

3.16. Preposicións

As preposicións, obviamente, tamén se nos amosan coma un segmento teórico problemático, principalmente por dous motivos: en primeiro lugar, as equivalencias ou traducións entre preposicións en galego e croata non son totais, hai moitos contextos e valores que difiren. Por exemplo, «en» en croata case sempre é *na* ou *u*, pero en croata «Vou ó traballo» e «Vou á facultade» é *Idem na posao* e *Idem na faks*. Polo tanto moitas veces atopamos erros coma «Vou no traballo» no canto de «Vou ó traballo» nos que se expresa un sentido distinto ó que se quere dar.

En segundo lugar, a existencia de casos en croata que non hai en galego: en moitos contextos só o uso do caso abunda e non é preciso usar preposición polo que sospeitamos que esta ausencia de preposición pode transferirse ó galego. Un exemplo disto é o que acontece cando o caso instrumental vai sen a preposición *s/sa*

«con», entón: «Corto coas tesoiras» é *Režem škarama* onde *škare* «tesoiras» só necesita estar no caso instrumental. Isto fainos pensar que é posible que aparezan construcións en galego sen a preposición necesaria como «Escribo lapis ou bolígrafo para o exame» no lugar de «Escribo con lapis...».

Tamén pode acontecer ó revés, que en croata usemos preposición e en galego non. Non sería estraño atopar preposicións innecesarias en galego calcadas da L1. Por exemplo: «O sábado vou á praia» en croata é *U subotu idem na plažu* polo tanto un erro frecuente pode ser a construción «En sábado vou á praia».

4. Catálogo de erros

Elaboramos este catálogo tendo en conta que o que consideramos erro ou falta serán as equivocacións en segmentos teóricos xa estudados na aula, deixando fóra os non presentados e interferencias con outras linguas que o estudante coñece. Deste xeito, de modo semellante a traballos coma os de Kočman (2011), terémo-los erros que xorden por mor da L1 e a influencia de «lo ya aprendido sobre un aspecto de la lengua extranjera en otro aspecto nuevo que se aprende», e continúa, «una interlengua en la mente de los alumnos que [...] se basa tanto en los conocimientos de la lengua materna como en lo aprendido sobre la lengua extranjera» (2011: 3).

En moitas das probas diríxese ó alumnado a contextos problemáticos, non para forza-lo erro senón para ve-lo seu dominio do idioma. De aí que para que un erro sexa tido en conta nun estudante debe darse reiteradamente e en máis dun 50% do alumnado.

Aínda que hai erros propios das probas escritas e outros típicos das probas orais, cómpre salientar que nas probas orais, especialmente no discurso espontáneo, algúns erros seguen a ser frecuentes en niveis nos que eses erros xa se superaron nas competencias escritas ou en probas onde o alumno ten máis tempo para a reflexión.

Obviamente, que nun apartado haxa erros frecuentemente no noso corpus non quere dicir que o alumnado non saiba ese segmento teórico. Só quere dicir que é un contido problemático no que se debe incidir ou que lles custou máis do normal adquirir correctamente.

Quedaron fóra deste catálogo moi poucos erros que considerabamos problemáticos na análise previa. Con todo, moitos tiveron unha frecuencia mediana pero apreciable, por exemplo os seguintes:

- Alteracións gráficas dos verbos *-cer* e *-cir*.
- Cuestións ortográficas, como o uso de *h-*, de *q-*, de <ze> e <zi>, o plural das palabras rematadas en *-z*, etc.
- Formación do feminino das palabras acabadas en *-án* e *-ón*.
- Uso de preposición con CD e mal uso con CI.
- Confusión na VT dos verbos da CII e CIII.
- Mala flexión no posesivo: **mea tarefa*.
- Contraccións co artigo determinado.

ERRO	NIVEL DE APREN-DIZAXE	TIPO DE ERRO	CAUSAS PRINCIPAIS	EXEMPLOS E OBSERVACIÓNS
Acentuación	A1 A2 B1	Ausencia.	Diacríticos Hiatos Verbos con pronome enclítico.	A ausencia de acento gráfico no croata fai proclive que o estudantado obvie usalo, sobre todo en contextos máis informais ou espontáneos.
Pronuncia do [ŋ]	A1 A2 B1	Pronuncia-la nasal alveolar en <nh>.	Ausencia en croata.	['kuna] en lugar de ['kuŋa]. Este erro é moi común en contextos orais espontáneos e pouco en exercicios de lectura.
	A1 A2 B1 B2	Pronuncia de nasal alveolar en posición final seguida de vogal.	Non aparecer representado graficamente.	[nona bo'nita] en lugar de [noŋ a bo'nita]
Pronuncia do [r]	A1	Confusión entre [r] e [ɾ].	Confusión de sons, hipercorrección e ausencia desta distinción na L1.	Confusión entre ['karo] e ['karo]. Moi común ó ler en voz alta e menos no discurso espontáneo. Este fenómeno pode aparecer de xeito moito menos frecuente en tódolos niveis noutro tipo de situacións.

Vogais /ɔ/ e/ɛ/	A1 A2 B1 B2	Non usalas nin recoñecelas.	Ausencia na L1.	Se o contexto semántico non é claro non se recoñecen ben.
Sílabas tónicas	A1 A2	Non pronuncia- -las agudas polisilábicas.	Ausencia deste tipo de palabras na L1 e confusión coas palabras comúns ós dous idiomas.	<i>*Tráctor non leva acento?</i> <i>*Envío por *Ínternet?</i> <i>Non teño *televisor.</i>
	A1 A2 B1	Disloca-la sílabas tónica en verbos con pronomes enclíticos	Ausencia de pronomes pegados ó verbo en croata polo que provoca dificultades ó ler.	<i>*Dixénllelo.</i> <i>*Facemolo.</i>
Plural -is	A1 A2	Non flexionar ben.	Facer todo en -es.	<i>Necesito *papeles novos</i> <i>Ten ollos *azules</i>
Uso do artigo	A1 A2 B1 B2	Mala escolla.	Confusión entre os usos do determinado e o indeterminado.	<i>O meu can é *o labrador.</i> <i>Vou comprar *un pan alí sempre.</i>
	A1 A2 B1 B2	Uso indiscrimi- -nado.	Tendencia a usa- -lo artigo con clases léxicas ou en contextos semellantes.	<i>Merquei un billete da ida e *da volta.</i> <i>Ese home vende *os cigarros.</i> <i>Hai *as nenas no parque?</i>
	A1 A2 B1 B2	Omisión do artigo.	Ausencia de artigo na L1.	Destaca a omisión do artigo ante posesivo nos niveis A1 e A2.
	A1 A2 B1	Non pronuncia- -la segunda forma do artigo	Non aparecer representado gráficamente.	[ko'mer o 'mɛl] en lugar de [ko'melo 'mɛl]
Colocación do pronome átono	A1 A2 B1	Tendencia á próclise.	Colocación do pronome como na L1.	<i>Ana as come (Ana ih jede)</i>

	B1	Confusión de pronome enclítico con morfema verbal.	Non recoñecer ben os pronomes enclíticos.	Visto xa en exercicios específicos dos pronomes. Algúns estudantes xa o advertiron nas enquisas de autoavaliación. En probas de exames en que se debían corrixir erros de enunciados tiñamos: <i>Non gardachelo ti?</i> , e no canto de poñer <i>Non o gardaches ti?</i> tiñamos <i>Non cho gardas ti?</i> . Foi un erro frecuente en tan só un par de probas e que os estudantes corrixiron sen problema.
Alomorfos do pronome átono de 3ªP	A2 B1	Non face-lo alomorfo <i>-no</i> .	Non recoñecer ou decatarse dos contextos en que vai <i>-no</i> .	<i>El faio ben</i> Ás veces, ó producir este erro vese unha tendencia (posiblemente inducida por que lles soe mal) a dubidar se o problema esta na colocación. Primeiro pénsase se é <i>El o fai</i> antes ca <i>Faino</i> .
Concorrencia de pronomes átonos	A2 B1	Mala contracción.	Calcar estruturas da L1.	Dáse especialmente cos pronomes proclíticos. Atenden a colocación e descoidan as contraccións. Así temos: « <i>Escríbollela</i> » pero <i>*Non lles a escribo</i> (<i>Ne pišem im ju</i>).
Uso dos pronomes reflexivos	A1 A2	Usa-la forma <i>se</i> , na P1 e P2.	É a única forma en croata.	Dáse especialmente cos verbos en infinitivo, ó non estar conxugados son máis proclives ó erro, xa que o estudante adoita usa-las persoas do pronome en función da persoa do verbo. « <i>Estás a *preocuparse</i> » (o correcto aquí sería <i>preocuparme</i>).

	A1 A2 B1	Usa-los pronomes reflexivos en contextos que non van.	Calco da L1.	<i>O rapaz *se xoga balonmán.</i> <i>*Volvinme á casa.</i>
Ser e estar	A1 A2 B1	Tendencia a usar case sempre <i>ser</i> . Confusión nos usos.	Confusión entre estados e características intrínsecas.	<i>A muller *está rubia.</i> <i>Hoxe *serei cedo en clase.</i> <i>Por estudar el *é canso.</i>
	A1 A2 B1	Facer sempre a mesma escolla sen atender ó contexto.	Considerar que un tipo de palabra sempre vai cun dos dous verbos.	<i>A noticia *está triste.</i> <i>Que grande *era o bebé (cando corresponde estaba).</i>
Pretérito e copretérito	A2 B1	Mala escolla entre os dous tempos	Diferenzas de uso e natureza do aspecto verbal entre galego e croata.	<i>*Vivía en Bjelovar antes de aquí.</i> <i>Onte ela *estivo moi guapa.</i>
Conxugación verbal	A1 A2 B1	Mala conxugación de verbos irregulares.	Face-lo paradigma regular con verbos irregulares.	<i>Ti *podeches iso.</i> <i>*Facerei todo esta tarde.</i>
Subxuntivo	B1 B2	Uso incorrecto do indicativo.	Non ter ese modo verbal na L1.	A maioría dos erros semella que veñen por non atender ó sentido do enunciado ou ós marcadores que poden ser de axuda para o seu uso correcto. <i>Pode que *teño algo alí.</i> <i>Seguro que *aprobe o exame.</i>
Verbos con alternancia vocálica	A1 A2	Usar sempre a mesma vogal radical.	Non ter en conta este fenómeno.	<i>Ti *durmes ben esta noite.</i>

Verbos deícticos	A1 A2 B1 B2	Mal uso entre <i>ir</i> e <i>vir</i> e mais <i>levar</i> e <i>traer</i> .	Confusión nos contextos de uso.	En B1 e B2 só é frecuente en probas orais. <i>Estarei *vindo en tren.</i> <i>Nas tardes podo *vir á tenda.</i>
Preposicións	A1 A2 B1 B2	Ausencia.	Calco do sistema casual da L1. Destaca o uso do CI sen preposición.	<i>El deu flores * unha muller.</i> Falta a preposición <i>a</i> . En croata sería <i>Dao je cvijeće jednu ženi.</i> Nos niveis superiores a frecuencia deste erro diminúe moito na escrita, pero segue aparecendo no discurso oral espontáneo e informal.
	A1 A2 B1 B2	Mal uso ou escolla.	Tradución directa do croata, diferenzas de uso e valores das preposicións e hipercorrección (usar cando non é necesario).	<i>Temos clase *en xoves.</i> Ese en aparece en croata (u): <i>Imamo predavanje u četvrtak.</i> <i>Compro un regalo *de Pedro</i> e debería ser <i>para</i> .
Por e para	A1 A2	Mal uso ou escolla.	Non atender ós valores das preposición ou traducir directamente, xa que ou ben non hai preposición en croata ou ben usos distintos de cada unha englóbaos unha soa en croata.	<i>Hoxe *para a noite farei o traballo.</i> <i>Corro *por chegar a tempo»</i>
A e en	A1 A2 B1			Destaca a confusión co verbo <i>ir</i> en pares como <i>Vou á/na casa</i> e en contextos nos que en croata leva <i>u/na</i> (en en galego). <i>Mañá vou *en Trogir co coche.</i> <i>Sutra idem u Trogir autom.</i>
Contracción de un e preposición	A1 A2	Non facela.	Ausencia e calco da L1.	<i>Vou con unha amiga.</i> <i>Idem s jednom prijateljicom.</i>
Dativo e acusativo	A2 B1	Mala escolla dos pronomes átonos.	Falta de correspondencia entre os casos da L1 e da LM.	<i>Preguntei*no unha cousa,</i> sería <i>lle</i> .

Xénero dos substantivos	A1 A2	Mala escolla do xénero.	Calcos da L1, palabras rematadas en <i>-e</i> e masculinas en <i>-a</i> ou femininas en <i>-o</i> ou consonante.	<i>*O cidade é grande.</i> <i>Tes *unha lapis?</i> <i>*O meu opinión.</i>
	A1 A2	Facer femininos os helenismos rematados en <i>-ema</i> .	Remate en <i>-a</i> .	<i>Escollo* unha tema.</i> <i>É a problema.</i>
Negación con <i>nunca</i>	A1 A2	Usar negación despois de «nunca»	Calco da L1	Contexto oral e espontáneo <i>Nunca non o fago.</i>

5. Análise de datos

5.1. Análise contrastiva e catálogo de erros

Comparando o catálogo coa análise, podemos ver como os erros máis frecuentes son predicibles, como era de esperar. Con todo, hai contidos que consideráramos complicados, ben que finalmente non resultaron selo tanto, fose porque non entraron na nosa categoría de erros frecuentes, fose porque non resultaron ser tan complicados para o alumnado. Obviamente, o feito de só ter en conta na análise os contidos xa traballados na aula axudou a peneirar moitos erros que nun comezo sospeitabamos como problemáticos, pero que, finalmente, soluciónanse con relativa facilidade.

Estas análises centradas en aspectos morfosintácticos e fonéticos amósannos a importancia da gramática contrastiva para o ensino de GLE. Non só nos revela os contidos diferentes entre a L1 e a LM que son problemáticos, senón tamén os moi semellantes.

En caso de erro, nos primeiros, o alumno tentará adapta-las diferenzas ou ausencias reproducindo estruturas semellantes ás da L1 ou con híbridos con contidos xa aprendidos da LM; nos outros casos, calcará estruturas da L1 que aínda

que parecidas son incorrectas na LM. Podemos determina-la orixe e características dos erros con estas análises para comprender mellor como o alumnado recibirá os contidos, coa finalidade de crear propostas didácticas e atopar solucións que melloren e faciliten a adquisición do galego.

Coa análise contrastiva sabemos que o artigo será un apartado complicado para o alumnado croata: a catalogación dos erros axúdanos a ver como, por exemplo, a omisión do artigo é, por veces, máis complicada para o alumno do que o uso correcto de determinado ou indeterminado, entre outras razóns, polo uso indiscriminado do artigo determinado en oracións como *Merquei roupa* ou *Tes automóbil*?

Outro exemplo sería cos usos de *ser* e *estar*: coa análise contrastiva sabemos que será un contido problemático, pero grazas á catalogación dos erros sabemos que moitos estudantes, coméntenos ó consideraren que certos adxectivos só poden ir cun verbo ou que sempre están dun lado no binomio de «*ser* para cousas permanentes; *estar* cousas temporais». Así, temos problemas en casos como *A guerra é triste* ou *O bebé está grande*. No primeiro hai un adxectivo que o alumnado asocia co verbo *estar* sempre e no segundo cómpre deterse a explicar que non é mesmo «*ser grande*, característica intrínseca» ca «*estar grande*, referido á fase de crecemento».

Esta análise só tenta ser unha primeira achega, pero de seguro que cunha análise máis pormenorizada, cun tratamento máis específico e individual e cun corpus maior poderemos ver máis polo miúdo especificidades de cada área, nivel, competencia comunicativa etc., e crear propostas didácticas e outras ferramentas que nos axuden a facilitar e mellora-lo ensino do GLE.

5.2. Os contidos problemáticos nos manuais de galego

Os manuais que se adoitan atopar nas bibliografías das distintas memorias dos lectorados de galego son os tres primeiros *Aula de galego 1, 2 e 3* (Chamorro / Da Silva/ Núñez: 2008, 2009a, 2009b) e o *Vencello* (Labraña 2007); hai, ademais outros manuais, como por exemplo os que serven para prepara-los CELGA (Certificado de Estudos de Lingua Galega). Agás os *Aula de galego*, o resto dos manuais teñen a pexa xa comentada anteriormente: diríxense totalmente ou en exceso a escolares ou a adultos castelanfalantes. É obvio que non se adaptan ás necesidades do GLE.

Cos *Aula de galego* consideramos que temos un problema semellante, ben que hai contidos que se tratan dun xeito «máis universal». Analizando os erros frecuentes e o seu tratamento nestes libros, observamos que en demasiados apartados son insuficientes para un estudante eslavo.

Como xa se apuntou, están dirixidos principalmente ás necesidades específicas de alumnado que domina o castelán ou canda menos algunha lingua románica das máis próximas ó galego. Así, en situacións como as do uso do subxuntivo, podemos atopar algunha referencia útil pero escasa, presupoñendo que o estudante xa coñece isto fóra da LM. En casos como os do uso do artigo fáisenos totalmente insuficiente para o noso alumnado. Os contidos do artigo van pouco máis alá da descrición do paradigma e das contraccións. No caso do subxuntivo si atopamos algunha explicación que nos pode axudar, pero tanto o nivel de afondamento teórico coma os exercicios non son satisfactorios para as necesidades do alumnado e non podemos, igual ca no caso do artigo, deixar todo ó enfoque comunicativo e á intuición do alumnado para aprende-las regras de contidos tan alleos para eles. Tamén é notable no caso das preposicións, verbos déicticos ou usos de *ser/estar*, entre outros.

En xeral, o enfoque debe ser totalmente distinto en moitos apartados. Hai usos e valores tan específicos ou minuciosos cunha propensión ó erro ou confusión tan alta que merecen unha atención especial e adaptada máis aló da súa simple descrición ou dunha exposición xeral. Con todo, algúns contidos pódense adaptar máis ou menos ben ás nosas necesidades, como son parte do indicativo, o infinitivo conxugado ou a formación do plural e o feminino.

Finalmente, cómpre salientar que a análise destes manuais e outros é un tema que merece un estudo maior do aquí mostrado. Aínda así, consideramos que isto é suficiente para concluír que, obviamente, o material de galego dispoñible non está adaptado ás nosas necesidades sen a esixencia de afondar agora máis nas deficiencias atopadas.

5.3. As enquisas

Parte do alumnado, ó remate dos semestres, responde voluntariamente a unha serie de preguntas moi xerais sobre as materias de galego. De entre esas preguntas, a que máis nos interesa é «Que contidos che resultan máis complicados ou difíciles para aprenderes galego sendo croatafalante?». Máis aló de interferencias con outras linguas que estudan, os estudantes son bastante sinceros e obxectivos e os contidos que saíron como máis problemáticos (artigo, preposicións, subxuntivo, colocación do pronome, tempos de pasado, dativo/acusativo, xénero, etc.) son os que sempre saían nas enquisas. Con todo, cabe destacar que o paradigma verbal irregular de indicativo, o do pronome persoal átono, a pronuncia do *ene velar*, a do <x> como [ks] ou a concorrencia de pronomes resultaron ser contidos que consideraron moitísimo máis problemáticos do que amosou o corpus.

6. Conclusión

Como vimos tras compara-la análise contrastiva cos erros frecuentes, este tipo de traballos son necesarios para mellora-la actividade docente e a adquisición da linguaxe. Ademais, notamos, sobre todo canto máis afastada sexa a L1 do galego, que diversos enfoques naturais ou comunicativos, tan en voga nas últimas décadas e en detrimento das tendencias que integran varios métodos, non resulta se-la ferramenta máis idónea para o GLE. A análise contrastiva indica diverxencias demasiado amplas que non podemos esperar que o alumnado intúa sen un estudo formal da gramática, a diferenza das condicións en que se aprende a L1. Tampouco podemos verter directamente contidos das gramáticas de galego, senón que deben ser traballados dun xeito eficaz e accesible para o alumnado e cunha óptima mestura de métodos tradicionais cos enfoques comunicativos. De feito, nós traballamos como indica Álvarez Villar (2009: 221) «dándolle liberdades ao alumno para empregarlos expoñentes lingüísticos que considere oportunos», e o erro «como parte do proceso de ensino-aprendizaxe e non como un problema en si mesmo» (2009: 231). Non consideramos óptimo no noso caso un ensino cun enfoque tradicional en exceso, pero tampouco caer nunha deficiencia neste ámbito e deixar certas cuestións case só á aprendizaxe intuitiva, xa que unha boa competencia gramatical é esencial para acadar un nivel axeitado en cada destreza comunicativa.

Nos manuais de galego dos que falamos non atopamos iso, os recursos agora mesmo e en casos coma estes dependen en gran medida do labor do docente, e se isto non pasa obteremos un ensino deficiente ou subordinado a outras linguas que si teñan este tipo de traballos. Non desbotamos botar man doutras linguas que os estudantes coñezan e así aproveitar sinerxías ou comparar idiomas se isto facilita a aprendizaxe do alumno (especialmente co vocabulario), pero non debemos depender tanto de contidos non correspondentes co ensino do galego.

Como dixemos antes, os devanditos traballos, aínda que poden ser de linguas próximas, sonnos alleos e non debería ser normal obter erros ou problemas derivados dunha terceira lingua por ter este tipo de pexas ou manuais que non ven a aprendizaxe do galego pouco máis alá de zonas castelanfalantes. Isto é, un estudante que estuda galego e castelán, podemos entender que teña problemas co xénero de *mlijeko* (neutro), *leche* (feminino) e «leite» (masculino), e, por coincidencia, vénnos ben que se trate este tipo de asuntos nos recursos que temos; pero non, por seguir materiais para castelanfalantes, dedicarlles máis atención ós diferentes usos entre o antepretérito de indicativo e o pretérito de subxuntivo ca ós usos do subxuntivo respecto do indicativo en xeral. Do mesmo xeito, non podemos traballa-las preposicións só prestando especial atención a cando vai o CD coa preposición *a*, só

porque isto difira do castelán, e que quede sen tratar unha serie longa de construcións, colocacións, usos e valores que o alumno dificilmente aprenderá correcta e eficazmente *per se*.

Con todo, obviamente, non podemos confiar todo á análise contrastiva e dos erros, pero estas análises si se amosan como unha ferramenta útil e indispensable para analiza-los aspectos que deben ser tidos máis en conta, as necesidades do estudante e onde hai que afondar máis para mellora-la adquisición da linguaxe. Este tipo de análises, como sinala Montes López (1999: 371):

Hase de ter sempre en conta ó prantexar e expoñer unha unidade didáctica cales son as dificultades máis frecuentes e reiterativas [...] para coñecer a priori en que aspectos se ha de incidir máis e cal é o tipo de exercitación para superar tales diferencias.

Diciamos no comezo que esperabamos encher un pouco un oco que está moi baleiro, é certo: aínda queda moito por contrastar, tanto no croata coma noutras linguas, moitas propostas didácticas por elaborar, manuais e recursos por desenvolver, etc., ademais de moitas máis posibilidades de investigación que axudarán a normaliza-lo galego no contexto internacional e o seu ensino, especialmente no esquecido GLE⁸.

Finalmente, queremos dicir que concluímos satisfeitos co traballo exposto: contribuímos coa nosa pequena achega neste eido e trala análise confirmamos e advertimos da necesidade deste escaso tipo de traballos e a súa aplicación ó ensino do GLE.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Blanco, Rosario / Xosé Xove. (2002): *Gramática da lingua galega*. Vigo: Galaxia.
- Álvarez Villar, Noemí (2009): «Metodoloxía do ensino de linguas estranxeiras: o caso galego», en Gabriel Rei-Doval (coord.), *A lingüística galega desde alén mar*. Santiago de Compostela: Universidade, 215-233
- Blažević, Ana Gabriela (2013): «Análisis de errores en la expresión e interacción orales de los alumnos croatas de ELE del nivel B1 según el Marco común europeo de referencia para las lenguas», *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis* 58, 221-245.

⁸ Apenas temos traballos sobre GLE, salvo algunhas excepcións citadas neste traballo ou outros como o de Costas González (1999) sobre GLE en países lusófonos. Tamén cómpre sinalar o interesante camiño emprendido con obras como a de Ramos (2006) que van en dirección inversa: métodos de LE para galegofalantes.

- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2008): *Aula de Galego 1*. Barcelona: Xunta de Galicia.
- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2009a): *Aula de Galego 2*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Chamorro, Margarita / Ivonete da Silva / Xaquín Núñez (2009b): *Aula de Galego 3*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Costas González, Xosé-Henrique (1999): «Estratexias para a aprendizaxe do galego en países lusófonos», en Rosario Suárez Albán (ed.), *Actas do Simpósio de Língua e Imigração Galegas na América Latina, Centro de Estudos da Língua e Cultura Galegas*. Salvador de Bahía: EDUFBA, pp. 87-96.
- Daniel N (2009): *Easy Croatian*. Dispoñible en <<http://bit.ly/2IJBR1>>. [Consulta do 07/01/2018]
- Fernández Carballido, Xurxo (2001): «Os lectorados de galego: funcións e perspectivas», en M^a Xesús Bugarín López *et alii* (eds.), *Actas da VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 453-457.
- Fertalj, Katarina (2016): *Kontrastivna analiza glagola u španjolskom i hrvatskom jeziku*. Zagreb: Sveučilište.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2006a): *Gramática da lingua galega I. Fonética e fonoloxía*. Vigo: A Nosa Terra.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2006b): *Gramática da lingua galega II. Morfosintaxe*. Vigo: A Nosa Terra.
- Guglielmi, Lorenzo (2008): «Lingua serba (e croata) e italiano LS. Sistemi verbali in contatto e transfer», *Bollettino Itals* 26. Dispoñible en <<http://bit.ly/2DQUKan>>. [Consulta do 07/01/2018]
- Hämäläinen, Taina (1996): «Ensino de galego no estranxeiro: o caso de Finlandia», *Cadernos de Lingua* 13, 133-145.
- Kočman, Ana (2011): «Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como lengua extranjera en la producción escrita», *Marco ELE* 13.
- Labraña Barreiro, S. (2007): *Vencello: lingua e cultura galegas para estudantes de fóra de Galicia*. Cabrera del Mar: Galerada.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Martín Franco, Belén (2001): «Cómo ensinar a lingua e a cultura galegas nunha universidade estranxeira: o caso da universidade de Rennes 2-Haute Bretagne», en M^a Xesús Bugarín *et alii* López (eds.), *Actas da VIII Conferencia Internacional de Linguas Minoritarias*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 563-569.

- Montes López, María (1999): «Problemas e propostas de gramática contrastiva: italiano/galego», en Luis Iglesias Rábade / Paloma Núñez Pertejo (coords.), *Estudios de lingüística contrastiva*. Santiago de Compostela: Universidade, 369-374.
- Montoro Cano, Estela del Rocío (2013): *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- Ramos, Elisabete (2006): *Portugalizar. Português para galegofalantes*. Vigo: Xerais.
- Runić, Marija (2012): «L'uso dell'articolo italiano in apprendenti di madrelingua serbo-croata», en S. Ferrari (ed.), *Atti del XLIV Convegno SLI*. Roma: Bulzoni, 395-407.
- Talan, Nikica (2005): *Hrvatsko-portugalski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, Stjepko / Stjepan Babić (1996): *Gramatika hrvatskoga jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vinja, Vojmir (2005): *Španjolsko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Waluch de la Torre, Edyta (2007): *Análisis comparado de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.

APROXIMACIÓN AO ESTUDO COMPARADO DA OBRA POÉTICA DE JOHÁN CARBALLEIRA

Approach to the comparative study of the poetic work of Johán Carballeira

Gonzalo García Fortes

Universidade de Santiago de Compostela

gonfg84@yahoo.es

Resumo: Este traballo constitúe un achegamento inicial á obra poética de Johán Carballeira desde unha perspectiva comparada. O seu obxectivo é, por tanto, poñer de manifesto as relacións interartísticas que se establecen entre a literatura e outras disciplinas como a arquitectura, a pintura ou a música, e detectar determinadas redes intertextuais que a súa obra poética mantén con outras literaturas, nomeadamente, a hispanoamericana. Desde este punto de vista, ofrecemos, en primeiro lugar, unha serie de reflexións teóricas sobre determinados conceptos fundamentais que atinxen ao obxecto de estudo e á metodoloxía empregada, e, en segundo lugar, presentamos a análise descritiva do corpus manexado, na que quedan patentes as relacións mencionadas anteriormente, sustentadas, ao mesmo tempo, no marco teórico establecido. Para concluírmos, achegamos unhas consideracións finais que pretenden plasmar novas vías de estudo e de análise da obra literaria.

Palabras chave: Johán Carballeira, literatura comparada, arquitectura, pintura.

Abstract: This project constitutes an approximation to the poetic work of Johán Carballeira from a comparative perspective. Its aim is, therefore, to reveal interdisciplinary dialogues that are established between literature and arts such as architecture, painting or music. By testing certain intertextual networks, our final goal is to explore the links that her poetry maintains with other literatures, particularly, the Latin American one. From this point of view, we firstly present a number of theoretical issues about fundamental concepts concerning the subject matter and the methodology to be used. Secondly, we will discuss the descriptive analysis of the corpus which shows quite clearly the interdisciplinary dialogues that are supported by the established theoretical framework. Finally, we will make a few general comments intended to open up new avenues for research.

Keywords: Johán Carballeira, comparative literature, architecture, painting.

1. Perfil biográfico de Johán Carballeira¹

Johán Carballeira era realmente José Francisco Gómez de la Cueva, nacido o venres 13 de febreiro de 1902 na rúa do Areal de Vigo. Estudou primeiro nos colexios dos Maristas e Minerva de Vigo para logo trasladarse ao colexio Samaniego de Santiago de Compostela. Posteriormente, realizou estudos de Comercio en Madrid onde frecuentou os faladoiros de Valle-Inclán e Wenceslao Fernández Flórez. Entre 1925 e 1929 viuse obrigado a axudar ao seu pai nas tarefas de representante, razón pola cal percorreu toda Galicia e o norte peninsular. Froito destas viaxes coñeceu en Oviedo en 1927 a Gonzalo Torrente Ballester, de quen foi padriño de voda en 1932.

Gómez de la Cueva empezou publicando nas páxinas do xornal *Faro de Vigo*, no ano 1922 asinando as súas composicións como José Gómez de la Cueva, forma que alternaba coa de José G. de la Cueva. Segundo sostén Millán Otero, o pseudónimo de Johán Carballeira aparece por primeira vez o 14 de xaneiro de 1927 no *Faro de Vigo* (nº 18031, p.6) «ao pé dunha crónica futbolística» (2000:9), forma que mantivo vixente ata 1937, ano do seu asasinato. As razóns da escolla deste pseudónimo seguen suscitando máis dúbidas ca respostas, xa que non existen probas documentais que nos permitan resolver esta cuestión, de tal maneira que os motivos que o levaron a empregar esta forma seguen sendo unha incógnita.

Mantivo contacto cos escritores do círculo literario de Pontevedra como Francisco Luis Bernárdez e Amado Villar, e, en pouco tempo, tomou contacto cos escritores de vangarda como Dieste, Maside, Bal y Gay ou Manolo Torres. Colaborou en revistas e xornais como *Vida Gallega*, *Céltiga*, *El Compostelano* ou *El Pueblo Gallego* e *Faro de Vigo*, así como tamén nas viguesas *Galicia* e *Gaceta de Galicia* onde coincidiu con Ochoa, Augusto M^a Casas, Santiso Girón ou Fernández Mazas. Con todo, foi en *El Pueblo Gallego* onde publicou a maior parte da súa obra dende 1927 ata 1936. Así mesmo, podemos atopar artigos seus nas revistas madrileñas *El Sol*, *Luz* e *Ahora*, distribuídas pola editorial EDIM, e en revistas arxentinas e uruguaias.

Vinculouse coas liñas do galeguismo e do republicanismo do núcleo de Pontevedra, onde coincidiu con Castelao, Alexandre Bóveda, Unamuno e Cruz Gallástegui. En 1934, saíu elixido secretario dos núcleos provinciais polo que entrou a formar parte do Consello Nacional do Partido Galeguista e posteriormente das candidaturas da Fronte Popular. A vitoria da Fronte Popular levouno á alcaldía de Bueu o 10 de marzo de 1936.

¹ Este artigo ten as súas orixes no traballo fin de mestrado defendido na Universidade de Santiago de Compostela no ano 2011 baixo a dirección de Arturo Casas Vales. A el, e a Xesús Portela, o meu máis sincero agradecemento.

Tras o levantamento militar, o 24 de xullo o golpe de estado triunfou en Bueu. Malia as recomendacións, permaneceu na vila ata o final do verán e, no mes de setembro, cando xa estaba decidido a fuxir, detivérono. No consello de guerra celebrado o 29 de decembro foi condenado a pena de morte e trasladado ao cárcere da illa de San Simón. O 17 de abril de 1937 foi executado ás sete da mañá en Pontevedra.

2. Introducción aos principios metodolóxicos

A obra literaria de Johán Carballeira presenta unha serie de especificidades que debemos considerar de especial relevancia. Por unha banda, estamos ante un corpus que se encontra nun proceso inicial de edición debido ás particulares circunstancias que rodean a súa obra literaria, pois o autor non publicou en vida ningún volume que a recolla e, polo tanto, atópase espallada nos diferentes xornais e revistas da época. Por outra banda, debemos ter presente a escaseza de traballos críticos que nos permitan dar conta das características que a definen. Neste sentido, só contamos coa edición parcial publicada en 1996 pola revista *O Candil* titulada *Cartafol de poesía*, do colexio público A Pedra, de Bueu; a biografía redactada por Xesús Portela publicada na editorial Ir Indo en 1997; a edición de Millán Otero do ano 2000, que reúne os seus textos literarios e xornalísticos en galego; e, por último, algunhas composicións que Teresa López publicou na escolma de autores galegos de vangarda titulada *Sementeira de ronseis* (2000).

Ante esta situación, o coñecemento xeral da obra de Johán Carballeira queda limitado a aqueles círculos máis próximos á súa figura e a determinados ambientes, como o literario ou o universitario no tocante a certas áreas de coñecemento como a filoloxía ou o xornalismo. Así pois, cómpre elaborar un traballo de edición que reúna a totalidade da súa obra para achegármonos a ela con máis precisión e, consecuentemente, estudala e divulgala en todos os ámbitos da sociedade.

Tendo en conta estas premisas, o achegamento que facemos á súa obra poética debe ser tratado con certa cautela, tanto desde un punto de vista teórico coma do descritivo, xa que o traballo de edición crítica da súa produción literaria atópase en proceso de elaboración. Neste sentido, o corpus manexado comprende aquelas composicións publicadas entre 1922 e 1936, escritas en galego e en castelán, e publicadas en *El Pueblo Gallego*, no *Faro de Vigo* e na revista *Céltiga*. Tal e como quedou explicado, boa parte destes poemas poden ser consultados nas referencias bibliográficas mencionadas, especialmente os escritos en galego que contan cunha

edición crítica e comentada, mentres que os publicados en castelán aparecen, na súa maioría, na edición parcial da revista *O Candil*.

Atendendo aos principios metodolóxicos, este traballo presenta unha serie de peculiaridades que responden fundamentalmente ás características descritas en liñas precedentes. Neste sentido, optamos por empregar unha dobre vía de comparatismo que nos permita atender a totalidade do corpus e ofrecer unha visión máis abrangedora do exercicio comparado. Desde este punto de vista, o aparato teórico que manexamos está estruturado en dous paradigmas perfectamente diferenciados, debido á traxectoria dos estudos comparados da literatura e da cultura, tal e como teremos ocasión de comprobar.

Así pois, e considerando o corpus empregado, as relacións que imos describir están encamiñadas, por unha banda, a detectar as series de intertextualidades máis relevantes que a súa obra mantén con outras literaturas, especialmente coa hispanoamericana —o que se correspondería coa praxe comparada tradicional— e, por outra banda, analizaremos os vínculos que se establecen con outras manifestacións artísticas como a arquitectura e a pintura, e, en menor medida coa música, —que se correspondería cos novos paradigmas de comparatismo. Polo tanto, entendemos que o emprego dunha metodoloxía dual pode achegarnos unha visión máis dinámica e aberta da literatura e, de igual modo, permítenos explorar as ínfimas posibilidades do texto literario, non só desde a súa propia literalidade senón tamén na súa expansión cara a outros espazos artísticos.

3. O enfoque comparado: intertextualidades e relacións interartísticas

Que entendemos por *Literatura comparada*? Se cadra, iniciar a exposición desta maneira tan abrupta pode resultar unha trivialidade, pero consideramos que resulta de todo pertinente establecer as bases teóricas e críticas que permitan sustentar as nosas análises, especialmente, tendo en conta o obxecto de estudo que nos ocupa. Así pois, a que nos referimos cando falamos de estudo comparado? Que estamos comparando exactamente? Estas van ser as cuestións que ocuparán a nosa atención nas liñas seguintes.

Susan Bassnett (1998) achega unha resposta que serve de punto de partida para a exposición teórica que imos desenvolver, xa que afirma que «la respuesta más simple es que se trata del estudio de textos a través de diferentes culturas, que abarca un ámbito interdisciplinario y que tiene que ver con modelos de conexión

entre las literaturas a través del tiempo y del espacio» (1998: 87). Próxima a esta definición está a ofrecida por Jesús Camarero, pois considera que estamos ante:

una disciplina científica y humanística que trata de analizar, ordenar y sistematizar un conocimiento de textos literarios en una dimensión universal y con un rigor comparatista; de tal modo que el objeto primero y principal de la literatura comparada es la relación entre los textos literarios, con sus culturas, sin fronteras, y con una intención humanista. (Camarero 2008: 11)

Segundo isto, podemos deducir que a finalidade da literatura comparada consiste en establecer determinados vínculos intertextuais de obras ou elementos literarios que pertencen a espazos xeográficos distintos. Evidentemente, o feito comparado queda de manifesto, e faino transcendendo as barreiras idiomáticas, culturais e latitudinais, o que nos permite detectar determinadas redes de conexión que se expanden infinitamente a través dos textos.

A teor das definicións ofrecidas, revélase de suma importancia profundar no concepto de *intertextualidade* así como noutros derivados deste como a propia *literariedade*, implicada directamente no feito literario. Desde unha perspectiva comparada, a intertextualidade opera nunha dobre vía en que están implicados os elementos da comunicación, especialmente o emisor e o receptor da obra literaria, que entran nun proceso de *transformación* e de *asimilación*:

el texto más moderno transforma y asimila el texto más antiguo en un relación auténticamente creativa, constituyéndose en un texto fusionador o sintetizador cuyo sentido <evolucionado> desde el texto anterior hasta el texto actual evidencia el fenómeno de re-creación constante de la literatura y la relación intertextual propiamente dicha. (Camarero 2008: 50)

Neste sentido, a achega que nos proporciona o teórico da Universidade do País Vasco pretende superar unha serie de nocións como a de *fonte* ou *influencia* aludindo á dinámica destes procesos xa que «sobre todo cuenta el punto de llegada [...] el resultado final de las transformaciones que se producen a partir de un estatus determinado del texto» (Camarero 2008: 52).

Por outra banda, cómpre recordar o concepto de *literatura nacional* acuñado polos críticos norteamericanos para deixar patente unha serie de premisas que consideramos de especial relevancia. No seo dos debates arredor do concepto de literatura comparada que se sucederon ao longo do século xx, e con especial intensidade a finais do xix, moitos investigadores resaltaron as limitacións que as literaturas nacionais supoñían para o estudo comparado. O concepto *Weltliteratur* acuñado por Goethe axiña manifestou a súa escasa produtividade desde un punto de vista teórico, xa que situaba a cultura occidental como modelo alfa e lexítimo dos

estudios literarios, o que nos sitúa directamente na cuestión do canon literario. Ante esta situación, as posteriores discusións teóricas, en aras dun consenso terminolóxico, acuñaron novos conceptos que achegan a este respecto novas orientacións teóricas. Neste sentido, Anxo Abuín (2004) recolle o concepto de *territorialidade* acuñado por Arturo Casas, xa que:

a noción básica é aquí a de *territorialidade* e non tanto a de *literatura nacional*, e por iso mesmo este marco teórico revélase como un instrumento útil para estudar comunidades plurinacionais como a ibérica, sometida a *transfers* literarios de todo tipo. (Abuín 2004: 108)

Neste sentido, algunhas tradicións literarias, como as asiáticas, puxeron de relevo a riqueza que estes espazos achegaban ao comparatismo partindo da súa especificidade e da súa autonomía. Esta nova dimensión crítica abre unha nova vía de discusión teórica que nos enfronta co mundo globalizado en que nos movemos. Desde este punto de vista, debemos adoptar unha actitude dialóxica e plural que poña de manifesto as particularidades de cada *territorio*, atendendo á relación recíproca que se establece entre o local e o universal. Esta visión «intercultural» ou «multicultural» debería achegarnos a novos principios metodolóxicos cos que abordar o feito literario ou a «multiplicidade do literario» (cfr. Abuín 2004: 105).

Noutra orde de elementos, e procurando unha resposta ás preguntas iniciais, debemos deternos agora nun campo que resulta moi produtivo no eido da literatura comparada: a tematoloxía. A este respecto, Claudio Guillén sinala:

esta intervención será tanto máis importante cuanto máis amplo o rico sea el panorama histórico que el comparatista procure otear, o máis relevantes los fenómenos de intertextualidad que identifiquen el tema mediante la memoria de figuraciones anteriores. (Guillén 2005: 230).

Por outra banda, César Domínguez (2004: 129) achega unha visión máis abrangedora do fenómeno para «designar o estudo dos temas e mitos literarios en termos xerais, que pode adoptar ben unha orientación teórica, ben comparada», e ofrece unha taxonomía de *unidades tematolóxicas* que divide en materia, tema, motivo e mito ademais doutras unidades como o *Leitmotiv* (2004: 138-149). A este respecto, o teórico da Universidade de Santiago de Compostela opta por estender o estudo tematolóxico cara a outras manifestacións artísticas, o que nos proporcionaría unha perspectiva totalizadora de forma que

a análise tematolóxica só resultará completa se a comparación literaria se amplía cara a unha lectura interartística, o que redundará na determinación do valor antropolóxico dos temas, e por extensión, das artes, incluída a literatura. En

definitiva, non se trataría máis que de explorar os temas en canto «categorías transliterarias. (Domínguez 2004: 153)

Se reparamos en determinados temas ou motivos presentes en todas as tradicións literarias decatarémonos dun trazo común que as define: a universalidade. Neste senso, podemos observar múltiples prácticas reiterativas de temas que, con todo, difiren no seu tratamento e na súa rendibilidade estilística e estética: o amor, a morte, as cores, os elementos da paisaxe como o mar, as flores, vales e montañas, e moitos outros que, no caso da literatura galega, gozan dunha ampla tradición, recollida, en moitas ocasións, da literatura medieval. Estamos pois ante unha serie de elementos que non só acadan unha importancia decisiva a nivel conceptual ou temático senón que mesmo chegan a converterse en núcleos vertebradores da obra, adquirindo a calidade de *tropo* e dotando de estrutura á composición literaria.

Retomando as disposicións teóricas ofrecidas nas liñas anteriores, o estudo das relacións intertextuais no tocante á obra poética de Johán Carballa suscita unha serie de reflexións que nos conducen a un estado difuso. Neste sentido, debemos ter presente que estamos ante un autor bilingüe que opera no sistema literario galego e, polo tanto, entendemos que para abordar o estudo comparado debemos partir da especificidade da obra do autor. Este elemento sitúanos ante unha produción poética bilingüe en que podemos distinguir, cando menos, dúas etapas: unha primeira, definida polo emprego case exclusivo do castelán, e xa que logo entendemos que esa produción debe figurar dentro da literatura española; e unha segunda, marcada polo emprego maioritario do galego.

Segundo o que acabamos de expoñer, o concepto de *repertorio* acuñado por Even-Zohar (2017) resulta especialmente produtivo para entendermos as circunstancias que rodean ambas as producións e pode abrir novas vías de estudo que nos conduzan a clarificar este proceso creativo. Así, as dúas producións, a galega e a española, distan considerablemente a unha da outra polo que as implicacións estéticas, e mesmo ideolóxicas, dan como resultado *repertorios* literarios extremadamente afastados entre si, feito que dificulta o exercicio comparado. Por unha banda, os poemas escritos en castelán están marcados polo modernismo de Rubén Darío e da poesía española do século XVIII, ademais de intuirmos a presenza ou a lectura de Juan Ramón Jiménez, Lorca e, con carácter xeral, a dos autores da xeración do 14 e da do 27. Por outra banda, os poemas en galego defínense polo proceso de asimilación dos movementos vangardistas de principios do século XX nos que destaca a pegada do creacionismo de Manuel Antonio, do hilozoísmo de Amado Carballo así como certa corrente neopopulista que nos permitiría vincular esta produción coa obra de Lorca.

Con todo, seguindo a definición exposta por Jesús Camarero (2008), resulta complexo evidenciar ese proceso de *transformación* e *asimilación* dado que esta vertente comparada tan só nos permite establecer analoxías e similitudes a nivel temático. Desde esta perspectiva, e tendo en conta o carácter aproximativo do estudo, propoñémonos a continuación revelar aqueles elementos máis significativos que nos poden situar no camiño das dinámicas intertextuais e da súa relación con outras literaturas. No tocante á literatura hispanoamericana, os elementos que nos permiten vincular ambas as latitudes percíbese na sensorialidade que achega a aliteración e na linguaxe rica en imaxes, así como na recorrencia a temas e a motivos amorosos, sempre ligados a elementos da natureza e da paisaxe, como as flores, as árbores ou o mar.

A fascinación que sentía Rubén Darío polo exotismo ten unha fonda pegada nas composicións do poeta galego, polo que as referencias ao mundo oriental que atopamos nos seus poemas poden ser froito das lecturas do poeta nicaraguano. En *Prosas profanas* (1896) podemos ler:

Los amores exóticos acaso...?
Como rosa de Oriente me fascinas:
me deleitan la seda, el oro, el raso.
Gautier adoraba a las princesas chinas.

No poema «Para ti» de Carballeira atopamos os seguintes versos:

Delicada figulina
nipona talla en marfil;
breve, ingrávida y gentil
como una tanagra fina

Noutra orde de elementos, consideramos de suma importancia deternos nos paratextos que acompañan os poemas, dado que transmiten unha información tremendamente valiosa para o estudo das relacións intertextuais. Os versos do poeta francés Alfredo de Musset «La bouche garde le silence pour écouter parler le cœur»², que podemos ler en «Silencio...», sitúannos na órbita da literatura francesa coa que podemos establecer certos paralelismos, especialmente no que se refire a unidades temáticas propias do movemento romántico.

Segundo o que acabamos de expoñer, os estudos comparados da literatura gozan dunha fonda tradición que centrou a súa atención no texto literario e nas súas

² Alfredo de Musset (1810-1857) poeta e dramaturgo francés situado literariamente dentro do período romántico. Os versos que reproduce Carballeira ao inicio do seu poema pertencen á composición *La nuit de mai*, publicada en 1835.

relacións intertextuais con outros. Trátase, pois, de poñer de manifesto os vínculos que existen entre eles, para rastrexar esas redes de contacto que se estenden ao longo do tempo e do espazo, adoptando, así mesmo, diferentes enfoques teóricos. Con todo, desde unha perspectiva sincrónica, entendemos que os estudos comparados camiñan cara a outros modelos críticos e metodolóxicos que nos permiten achegarnos á obra literaria desde novos enfoques.

Tal e como xa insinuamos, os novos métodos de comparatismo móvense continuamente no terreo do rizomático e do multiperspectivismo. Este carácter dialóxico que caracteriza o comparatismo proporciona unha serie de ferramentas críticas e teóricas que, como ben sinala Anxo Abuín, pasan pola converxencia con outras áreas do coñecemento e do pensamento como a Historia, a Socioloxía ou a Filosofía e, desde o propiamente literario, non debemos esquecer as achegas incuestionables que ofrece a Teoría da literatura (a Teoría da recepción, por exemplo), os estudos culturais ou os estudos relacionados coa Tradución e interpretación así como as posibilidades que ofrecen as novas tecnoloxías para os estudos literarios (cfr. Abuín 2004: 103).

Neste *totum revolutum*, a metodoloxía comparada encontrou no eido dos espazos interartísticos novos paradigmas sobre os que enfocar o feito literario e humanístico en xeral. Con todo, debemos deternos previamente nunha serie de cuestións que nos permitan encadrar estes espazos e a súa relación coa literatura. Cando falamos de relacións interartísticas estamos abordando un novo método de comparatismo que atende aos vínculos que mantén a literatura con outras manifestacións artísticas e, polo tanto, «centrado en la literatura como última consecuencia, pero abierto a toda la gama de las artes» (Guillén 2005: 125-126). Esta advertencia que realizaba o comparatista francés sitúa o estado da cuestión nun terreo liminar que pode implicar unha serie de consecuencias drásticas: a perda do horizonte crítico, de maneira que, seguindo a súa exposición, non debemos establecer unha analoxía metodolóxica entre «estudios interartísticos» e «estudios interliterarios» (cfr. 2005: 127).

Desde este punto vista, os estudos interartísticos, e así o entendemos, pretenden poñer de manifesto como se presenta a literatura noutras disciplinas artísticas como a música, a pintura, a arquitectura, a fotografía, a banda deseñada, os videoxogos, os graffiti ou a denominada ciberliteratura. Evidentemente, este tipo de relacións abren un novo paradigma que entendemos de grande relevancia para os estudos literarios e que poden achegar novas perspectivas de análise, extrapolables, claro está, a outras disciplinas das ciencias humanas, como a didáctica da literatura. Con todo, e recollendo a advertencia de Guillén, o eixe e o núcleo vertebrador dos nosos estudos comparados será sempre a literatura.

A modo de conclusión, entendemos que o exercicio comparado debe abrir novos horizontes teóricos encamiñados a ofrecer unha visión abranguedora e totalizadora do feito literario, atendendo non só ás redes de intertextualidade, tal e como se definiron anteriormente, senón tamén á súa relación con diferentes áreas do coñecemento humano e con outras manifestacións artísticas. Así pois, esta práctica permitiranos adoptar metodoloxías máis dinámicas que auguren un futuro prometedor para a literatura comparada.

4. As relacións interartísticas na poesía de Johán Carballera

4.1. Poesía e arquitectura

As reflexións sobre a cidade e a súa representación literaria gozan dunha longa tradición no seo do noso sistema literario, que tematizou constantemente, e desde diferentes perspectivas, a capital galega como centro neuráxico e creativo en todos os xéneros literarios. Así pois, as relacións entre cidade e literatura demostran que estamos ante unha complexa rede de diálogos de diferentes linguaxes que nos mergullan nun labirinto semiótico de interconexións e de relacións de pensamento. Neste sentido, o estado cognitivo xoga un papel fundamental na representación da cidade, no que nós, como receptores desa actividade creativa e imaxinativa, recibimos finalmente; isto é, a lexibilidade da cidade e a súa condición rizomática para a construción ficcional dun determinado espazo.

Tal e como indica Gómez-Montero (2007: 13), «a cidade foi obxecto de reflexión en canto que punto de cristalización das complexas relacións entre o individuo e a sociedade». Sen dúbida, estamos ante unha armazón que sitúa o ser humano como forza activa na percepción da cidade e como receptor dunha serie de dinámicas sociais que implica o feito de situarse nun espazo concreto, mesmo:

o espaço parece determinar muitos aspectos da vida dos indivíduos desta sociedade, e esta mesma sociedade, por sua vez, molda a cidade em setores. Para tais indicações, o escritor faz uso da palavra, nomeando verbalmente os habitantes desses locais. (Almeida, 2006: 99)

Neste punto, estamos en condicións de afirmar que estas relacións complementan o trazo descritivo do texto para situarnos nun novo rol, o de *flaneur*, entendendo esta figura como unha especie de camiñante que recrea, grazas ao poder de suxestión da lectura, ese espazo xeográfico, de tal modo que «en nuestro

devenir urbano construimos super-posiciones imaginarias sobre lo que vemos, de manera que la ciudad la imaginamos tanto como la vivimos». (cfr. Torres Pou / Juan-Navarro 2009: 7).

No eido dos estudos comparados entre a literatura e a arquitectura, un dos elementos máis relevantes é o lugar que ocupa a *metáfora arquitectónica*. Desde unha perspectiva filosófica, Derrida (1986) sitúa o pensamento arquitectónico na súa relación cos procesos de deconstrución e a cuestión da espacialidade de maneira que «escribir es un modo de habitar», de tal modo que «la construcción en arquitectura siempre será laberíntica». Neste sentido, debemos remitirnos á obra do arquitecto Charles Jencks *El lenguaje de la arquitectura posmoderna*, citada por Sanz Botey, quen sinala que:

Jencks propone un pluralismo basado en la comunicación de masas, en la multiplicidad de significados, en el collage historicista y la cultura popular. La arquitectura como «metáfora, vista a través de códigos visuales convencionales. Palabra, sintaxis y semántica conforman los modos de comunicación arquitectónica». (Sanz Botey 1998:130)

Estamos novamente ante unha armazón de sistemas e de códigos que se xustapoñen e derivan nun mesmo punto: a creación dun sistema de comunicación que xorde da confluencia de dúas linguaxes. Nesta mesma liña podemos situar a obra de Le Corbusier, pois ambos inciden no uso de signos visuais empregados cunha finalidade retórica, elementos que nos sitúan xa no terreo da metáfora.

Logo destas consideracións iniciais que serven de marco teórico para as liñas sucesivas, centraremos a nosa atención na análise descritiva dos poemas de Johán Carballeira. Xa quedou dito ao comezo da epígrafe a supremacía de Santiago de Compostela no seo das representacións literarias da cidade, e Johán Carballeira faino achegando unha visión moi persoal e romántica. Dentro da súa produción poética, atopamos tres poemas que aluden, xa desde os seus títulos, a esta cidade, aínda que logo do primeiro, «La ciudad sagrada y romántica», escrito en 1923, os seguintes poemas, «Santiago de Compostela» (1923) e «Las Campanas. Recuerdo de Compostela» (1925), reiteran a mesma idea, tanto no plano do contido coma no plano estético e formal. Centrarémonos, por tanto, na análise do primeiro poema, que reproducimos a continuación,³ para establecer os conseguíntes vínculos interartísticos:

³ Para os poemas en castelán seguimos a edición especial *Cartafol de poesía* (1996) preparada polo colexio A Pedra, de Bueu, verificada e contrastada co noso traballo de hemeroteca. Para as composicións en galego seguimos a edición de Millán Otero, *Páxinas galegas* (2000).

¡Santiago de Compostela
la romántica y sagrada,
ciudad que el Arte cincela
su parda piedra labrada!
¡Qué dulce melancolía
flota en todo su ambiente,
qué inefable poesía
en sus ámbitos se siente!
Sus largas calles, tortuosas,
de recuerdos impregnadas,
de aventuras amorosas
y recio batir de espadas;
sus piedras —que joyas son—
parece hablan, calladas,
ante nuestra evocación,
de besos y de estocadas.
A las caballerescas aventuras
de aquellos tiempos de antes,
siguen hoy las travesuras
del ingenioso estudiante,
picaresco y sentimental,
que de todo tiene un poco:
su carácter ideal
es a la par triste y loco.
Ciudad del Arte y la Ciencia,
hierática y soñadora,
con rotunda magnificencia
del pasado evocadora.
Atenas de la galaica región
que junto al arte de Apeles,
brillan con inspiración
liras, plumas y cinceles.
De noche dan sensación
sus calles largas y estrechas
de escucharse una oración
mezclada a tiernas endechas.
¡Ciudad de los soportales,
de torres y de blasones,
ciudad de los madrigales,
ciudad de las oraciones,
ciudad de la piedra labrada

donde se lee tu historia
 quedarás fija, grabada
 para siempre en mi memoria;
 pues en tu arcaica grandeza
 tanto en ti fulgura el Arte,
 la evocación y belleza,
 que es imposible olvidarte.

(«Las Campanas. Recuerdo de Compostela» 1925)

O eu lírico sitúase nun tempo presente desde o cal remite constantes alusións ao pasado glorioso da cidade («caballerescas aventuras / de aquellos tiempos de antes», vs. 17-18), en oposición co momento presente que tematiza o ambiente universitario («siguen hoy las travesuras / del ingenioso estudiante», vs. 19-20) e o ambiente cultural e artístico. O percorrido melancólico, místico nalguna ocasión, que ofrece o eu lírico lévanos a coñecer ese carácter multidisciplinar en que teñen cabida, ademais da arquitectura e da literatura, a música e a escultura, que o eu lírico establece por medio de diferentes metonimias.

Resulta interesante, ao mesmo tempo, observar como a cidade adquire un significado de «aldea global», isto é, como un espazo reducido pode acabar converténdose en punto de referencia mundial e en motor económico e cultural dun país (cf. Villanueva 2001: 605), elemento que se ve reforzado pola comparación que se establece mediante a alusión á capital grega («Atenas de la galaica región», v. 29). As constantes exclamacións presentes no final do poema teñen un protagonismo case catártico na última estrofa. As anáforas enfatizan o significado da cidade e sinalan a característica de Santiago como urbe e non como provincia (cf. Villanueva 2001: 606).

Se consideramos este trazo interartístico, resulta oportuno sinalar como a cidade condiciona a vida do ser humano e o seu modo de vida, que podemos ver, por exemplo, no comportamento dos estudantes universitarios: «que de todo tiene un poco: / su carácter ideal / es a la par triste y loco» (vs. 22-24). Tal e como indicamos en liñas precedentes, queda patente a relación que se establece entre o individuo e a sociedade ou o espazo que o rodea, de maneira que o eu lírico consegue, seguindo a Gómez-Montero (2007: 15), «inventar o espazo urbano tras o que se trasluce unha vontade narrativa e poética de dar un significado á cidade».

A intromisión do eu lírico no final do poema non parece casual. Podemos percibir un sentimento de «autoposesión» (cf. Gómez Montero 2004: 233) da cidade, porque «os poetas cando falan da cidade procuran refletir a súa conciencia tanto na cidade, referente dela, como na escritura poética» (Gómez Montero 2007: 22). Así

mesmo, a descrición que ofrece o eu lírico revela cales son os signos da cidade e súa posterior lexibilidade, feito que nos permite lela como un texto, e deducir cales son os tres signos que a definen: Santiago como centro relixioso, como conxunto cultural e artístico e como cidade universitaria.

A teor do exposto, podemos afirmar que a construción ficcional deste espazo está baseada en elementos que aluden directamente á percepción visual da cidade que nos achega unha descrición realista sustentada, ao mesmo tempo, en factores cognitivos como a memoria, coa finalidade de elaborar unha poética do espazo na que o eu lírico pon de manifesto a creación dun espazo simbólico e mítico.

Noutra orde de elementos, algúns poemas de Carballeira conteñen unha serie de referencias arquitecturais que podemos relacionar con determinados posicionamentos ideolóxicos e literarios. O 27 de decembro de 1927 publicou en *El Pueblo Gallego* (nº 1216, p.1) o poema narrativo «Fantasía Outonal. Albre Celta» que se vertebra arredor da oposición *carballo / piñeiro*. O primeiro funcionaría como unha metáfora e unha metonimia de Galicia e o segundo, como unha metáfora de España. Así, ao longo do poema asistimos á dialéctica entre estas dúas imaxes e ás consecuencias que provocan estes usos metafóricos:

O carballo, albre de vivir esgrevio resta ispido, en cruz, nos alargos das veredas
estilizado nun anxeio grave de meditazón, nun rexo degoro noble. Ispido, coma unha
verdade. Zoando mais forte i electricamente as suas antenas enfiadas ao ceo, co-a
alma da Terra agiollada nas poutas. («Albre Celta», 1927)

O substantivo Terra, en maiúscula, repítese constantemente no poema, trazo que nos permite, asemade, relacionar o texto co poema de Vicente Risco «U...ju...ju... (Poema futurista)»; a aliteración xoga un papel fundamental xa que se incide, precisamente, no termo citado que se apoia, á súa vez, en certas reminiscencias ao himno galego. As últimas liñas versais de «Albre Celta» (1928) resultan reveladoras neste sentido, pois son as que dan sentido a esta liña de interpretación:

Unha, donda emanazón musical telúrica. Reja concreción arquitectural o outo da
Terra. Namentres, os piñeiros fingen choros nun verdecido soñar, o carballo afonda
a súa arelanza na terra; volta a savia imorrente para lle dar unha concreción mais
reja no tempo dos berros de inquedaanza, cando estoura a gorja tépeda da Terra.

A referencia á arquitectura, á «concreción arquitectural», remítenos á idea de construír país, polo que a clave do poema estaría na súa lectura política, que no fondo agocha unha crítica construída, ademais, con elementos da natureza na que se pon de manifesto o desexo de liberdade, que podemos relacionar cun posicionamento político vinculado co independentismo.

O poema «Mariña» (1929) (cf. Millán Otero 2000:184) ofrece unha nova visión e un uso da arquitectura que debemos entender, non en termos políticos, senón literarios. Neste sentido, non debemos esquecer que Carballera xa absorbera as liñas estéticas do movemento vangardista tal e como demostran os poemas posteriores a 1926. Se reparamos na seguinte estrofa de «Mariña»:

Liñas da bris fugida da roda do mundo
 paralelizan as distancias
 desta cinguida arquitectura
 de jersey cómodo á estética
 i orgaízan o espazo de efusións.

podemos ver como a arquitectura serve de punto de partida para establecer unha reflexión crítico-literaria no referente á construción e á disposición tipográfica do verso no interior do poema. Esa «arquitectura de jersey» oprime e resta dinamismo ao proceso de creación, que se ve condicionado pola ortodoxia «responsable» dese espazo literario, no que converxen, paralelamente, dúas tendencias, que podemos relacionar co debate polo canon estético producido na nosa literatura a comezos do século XX entre os partidarios de crear unha arte xenuína e aqueles que asumiron as liñas máis renovadoras; tensión que se resolveu, como sabemos, coa posta en práctica de correntes como o neotrobadorismo ou o hilozoísmo.

Finalmente, podemos sinalar unha serie de elementos simbólicos presentes nalgúns dos seus poemas: a casa, a xanela, os xardíns e os espellos. Na arquitectura literaria, a casa é unha das construcións máis polisémicas e, a miúdo, fai referencia, como neste caso, aos sentimentos interiores da voz poética, xa que simboliza «nuestro rincón del mundo» (Bachelard 1965: 35). No poema «Mariñeira de vento» (1931), que reproducimos de Millán Otero (2000: 185), podemos ler:

Teño para ti unha casa
 blanqueada, coas janelas
 pintadas da ría d'Arousa
 i abertas de par en par.

Nesta liña de interpretación, cabe mencionar a simboloxía da xanela que «por constituír un agujero expresa la idea de penetración» (Cirlot 2006: 462). No seo do poema, a xanela reforza o significado do símbolo anterior e, asemade, engade un novo matiz dentro da liña romántica que domina o poema. As cores mencionadas, o branco e o azul, como símbolos de pureza e de fidelidade, salientan as características mencionadas e as intencións do eu lírico.

Do mesmo xeito podemos entender a simboloxía do xardín como un lugar no que florecen os nosos sentimentos, ou «como a feliz expressão de um desejo puro de

qualquer ansiedade» (Chevalier 1994: 384). Un exemplo podémolo atopar no poema «Canción» (*Faro de Vigo*, 17-05-1925, nº 17830, p. 4):

Siempre te he de hallar
hecha lo mejor:
pájaro en el árbol,
en el jardín flor.

Os espellos poden adquirir diferentes significados segundo o contexto. No poema «Marinha» lemos: «Alba na ría: / dous espellos baténdose a porfía». A simboloxía do espello fornece unha duplicidade do reflectido, polo que o espello, en moitas ocasións, compárase «con el pensamiento por la capacidad de formar imágenes» (Becker 2008:165). Efectivamente, estas imaxes favorecen a creación dun intenso espazo iluminado que, a miúdo, se combina con espazos sonoros ou aromáticos.

4.2. Poesía e pintura

As discusións teóricas arredor das relacións entre a literatura e a pintura gozan dunha longa tradición que se remonta aos tratados clásicos de Horacio, Platón e Aristóteles, entre outros, que incidiron nos procedementos miméticos da realidade ou dunha aparencia da mesma (Domínguez 2004: 518). Posteriormente, o movemento romántico supuxo a primacía dos estudos músico-literarios en detrimento dos anteriores, que foron abordados con maior amplitude polo modernismo e, actualmente, por novas correntes teórico-críticas como a propia ciberliteratura.

Con todo, este tipo de relacións sitúannos nunha encrucillada que afecta a diferentes elementos que debemos considerar, e que abordaremos de xeito parcial para situar o noso obxecto de estudo do xeito máis preciso. A primeira observación que expoñemos está relacionada co estatuto difuso do propio concepto *pintura* e do que entendemos como tal, feito que contribuíu a un labirinto terminolóxico para o que César Domínguez propón o concepto *artes plásticas*, que englobaría tanto as prácticas pictóricas convencionais coma outras máis alternativas ou menos académicas.

Por outra banda, o academicismo imperante no terreo da pintura impediu o desenvolvemento de tratados comparados que puxesen de manifesto os vínculos artísticos entre ambas as manifestacións. Neste sentido, gran parte dos textos críticos dedicaron os seus esforzos a establecer as diferenzas entre elas sen chegar a concluír a perspectiva comparada ou os elementos obxecto de comparación.

A estes efectos, ábrese unha nova discusión estreitamente relacionada coa especificidade e a autonomía das artes. Jean Laude (2000: 9) sostén que:

absolutamente todo diferencia a un texto literario de un cuadro o un dibujo: su concepción, su método de producción, sus modos de apreciación, su identidad como objeto irreductible a cualquier otro objeto, y su funcionamiento autónomo.

Ante esta afirmación os intentos de comparación quedan reducidos a unha serie de «obxectos» de maneira que «enlazar la poesía con la pintura implica en especial efectuar una elección entre los elementos a comparar» (Laude 2000: 105). Desde este punto de vista, entendemos que estamos ante un novo transvasamento temático, polo que a metodoloxía empregada debe ter presente os trazos definitorios de cada unha das artes en cuestión.

Con todo, e seguindo a Laude, as posibilidades comparativas semellan atopar os seus vínculos nunha perspectiva sincrónica que nos permitiría situar o obxecto de estudo na súa dimensión histórica e literaria: as vangardas. Este movemento, do que participa activamente Johán Carballera, tivo un desenvolvemento particular dentro do sistema literario galego, mais sen perder a esencia do mesmo: a procura dunha nova linguaxe e de novas formas de expresión poética e pictórica:

a práctica pictórica das vangardas constitúe unha total reformulación da máxima de Horacio, xa que nela a comparación se asenta nas diversas posibilidades de hibridación artística. A este respecto, deberá subliñarse o influxo oriental, coa súa apreciación visual da palabra poética a través da caligrafía así como numerosos exemplos de formas de interrelación pictórico-literario». (Domínguez 2004: 521)

Por outra banda, diferentes enfoques teóricos puxeron de relevo o protagonismo da percepción no seo das relacións entre a literatura e pintura, achegando novas hipóteses de interpretación do *ut pictura poesis* horaciano en contraposición coa fórmula de Simónides de Ceos de forma que «a comparación atinxe a cuestións de recepción [...] que só secundariamente poden posuír algunha implicación mimética» (Domínguez 2004:519). Así pois, a teoría da recepción sitúa o foco da obra artística no receptor da mesma, de maneira que esta quedará supeditada ás diferentes formas de «percepción sensorial» das que nos advirte Kibédi Varga (2000). Desde este punto de vista, a lectura posúe un forte trazo visual, marcado non só polo aspecto gráfico senón tamén polo poder de suxestión da lectura na que intervéñ activamente a imaxinación individual na creación de imaxes.

Cinguíndonos xa ao noso obxecto de estudo, imos abordar nas seguintes liñas a análise descritiva dos textos. Para levar a cabo esta tarefa, e tendo en conta o corpus analizado, deterémonos nunha serie de conceptos e elementos fundamentais que dean conta dos obxectivos aquí marcados. Segundo isto, achegarémonos, en

primeiro lugar, ao concepto de *ilustración* para analizar a simbiose entre texto e imaxe. A seguir, daremos conta das referencias pictóricas presentes nas composicións poéticas e, finalmente, abordaremos a cuestión da concepción do poema como un cadro.

Á hora de fixar o estudo das relacións entre texto e imaxe cómpre deterse nunha serie de consideracións previas posto que «lo que entra en juego en el examen de textos ilustrados es en primer lugar un reagrupamiento inicial de los elementos susceptibles de ser ligados entre sí» (Laude 2000:106). Esta premisa é perfectamente visible no poema «Ruada» (*El Pueblo Gallego*, nº 1569, p. 7, 01-03-1929). A ilustración é obra de Rafael Ochoa, amigo íntimo de Carballeira, e nela destaca a insistencia na liña recta⁴ que se combina con estruturas circulares. A mesma combinación é a que podemos atopar no poema. Cunha disposición gráfica convencional, no seu interior atopamos múltiples referencias lingüísticas a corpos esféricos: «no disco da lúa» (v. 3), «ficaron trinta solpors» (v. 15) —o solpor alude ao sol— ou «cinguida e redonda» (v. 29). Posteriormente, no poema «Lusco e fusco» (1932) (véxase Millán Otero 2000:186) os versos «¡Presenza do silencio / no que aboan todol-os relós!» (vs. 14-15) tráennos á mente os reloxos de Salvador Dalí.

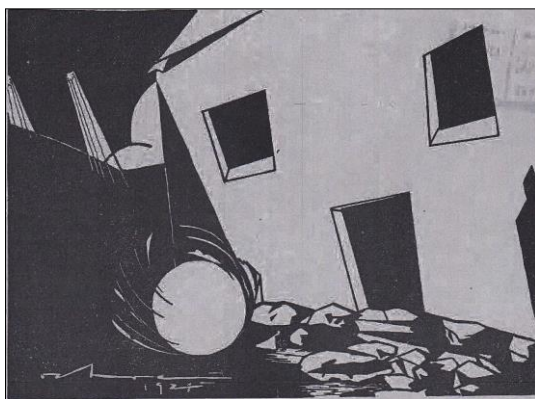


Ilustración 1. Debuxo de Rafael Ochoa para o poema «Ruada».

Fonte: *El Pueblo Gallego*, nº 1569, p. 7, 01/03/1929.

Desde un punto de vista espacial, observamos que «palabra e imaxe están separadas pero se presentan en la misma página». Para este tipo de disposición, Kibédi Varga aplica unha orde xerárquica partindo de criterios sintácticos e sinala que ambos os elementos establecen unha relación de *interreferencia*, dado que son

⁴ Este trazo tamén se observa nas ilustracións deste autor que acompañan os poemas «Marineros en la madrugada», «Mariñeiros na mañán», «Pantasía outonal. Albre Celta» e «Marinhas».

perfectamente diferenciables para o lector, e texto e imaxe «se refieren mutuamente» (Kibédi Varga 2000: 120).

Noutra orde de elementos, as referencias pictóricas que atopamos nos poemas de Carballreira presentan unha grande variedade. No poema «La ciudad sagrada y romántica» (*Faro de Vigo*, nº 17135, p. 6, 04-02-1923), o eu lírico introduce «el arte de Apeles» (v. 30) en alusión ao pintor grego, e posteriormente, en «La damita del palco» (*Faro de Vigo*, nº 17730, p. 3, 18-01-1925) podemos ler os seguintes versos:

Brillaban tus mil preseas
con un flugor estrellado,
y un rompimiento de gloria,
en el trono de tu palco,
era tu faz maquillada
de muñeca de Penagos («La damita del palco», vs. 15-20)



Ilustración 2: Pintura de Rafael de Penagos (1924).

Fonte: <<http://www.odisea2008.com/2013/03/rafael-de-penagos-ilustrador-espanol.html>>.

A comparación non é casual. *Penagos* fai referencia a Rafael de Penagos (1889-1954), debuxante e ilustrador madrileño que se caracterizou precisamente polo gran número de debuxos en que destacan as «figuras femeninas, maquilladas, modernas y coquetas que se convirtieron en el modelo de los felices años veinte madrileños» (Muñoz 2004).

En «Para ti» (*Faro de Vigo*, nº 17926, p. 3, 06-09-1925), poema do mesmo ano pero de redacción posterior a «La damita del palco», atopamos novamente unha referencia ao ilustrador anterior (v. 40) e, seguidamente, introduce unha nova alusión á figura de Julio Romero de Torres (v. 42). Os elementos que nos permiten establecer as correspondentes relacións entre o poeta galego e o pintor cordobés (1874-1930) introducen ese transvasamento temático que incide na representación da muller, figura que, por outra parte, foi recreada asiduamente polo modernismo, movemento que tamén deixou en Carballeira unha fonda pegada, especialmente a través da figura de Rubén Darío.



Ilustración 3: *Retrato de una dama* (1925), de Julio Romero de Torres. **Fonte:** <https://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Retrato_de_una_dama_by_Julio_Romero_de_Torres.jpg>.

Noutra liña, que acertadamente sinala Millán Otero como a concepción pictórica do poema, o poeta abandona o papel de creador para converterse nun mero contemplador da natureza. A partir de aquí, o poema vaise desenvolver conforme ás leis naturais «en que as palabras van desvelando contrastes, cores e perfís» (Millán Otero 2000:19). Paisaxes marítimas, referencias a vales e montañas, multiperspectivismo e dinamismo, pero sobre todo unha gran forza cromática na que destacan o azul do mar, o verde dos montes, o amarelo do sol ou o negro da noite, trazos perfectamente visibles nos últimos poemas de Carballeira que dalgunha maneira nos remiten ao impresionismo.

Finalmente, e a modo de conclusión, podemos dicir que estamos ante un corpus dotado dunha gran versatilidade e rendibilidade para o estudo comparado en tanto que «todos los medios son medios mixtos, combinan distintos códigos, convenciones discursivas, canales y modos sensoriales y cognitivos» (Mitchell 2000: 237).

Este carácter rizomático pódese advertir nunha serie de elementos que nos permiten vincular estes trazos pictóricos coa obra arquitectónica de Luis Barragán, na que dominan, seguindo a Sanz-Botey (1998: 123), «volúmenes cúbicos, materiales sencillos, colores vivos. Cielo, agua, tierra, naturaleza y persona se integran sin dificultad (...) cuya abstracción es el resultado de una profunda reflexión existencial y poética».

A este respecto resulta significativo o poema «Sonata del año» (*Faro de Vigo*, nº 17618, p. 4, setembro de 1924). A súa estrutura organízase segundo as catro estacións do ano nas que o eu lírico ofrece unha descrición da paisaxe, por momentos personificada, en que destaca a creación de espazos cromáticos que fornece a plasticidade das imaxes, que se apoian, asemade, en categorías lingüísticas, reforzando o estado anímico que presenta o eu lírico en cada segmento temporal.

Esta dinámica presenta grandes posibilidades para o estudo das relacións interartísticas. Por unha banda, consideramos de especial interese abordar unha posible perspectiva musicolóxica —a referencia a Vivaldi resulta case inmediata— que establece, se as houber, determinadas concomitancias entre ambas as composicións. Por outra banda, e cinguíndonos ao terreo da intertextualidade, quedaría por abordar as conexións, certamente máis próximas, coas *Sonatas* de Valle-Inclán, publicadas entre 1902 e 1905.

Así pois, o panorama cultural ibérico dos primeiros decenios do século XX pode explicar a presenza destas manifestacións artísticas tendo en conta o que dixo Sánchez (1992: 21-22):

la generación tuvo prosistas, pintores, escultores, arquitectos y músicos [...]. La etiqueta de «Generación del 27» no es sino una forma interesada de denominar a la generación vanguardista o de subrayar un grupo o momento dentro de su transcurso. Basta establecer en sus justos términos el papel precursor de Ramón Gómez de la Serna, la labor de los cubistas, creacionistas y ultraístas y unir en continuidad ese proceso con el surrealismo y el arte «de avanzada».

5. Consideracións finais

Os obxectivos fixados ao comezo do artigo sitúan as nosas perspectivas nun horizonte prometedor para o estudo comparado da obra poética de Johán Carballera. Ao longo da nosa exposición podemos comprobar a pertinencia de ambos os paradigmas de comparación, xa que, por unha banda, o estudo das intertextualidades, malia estaren aquí intuídas ou desenvolvidas parcialmente,

permítenos establecer o punto de partida para estudos posteriores nos que poidamos profundar nesas redes de contacto con outras literaturas. Con todo, e a teor do corpus manexado, non cabe dúbida de que obra de Carballeira mantén unha actitude aberta e dialóxica con outras latitudes e pon de manifesto a versatilidade da mesma, unha actitude que pode equiparse á mantida polo Grupo Nós.

Por outra banda, os novos métodos de comparatismo permítennos expandir o estudo do fenómeno literario cara a outros espazos artísticos, tal e como tivemos ocasión de comprobar. Neste sentido, o estudo comparado realizado neste traballo revela as intensas relacións que mantén coa arquitectura e coa pintura e con todos os elementos derivados delas, así como un tratamento certamente particular e orixinal de determinados fenómenos temáticos. Desde unha perspectiva teórica, a teoría dos polisistemas pode achegarnos instrumentos produtivos que nos permitan revelar determinados elementos vinculados coas producións bilingües dentro dos sistemas literarios e, especialmente, no tocante á obra de Johán Carballeira cuxo repertorio podería estar condicionado por certas tendencias estéticas e literarias.

Así pois, e tendo en conta as premisas sinaladas na introdución, podemos concluír que estamos ante unha obra rica en matices e elementos susceptibles de seren analizados desde múltiples puntos de vista, tal e como revelará a edición crítica que temos en preparación. Así mesmo, trátase da obra dun autor especialmente atento a todas e cada unha das novidades que sucedían no panorama cultural europeo, o que lle concede unha dimensión plural, dinámica e totalizadora.

Referencias bibliográficas

- Abuín González, Anxo (2004): «Dimensións teórico-críticas do novo comparatismo», en A. Casas (coord.), *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Xerais, 103-119.
- Almeida Salles, Cecilia (2006): *Redes da criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Editora Horizonte.
- Bachelard, Gaston (1965): *Poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bassnett, Susan (1998): «¿Qué significa literatura comparada hoy?», en D. Romero López (ed.), *Orientaciones en literatura comparada*. Madrid: Arco/Libros, 87-101.
- Becker, Udo (2008): *Enciclopedia de los símbolos*. Barcelona: Swing. Disponible en: https://books.google.es/books?id=lvHWdBWlGA0C&printsec=frontcover&dq=Enciclopedia+de+los+s%C3%ADmbolos.&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwini9fE_aLcAhVInRoKHd7MBYAQ6AEIjzAA#v=onepage&q=Enciclopedia%20de%20los%20s%C3%ADmbolos.&f=false. [Consulta do 11/01/2018]

- Camarero, Jesús (2008): *Intertextualidad. Redes de texto y literatura transversales en dinámica intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Chevalier, Jean (1994): *Diccionario dos símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. Lisboa: Teorema.
- Cirlot, Juan Eduardo (2006): *Diccionario de símbolos*. Madrid: Siruela.
- Derrida, Jacques (1986): *La metáfora arquitectónica*. Disponible en: <<https://redaprenderycambiar.com.ar/derrida/textos/arquitectura.htm>>. [Consulta do 11/01/2018]
- Domínguez, César (2004): «Literatura e artes plásticas», en A. Casas (coord.), *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Xerais, 509-531.
- Domínguez, César (2004): «Tematoloxía e crítica literaria», en A. Casas (coord.), *Elementos de crítica literaria*. Vigo: Xerais, 129-60.
- Even-Zohar, Itamar (2017): *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidade de Tel Aviv. Disponible en: <https://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf> [Consulta do 20/07/2018]
- Gómez-Montero, Xavier (2004): «Nueva York, Buenos Aires, Santiago de Compostela: Apoteosis, ruina y restitución periférica de la ciudad en la lírica hispánica del siglo XX. (O. Gironde, J.L. Borges, F. García Lorca, J. Hierro y L.G. Tosar)», en S. Grunwald, C. Hammerschmidt, V. Heinen, G. Nilsson (eds.) *Pasajes: homenaje a Christian Wentzlaff Eggebert*. Sevilla: Universidad, 215-238.
- Gómez-Montero, Xavier (2007): «Cidade e literatura», en *Literatura e cidade. IV Encontro de Escritores galegos, Pazo de Mariñán. (A Coruña 24,25 e 26 de novembro)*. A Coruña: Deputación Provincial, 13-28.
- Guillén, Claudio (2005): *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Tusquets.
- Kibédi Varga, Áron (2000): «Criterios para describir las relaciones entre palabra e imagen», en A. Monegal (ed.), *Literatura y pintura*. Madrid: Arco/Libros, 109-135.
- Laude, Jean (2000): «Sobre el análisis de poemas y cuadros», en A. Monegal (ed.), *Literatura y pintura*. Madrid: Arco/Libros, 89-108.
- Millán Otero, Xosé (2000): *Johán Carballeira. Páxinas Galegas*. Vigo: A Nosa Terra.
- Mitchell, W.J.T. (2000): «Más allá de la comparación: imagen, texto y método», en A. Monegal (ed.), *Literatura y pintura*. Madrid: Arco/Libros, 223-524.
- Muñoz, Fernando (2004): *La pintura de un maquinista*. Disponible en: <http://www.fernandomunoz.com/el_baul/rafaeldepénagos_09.html>. [Consulta do 15/01/2018]
- Musset, Alfred de (1835): *La nuit de mai*. Disponible en: <https://poesie.webnet.fr/lesgrandsclassiques/Poemes/alfred_de_musset/la_nuit_de_mai>. [Consulta do 09/01/2018]

- Sánchez Vidal, A. (1992): «La cultura española de vanguardia», en T. Albadejo *et al* (eds.), *Las vanguardias. Renovación de los lenguajes poéticos*. Madrid: Júcar, 13-27.
- Sanz-Botey, José Luis (1998): *Arquitectura en el siglo XX. La construcción de la metáfora*. Barcelona: Editorial Montesinos.
- Torres Pou, Joan; Juan-Navarro, Santiago (2009): *La ciudad en la literatura y el cine. Aspectos de la representación de la ciudad en la producción literaria y cinematográfica en español*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Villanueva, Darío (2001): «Teoría literaria de la ciudad», en Anxo Abuín González *et al* (eds.), *Homenaje a Benito Varela Jácome*. Santiago de Compostela: Universidade, 601-61.
- VV.AA. (2001): *La hemeroteca de Faro de Vigo en CD-Rom*. Vigo: Faro de Vigo.

OS ESTUDOS DIALECTAIS SOBRE A FALA DO MORRAZO

The studies dialectales in the dialect of O Morrazo

Sara Martínez Rial

Universidade de Vigo

martinez.rial.sara@gmail.com

Resumo: Neste artigo realízase unha análise de tipo historiográfico dos traballos lingüísticos que describen a fala do Morrazo (teses de doutoramento, memorias de licenciatura, artigos de investigación, breves recensións en publicacións escolares, boletíns...), unha variedade dialectal do galego adscribible ao que Fernández Rei (1990) denomina *bloque occidental*. Comezamos situando a variedade dialectal do noso obxecto de estudo e a nosa investigación nos campos da *dialectoloxía* e *historiografía* para xa, posteriormente, clasificar e comentar os traballos bibliográficos inventariados segundo os temas que abordan: fonolóxicos, gramaticais e léxicos.

Palabras clave: Historiografía lingüística, dialectoloxía do galego, fala do Morrazo, bibliografía lingüística.

Abstract: This article aims to undertake a historiographical analysis of the linguistic studies which describe and analyse the speech of the O Morrazo region (PhD dissertations, Bachelor's theses, research articles, short reviews on school publications, newsletters...). The *fala do Morrazo* is a dialectal variation of the Galician language that can be ascribed to what Fernández Rei (1990) called «Western Galician». We begin by placing the dialectal variety of our subject matter and our bibliographical research in the fields of *Dialectology* and *Historiography*; subsequently, we proceed to analyse and classify all the listed works based on the subjects covered: phonological, grammatical and lexical.

Key words: Linguistic historiography, dialectology of the Galician language, dialect of O Morrazo, linguistic bibliography.

1. Introducción¹

O Morrazo é unha comarca de aproximadamente 140 km² que limita ao sur coa ría de Vigo, ao norte coa ría de Pontevedra, ao leste coa comarca de Pontevedra e ao oeste co océano Atlántico. Está formada por catro concellos²: Cangas, Bueu, Moaña e Marín, e conta con arredor de 90.000 habitantes repartidos equitativamente entre os catro municipios. Trátase da comarca máis pequena de Galicia; porén, conta cunha gran riqueza idiomática e cunha idiosincrasia ben definida, na que a actividade mariñeira, tanto de altura coma de baixura, e a industria conserveira³ deixaron unha forte pegada; aínda que foi o turismo o que compensou o declive destas actividades económicas tradicionais.

Alén disto, a península do Morrazo, seguindo a Fernández Rei (1990: 152-154), adscribíse polas súas características lingüísticas ao que este dialectólogo denomina *bloque occidental*, na *área pontevedresa* (C) concretamente na *macrosubárea Verdugo-Miño* (C-2), que á súa vez pertence á *subárea do Verdugo* e á *microsubárea Morrazo-Fragoso* (C-2b).

Segundo Fernández Rei, a fala do Morrazo caracterízase: (1) polos plurais en *-ns* (v.g. *cans*); (2) pola presenza de *gheada* (v.g. *amigho*); (3) seseo prenuclear (v.g. *faser*) e postnuclear (v.g. *lus*); (4) metafonías nominais e outras alteracións do timbre (v.g. *èla*, *hòra*, *tempo*); (5) ditongo *-ui-* (v.g. *muíto*) en alternancia con *-ou-* (v.g. *coiro/couro*); (6) terminación *-án* (*mañán*); (7) pronome suxeito *tí*; (8) vogal temática *e* na 2ª persoa do pretérito dos verbos da 2ª conxugación (v.g. *colleches*); (9) sufixo número-persoa na 5ª persoa maioritario en *-des* (v.g. *cantades*); e (10) deíctico *isto* hipercharacterizado.

¹ Gustaríame amosar os meus agradecementos ao profesor Xosé A. Fernández Salgado; ao persoal das bibliotecas que me facilitou a información que fixo posible parte deste proxecto, en especial a Florentina Xoubanova, bibliotecaria do Instituto da Lingua Galega; e á profesora Iolanda Galanes por deixarme consultar a súa memoria de licenciatura, fundamental neste traballo.

² Aínda que o concello de Vilaboa está integrado nesta península, deixou de formar oficialmente parte da comarca por motivos de funcionalidade.

³ Non foi ata a Idade Moderna, coa chegada dos cataláns, cando comezou a ser importante a industria conserveira neste municipio, como ben relata I. Dubert García no seu estudo de 2008 titulado «El desembarco de los catalanes en Galicia y los remedios de sus naturales a la crisis de sus pesquerías, 1757-1788».

2. Breve historia dos estudos dialectais do galego

Este traballo inclúese dentro dos estudos de corte historiográfico, polo que comezaremos delimitando o termo *historiografía*, que Pierre Swiggers (2009) definiu da seguinte maneira:

Conjunto cronológico y geográfico de los acontecimientos, los hechos, los procesos de conceptualización y de descripción y los productos que han moldeado tradiciones de pensamiento y de quehacer lingüísticos (Swiggers 2009: 68-69).

Con isto refírese á caracterización dunha disciplina concreta, cuxo proceso descritivo se apoia na elaboración dun corpus que debe ser comprendido e interpretado. A historiografía abarca unha prosopografía de autores e unha documentación bibliográfica que pode tomar formas diferentes segundo o que se estea a describir, segundo a cantidade de material de que se dispón, segundo a perspectiva e segundo o período que abrangue.

A nosa investigación, en concreto, céntrase na compilación e análise daqueles traballos existentes que aborden calquera dos aspectos lingüísticos (fónico, gramatical, léxico-semántico, onomástico...) da variedade de lingua falada na península do Morrazo, que caracterizamos como unha *variedade* ou *fala dialectal* do galego, entendendo por *fala* a acepción 3 desta palabra recollida no *Diccionario da Real Academia Galega*: 'Variedade dunha lingua asociada a unha área xeográfica ou a un grupo social' (s.v. *fala*). Por tanto, podería dicirse que o noso é un traballo historiográfico de *dialectoloxía*, entendendo por esta a rama da lingüística que estuda as variacións xeográficas que se dan entre as distintas falas que compoñen unha lingua. Estas variacións tanto poden ser fonéticas coma lexicais ou morfolóxicas.

Unha visión panorámica da historia da lingüística galega pode verse nos traballos de Regueira (1996), Mariño (2002), Santamarina (2005) e Fernández Salgado (en publicación). Pola súa parte, unha descrición máis específica da historia dos estudos dialectais do galego foi abordada amplamente por Sánchez Rei (2011: 314-388) no seu manual de dialectoloxía, e anteriormente tamén por Santamarina (1982) e Regueira (2008), a quen fundamentalmente seguimos a continuación, nesta breve historiografía dos estudos dialectais na lingüística galega.

Segundo os datos ofrecidos por Fernández Salgado (en publicación), que obtén a partir da base de datos BILEGA, os estudos de tema dialectal dentro da produción lingüística galega veñen supoñendo un 7,6% do total. Pódese dicir que os primeiros traballos sobre dialectoloxía galega son do século XVIII, onde destacan o Padre Sarmiento (1695-1772) e o Padre Sobreira (1746-1805). Sarmiento é o primeiro en

darnos noticias sobre as variedades do galego, aínda que o fai dunha forma imprecisa. Di Sarmiento: «Los de Orense no son los que menos entran en la lengua castellana respecto de los otros países de Galicia y no tienen la propiedad de confundir la *g* con la *j* y la *c* con la *s*» (citado por Santamarina 1982: 155). Pola súa banda, Sobreira tamén trata as variedades do galego e, igual que o autor anterior, as súas referencias ás variantes fonéticas son moi pouco precisas. Ambos os autores trataron, fundamentalmente, cuestións de léxico e as súas orixes.

Despois destas noticias, debe pasar case un século para atopar algunha referencia ás variedades do galego, que se produce na segunda metade do século XIX cando Saco Arce publica a súa *Gramática gallega* (1868). Nela clasifica dúas variedades dialectais dentro do galego, que se corresponden coas zonas por el chamadas *setentrional* e *meridional* de Galicia.

En 1909, V. García de Diego publica *Elementos de gramática histórica gallega*, cunha metodoloxía positivista, que tamén usará para o artigo «Variantes locales». Nel recolle unha verdadeira distribución de varios fenómenos dialectais (véxase Santamarina 1982: 161). Pero, certamente, os verdadeiros estudos de dialectoloxía galega, segundo Regueira (2008), foron «iniciados» no período de entreguerras polo filólogo alemán Fritz Krüger e os seus discípulos W. Ebeling, W. Schoeder e H-K. Schneider, que seguían a metodoloxía *Wörter und Sachen* («palabras e cousas»). Na década de 1960, o traballo publicado en 1938 por Schneider sobre a fonética, a morfoloxía e o vocabulario da Limia Baixa, seguía a ser a mellor descrición lingüística dunha fala galega; e iso a pesar de que nas décadas de 1940 e 1950 Dámaso Alonso xa traballara sobre o coñecido como «galego exterior» e Zamora Vicente publicara sobre o galego algúns artigos verbo do *seseo*, a *gheada* e as variantes dialectais das terminacións *-án* /*-ao*. O traballo desenvolvido por Aníbal Otero como enquisador para o *Atlas Lingüístico da Península Ibérica* (ALPI) durante a década de 1930 apenas tería repercusión ata 1962, ano en que se publica o primeiro e único tomo do ALPI, dedicado á fonética.

Non será ata a creación da sección de Filoloxía Románica da Universidade de Santiago de Compostela en 1963, coa saída de novos licenciados na especialidade, cando comezan a realizarse traballos dialectolóxicos de importancia, principalmente de recollida de léxico rural e mariñeiro, e un bo número de memorias de licenciatura «que tratan de cubrir as carencias denunciadas polos filólogos que se achegaban ao galego» (Regueira 2008: 574). Entre as primeiras teses de licenciatura sobre «falas» destacan as de Santamarina, *Vocabulario del valle de Suarna*, e a de Couceiro, *Vocabulario de Feás*, ambas do ano 1967. O modelo destas dúas memorias de licenciatura serviu para a realización de posteriores traballos que permitiron a acumulación de material lingüístico e etnográfico.

A partir da década de 1970 comezarán a realizarse teses de doutoramento e traballos dialectolóxicos moito máis exhaustivos que os presentados ata daquela. Xa non se limitarán a ser unha compilación e clasificación lexical, senón que abordarán máis temas, como a fonética e a fonoloxía e mais a gramática, sobre todo aspectos de morfoloxía. No ano 1971 presentaranse as dúas primeiras teses sobre lingua galega, unha sobre a fala do Grove, de M^a. C. Enríquez Salido, e outra sobre a fala da comarca ferrolá, de J. A. Porto Dapena e, dous anos despois, en 1973, as de A. Santamarina e Couceiro sobre as falas de Suarna e Feás, respectivamente, ampliacións das correspondentes memorias de licenciatura.

No ano 1971 nacerá da man de Constantino García o centro de investigación universitario Instituto da Lingua Galega (ILG) e con el o proxecto de dialectoloxía *Atlas Lingüístico Galego (ALGa)* -actualmente aínda en marcha-, que tiña como obxectivo recoller información fonética, gramatical e léxica de todo o territorio. Desta investigación do *ALGa*, ademais dos correspondentes volumes publicados (*ALGa* 1990, 1995, 1999, 2003, 2005, 20016), derivaron varios artigos e publicacións, das que a máis transcendente foi a obra de F. Fernández Rei (1990) *Dialectoloxía da lingua galega*.

Na década de 1980, seguindo a Regueira (2008), obsérvase un cambio na orientación dos traballos realizados sobre lingüística, xa que a atención nesa altura vai centrarse na elaboración de dicionarios e dunha gramática que sirvan de referencia para o uso do galego estándar, o que provoca o afastamento de estudos de tipo dialectal e un inminente interese, ademais de polos estudos gramaticais e lexicográficos, polos de historia da lingua. Nesta década, unha das investigacións máis importantes no eido da dialectoloxía foi a tese de doutoramento de Xosé L. Regueira sobre a fala da comarca de Vilalba (1979), onde aborda aspectos gramaticais que non foran tratados en traballos anteriores similares.

Chegada a década do 1990 os estudos dialectais comezan a interesarse por temas como o «galego exterior»: traballos sobre o galego falado en Asturias, León, Zamora e Cáceres, que ata o momento pasaran bastante desapercibidos, a non seren as investigacións que fixera décadas atrás Dámaso Alonso. Así, nesta e na seguinte década publícanse traballos coma a tese de Xoán Babarro sobre o galego en Asturias (2003), tema tamén habitual nalgunhas investigación de Xavier Frías, ou os de X. Henrique Costas González sobre as falas de San Martín de Trevello, As Ellas e Valverde do Fresno, entre outros.

Nestas últimas décadas aínda se seguen a realizar algunhas teses de doutoramento de focaxe dialectal, coma a de Margarita González González, *El gallego hablado en Cangas de Morrazo* (2003), que logo analizamos; a de Aquilino Alonso

Núñez, *A fala de. Castrelo do Val* (2011); e a de Carlos X. Varela Aenlle, *Contribución ao dicionario galego: o léxico do galego de Asturias* (2014).

Na actualidade, como afirma Regueira (2008: 579), «os datos do *ALGa* permiten situar o galego dentro de ámbitos lingüísticos máis extensos», xa que, por un lado, un grupo de investigadores está participando no *Atlas Linguarum Europae* (ALE), un proxecto europeo, e outro no *Atlas Linguistique Roman* (AliR), un proxecto románico que tenta mostrar a diversidade lingüística na Rumanía. Por outra banda, existen novas liñas na dialectoloxía, como a dialectometría, que permite cuantificar a variación dialectal entre diferentes puntos dunha rede (véxase Regueira 2008: 579); ou a realización de mapas prosódicos, onde destaca o proxecto *Atlas Multimedia Prosódico do Espazo Románico* (AMPER), que permite facer comparacións de prosodia sobre as diferentes variedades lingüísticas románicas. O AMPER-Galicia é unha das seccións deste proxecto.

3. O estudo da fala do Morrazo

Antes de comezar coa descrición e interpretación dos títulos que clasificamos en cada unha das diferentes disciplinas lingüísticas: fonética e fonoloxía, gramática, léxico, onomástica, didáctica e sociolingüística, pareceunos adecuado dedicarlles unha sección inicial á parte aos atlas lingüísticos que tiveron en conta na súa investigación a zona do Morrazo. Obviamente, non imos comentar a información fónica, morfolóxica, léxica de cada un dos puntos analizados en cada un dos volumes, pois iso levaríanos a outro tipo de traballo. A nosa intención con este apartado é deixar constancia de que as peculiaridades da lingua falada no Morrazo foi de interese para este tipo de obras.

3.1. A fala do Morrazo nos atlas lingüísticos

Son tres os atlas que contaron con punto no Morrazo: o *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica* (ALPI), o *Atlas Lingüístico Galego* (ALGa) e o *Atlas Multimedia Prosódico do Espazo Románico* (AMPER).

O ALPI (1962) foi posible grazas a idea de Ramón Menéndez Pidal e ao seu equipo de investigación, no que destaca o seu director Tomás Navarro Tomás. Este proxecto concibido no Centro de Estudios Históricos, do que só se publicou un único volume en 1962 dedicado á fonética, tiña como obxectivo principal recoller información e dar a coñecer a lingua popular falada na década de 1930 por persoas

iletradas en diferentes localidades menores de toda a Península; isto é, no *ALPI* recóllense datos lingüísticos sobre os distintos territorios lingüísticos románicos: do galego, portugués, astur-leonés, castelán, catalán.... Entre os 53 puntos enquisados en Galicia, do que se encargou o lingüista lucense Aníbal Otero durante os anos 1934-35, é importante para nós o punto 134, que pertence ao municipio morracense de Bueu⁴.

Pola súa parte, o *ALGa* é un proxecto xurdido en 1973 no seo do ILG baixo a dirección de Constantino García e Antón Santamarina. Os seus principais investigadores son Francisco Fernández Rei, Manuel González González e Rosario Álvarez, aínda que o equipo de redacción dos diferentes volumes é bastante máis amplo. O seu obxectivo é describir a riqueza da variación xeográfica a partir da análise das enquisas realizadas en 152 puntos de Galicia e 15 puntos das comarcas galegófonas de Asturias, León e Zamora a partir dun cuestionario de 2.711 preguntas que permite, segundo os seus autores, recoller unha media de 4.000 formas por localidade. Entre os puntos enquisados no *ALGa* atopámonos con dous que se corresponden coa comarca do Morrazo, un deles situado na parroquia de Cela, no concello de Bueu (P18), e o outro no lugar da Fraga, no concello de Moaña (P21). A información deses puntos, P18 e P21, pódese consultar nos volumes xa publicados (*ALGa* I, II, III, IV, V, VI)⁵.

Finalmente, tamén no AMPER hai unha localidade seleccionada na península do Morrazo, concretamente no concello de Cangas. O AMPER é un proxecto internacional, nacido na década de 1990, coordinado polos profesores Michel Contini e Antonio Romano. O seu obxectivo principal é estudar os parámetros prosódicos (frecuencia, duración e intensidade) das distintas linguas románicas, para despois plasmar os resultados en mapas multimedia que poden ser consultados en rede. Inserido neste proxecto está o AMPER-Galicia, que ten como finalidade comparar os distintos patróns melódicos das distintas variedades que se atopan no territorio galego⁶.

3.2. Estudos sobre o sistema fónico

Son sete os traballos que estudamos que se achegan a este tema e o abordan tanto dende unha perspectiva suprasegmental coma segmental.

⁴ Pódese ver máis información sobre o ALPI en: <<http://alpi.csic.es/>>.

⁵ Pódese ver máis información en: <<http://ilg.usc.es/es/proxectos/atlas-linguistico-gallego-alga>>.

⁶ Pódese ver máis información en: <<http://ilg.usc.es/amper/>>.

Os traballos de maior envergadura nesta disciplina son os apartados correspondentes da tese de Margarita González (2003), *El gallego hablado en Cangas de Morrazo*, e da memoria de licenciatura de Iolanda Galanes (1994), *O galego do Hío*. Ambas as investigacións tratan nos capítulos dedicados a esta disciplina os aspectos fundamentais referidos á fonética segmental no concello de Cangas —ao que pertence tamén O Hío—, e máis excepcionalmente algunhas características suprasegmentais, a partir dunha serie de gravacións feitas a falantes de diversas idades e dos dous sexos. Son, polo tanto, traballos experimentais que contaron con informantes dos que posteriormente se tiraron os datos.

O traballo de González González (2003) sobre a fala de Cangas resulta ser o máis completo, exhaustivo e longo dos atopados. Na caracterización fonético-fonolóxica (pp. 36-130) atopamos unha detida explicación do subsistema vocálico e do consonántico, así como unha breve descrición dos elementos suprasegmentais.

No subsistema vocálico trata principalmente tres aspectos: os fonemas vocálicos que aparecen en sílaba tónica, os fonemas silábicos que aparecen en sílaba átona, e finalmente ditongos, tritongos e hiatos. É ben sabido que os fonemas vocálicos varían dependendo da posición que ocupan dentro da estrutura silábica e que tanto en sílaba tónica coma en átona existe o mesmo número de fonemas: sete, aínda que isto non suceda en todas as posicións átonas posibles (González González 2003: 39). Verbo dos ditongos, dá conta de oito combinacións posibles tanto para a serie crecente coma para a decrecente, ademais da frecuente introdución dun *i*, iode epentético, ditongador; pola súa banda, a forte tendencia a formar hiatos é o que produce que os tritongos non sexan moi habituais, xa que a combinación de tres vogais adoita ser V.VV.

No subsistema consonántico da fala canguesa, González González (2003: 71-120) analiza a convivencia de dous sistemas, un deles que é característico dos falantes de entre 40 e 90 anos e que carece dos fonemas fricativo, interdental, xordo (/θ/) e do oclusivo, velar, sonoro (/g/); isto é, teñen os fenómenos coñecidos como *seseo* e *gheada*. E outro que é o característico da xente máis nova, coincidente co do galego común, que varía nos fonemas fricativos, sonoros e laterais. O primeiro está formado por 18 fonemas consonánticos, mentres que o segundo está formado por 17. Estes agrúpaos segundo o modo de articulación en fonemas oclusivos, fonemas fricativos, fonemas sonoros, fonemas nasais, fonemas laterais e fonemas vibrantes, todos eles analizados exhaustivamente nos dous subsistemas descritos pola autora.

Verbo dos elementos suprasegmentais, González González (2003: 121-130) trata brevemente aspectos relacionados coa estrutura silábica; co acento, caracterizado por ser paroxítono entre a xente de maior idade e proparoquítono na xente máis

nova; e coa entoación, aínda que segundo indica a autora non hai un previo estudo acústico da entoación canguesa.

Pola súa parte, Galanes Santos (1994), aínda que tamén aborda aspectos da fonética e a fonoloxía dunha das parroquias de Cangas, O Hío, faino dunha maneira máis selectiva, pois o que lle interesan son os trazos fónicos que caracterizan e diferencian esta parroquia das outras ou do galego común. Así, enumera e explica cales son os principais trazos fonéticos da zona, dentro dun apartado de caracterización dialectal (pp. 7-33), apoiándose nas gravacións realizadas *a priori*. Galanes segue na súa clasificación de trazos dialectais estudados a proposta de Fernández Rei (1990). As características máis salientables que analiza e describe son: (1) a palatalización do *a* átono e tónico (v.g. *áis, élí*); (2) a alteración do timbre aberto etimolóxico de *è* e *ò* trabados por nasal (v.g. *fonte, quèn*); (3) a aspiración do *s* implosivo (v.g. *parehme*); (4) o rotacismo en dous casos illados (v.g. *or burros*); ademais do (5) seseo posnuclear ou total (v.g. *balonaso*), (6) o ceceo de puntos concretos (v.g. *Mazó*), (7) a gheada (v.g. *fagho, jatos*), (8) a despalatalización do */j/* e (9) a palatalización do *s* final (v.g. *máis*).

No nosa pescuda tamén localizamos outros tres artigos que afrontan especificamente aspectos relacionados coa fonética do Morrazo, por outra parte aspectos moi caracterizadores do dialecto desta zona, como son o sistema das sibilantes, a prosodia de enunciados interrogativos e o fenómeno morfofonolóxico relativo aos alomorfos de acusativos nas terceiras persoas do verbo. Así, no artigo de Rodríguez Álvarez (2002), «Descrición acústica das sibilantes no concello de Cangas do Morrazo», faise unha análise das tres sibilantes que conviven no concello morracense de Cangas: a fricativa apicoalveolar xorda, a fricativa predorsodental xorda e a fricativa prepalatal ou non prepalatal⁷. O estudo experimental faino a partir das dimensións acústicas da duración —que segundo o autor non é o factor máis influente nesta oposición—, da intensidade —tanto en posición inicial como intervocálica—, e da frecuencia dos formantes —que será o trazo máis relevante e estudado—. Dentro deste último punto, o autor explica detalladamente os formantes de cada unha das tres sibilantes en posición inicial e intervocálica, chegando a concluír que «as pronuncias realizadas non sempre se corresponden co esperado» (2002: 104). Ademais, no seu estudo o autor representa, a maiores, os datos por sexos.

Pola súa parte, Fernández Rei et alii (2007) en «Caracterización prosódica das interrogativas da Costa da Morte e do Morrazo» realizan un estudo comparativo-

⁷ Na zona conviven as dúas posibilidades: fricativa prepalatal e fricativa non prepalatal, tanto no concello de Cangas coma na zona «despalatalizadora».

-descriptivo verbo da entoación das interrogativas absolutas común na lingua galega. Trátase do único traballo, xunto co de Rodríguez Álvarez (2002), que aborda na súa totalidade a fonética suprasegmental. Nel analízase a entoación das zonas costeiras de Camelle (comarca da Terra de Soneira) e Bueu (comarca do Morrazo). As autoras conclúen que a entoación destas dúas variantes lingüísticas é diferente, non só no inicio das interrogativas, senón tamén na altura tonal, no pico tonal e na realización final.

Finalmente, o terceiro dos artigos, o de Piñeiro Pais (2016), titulado «Os alomorfos do pronome átono de acusativo na fala de Cangas do Morrazo», é un pequeno estudo morfofonolóxico con implicacións dialectais e sociolingüísticas, feito a partir dun cuestionario sobre as tres posibles maneiras de pronominalizar o complemento directo cun clítico de acusativo con formas verbais de terceira persoa que hai na fala de Cangas do Morrazo; isto é -no/-na (v.g. *fághono*, *fághona*), -o/-a (v.g. *fághoo*, *fághoa*) e -io/-ia (*fághoio*, *fághoia*), con idode epentética. A autora conclúe afirmando que a solución con epéntese da nasal (*fághono*) é un fenómeno autóctono da zona máis occidental da península morracense e máis característico nos homes do que nas mulleres, as cales empregan máis a solución con epéntese de iode (*fághoio*). Ademais, engade que se debe tratar dun fenómeno relativamente novo na fala xa que moi raramente se dá nos falantes máis vellos.

Concluímos este apartado falando de dous traballos que abordan aspectos fonéticos dun xeito parcial, é dicir, que non se centran exclusivamente nesta disciplina. Estes estudos son a memoria de licenciatura de Emilia Estévez Estévez (1976), *Toponimia de Bueu*, e a tese doutoral de Eligio Rivas Quintas (1982), *Toponimia de Marín*. No primeiro dos traballos citados, Estévez Estévez (1976: 3-6) inclúe na introdución unha pequena análise dos aspectos lingüísticos máis salientables desta península. Para fixar estas características acode a Carballo Calero e á súa *Gramática elemental del gallego común* (1968) para adscribir a fala de Bueu ao denominado por Carballo Calero «galego atlántico suroccidental». Entre os fenómenos característicos, Estévez Estévez cita: (1) a aspiración da oclusiva velar sonora /g/ (o fenómeno da gheada); (2) a realización da oclusiva velar xorda como /k/ despois de nasal (v.g. *Cancas* por *Cangas*); (3) o seseo predorsal (e *ceceo* na parroquia de Cela); (4) a despalatalización de /j/ (v.g. *laranseira*); (5) a «epéntese» (v.g. *perejrisa* por *pigrisa*); e (6) a vacilación xeral na realización dalgúns fonemas vocálicos (v.g. *Libureiro* por *Leboreiro*).

Pola súa banda, na publicación *Toponimia de Marín*, Rivas Quintas (1982: 357) fai unha breve caracterización fonética da zona seguindo uns criterios que denomina «problemática de alteración de fonemas» e «problemática de desaparición de fonemas». Dentro destes criterios, destaca características como a vacilación vocálica,

a equivalencia acústica, a asimilación e a disimilación, a metátese, o enmudecemento e a apócope, a síncope, a haploloxía, a aférese e a prótese, a nasalización, a anáptase e a epéntese, o rotacismo, a despalatalización, a gheada, o seseo e o ceceo, o enxordecemento e a sonorización, o *yeísmo*, a vocalización, a alternancia de ditongo e non ditongo e a contracción.

3.3. Estudos de corte gramatical

Son seis os traballos que contabilizamos que se achegan á descrición gramatical da fala do Morrazo e que analizaremos de maior a menor especificidade.

Os traballos que abordan con maior amplitude aspectos gramaticais desta fala volven ser a tese de González González (2003) e a memoria de licenciatura de Galanes Santos (1994).

No primeiro dos traballos, *El gallego hablado en Cangas de Morrazo*, temos un amplo e elaborado estudo de 244 páxinas da morfosintaxe característica da fala de Cangas (González González 2003: 131-375). A autora analiza exhaustivamente todas as categorías gramaticais, do que resulta unha pequena gramática sobre esta fala: o substantivo, cos seus morfemas flexivos (xénero e número) e derivativos (sufixos e prefixos) (pp. 131-153); o adxectivo, cos morfemas flexivos e derivativos, e a súa gradación (pp. 154-165); o artigo, determinado e indeterminado (pp. 166-176); o demostrativo (pp. 177-181); o posesivo (pp. 182-186); o pronome persoal e a súa colocación (pp. 187-211); o verbo, tanto na conxugación regular coma na irregular, así como as perífrases verbais, a temporalidade verbal e os morfemas flexivos e derivativos (pp. 212-293); os cuantificadores, numerais e indefinidos (pp. 294-315); o adverbio, que clasifica de lugar, tempo, modo e os adverbios cuantificadores (pp. 316-335); a negación, afirmación e dúbida (pp. 336-344); os relativos, interrogativos e exclamativos (pp. 345-350); a preposición (pp. 351-365) e a conxunción (pp. 366-375).

Igual que acontecía nos aspectos de fonética e fonoloxía, dentro do apartado de «Caracterización dialectal», Galanes Santos (1994: 7-33) aborda os aspectos gramaticais da fala do Hío dende unha perspectiva selectiva, pois só lle interesan os trazos diferenciais con respecto a outras zonas. Así, seguindo de novo os trazos escollidos por Fernández Rei (1990), vai enumerando e explicando as principais características morfosintácticas desa fala, entre as que destacan: (1) plural *-les* dos substantivos rematados en *-l* (v.g. *animales*); (2) alternancia do suxeito pronominal *nós/nosoutros* en favor do primeiro; (3) inexistencia da oposición en *lle/lles*; (4)

terminación *-án(s)* con indistinción de xénero (v.g. *miña irmán/meu irmán*); (5) plural *-ns* en formas rematadas en *-n* (v.g. *camaróns*); e (6) *ti* como pronome suxeito.

Con respecto á categoría verbal, Galanes Santos (1994) destaca características como: (1) sufixo de número e persoa *-des* na segunda persoa de plural (v.g. *vades, seguides*); (2) formas verbais con acentuación paroxítona etimolóxica nos bloques de idade intermedia e superior, e con acentuación proparoquítona no bloque de idade inferior (v.g. *andabades/andábades*); (3) uso maioritario do radical castelanizado *hub-* fronte o radical galego *houb-*; (4) radical castelanizado *anduv-* no tema de perfecto do verbo irregular *andar*; e (5) alternancia dos verbos *caer* e *caír*⁸.

Pola súa banda, no divulgativo «Dicionario da Revolucionaria Academia Morrasense da Lingua», idea colaborativa de Martín Rodal, Xíán Freire e Alberto Mandado (2010-actualidade), tamén se lle dedica un apartado á descrición gramatical desta área lingüística, aínda que, non obstante, esta carece da orde e coherencia necesarias —por exemplo con respecto aos traballos de González González e Galanes acabados de comentar. Divídese en dous apartados: substantivos e verbos. Neste primeiro, no «Dicionario» faise referencia a cuestións do léxico e da fraseoloxía que caracterizan esta fala; mentres que no segundo analízanse, principalmente, as irregularidades dalgúns paradigmas verbais. Se ben é certo que as reflexións están algo desordenadas, algúns datos que se dan están recollidos nos traballos de investigación que xa vimos, polo que descartamos que sexan errados, aínda que estean explicados dun xeito coloquial.

Por outra parte, do artigo de Piñeiro Pais (2016) sobre os tres alomorfos do pronome átono de acusativo que se atopan na fala canguesa (*-no/-na, -o/-a* e *-io/-ia*), xa indicamos que se trata dun proceso morfofonolóxico, e, polo tanto, o seu estudo pode ser clasificado no apartado anterior e tamén neste, como estudo gramatical, pois, como indica a autora (2016: 167), «a serie de pronomes átonos constitúena os pronomes clíticos, que en realidade poden ser consideramos morfemas verbais».

Os dous últimos traballos fichados que comentan superficialmente aspectos gramaticais dialectais da fala do Morrazo son os xa referidos *Toponimia de Bueu* (1976) e *Toponimia de Marín* (1982). Canto á investigación primeira, a memoria de licenciatura de Emilia Estévez (1976) dedica un pequeno apartado (p. 6) á morfoloxía, pois aínda que o tema principal é a microtoponimia, segundo ela, é fundamental coñecer os aspectos da lingua local para chegar á orixe do topónimo. Dentro do apartado que denomina «fenómenos morfolóxicos» cita: (1) a existencia

⁸ Tamén no referido ós verbos, aínda que no plano léxico, dá como trazo desta fala a existencia do arquilexema *cheirar* e «inexistencia» do verbo *ulir/oler*.

exclusiva do sufixo *-ouro* (v.g. *Pousadouro*) e a recente aparición do sufixo *-oira* (v.g. *Corredoira*); (2) a tendencia á perda da preposición en sintagmas toponímicos (v.g. *Fonte Bresta* por *Fonte da Bresta*); (3) o sufixo *-iño/a* sen palatalizar (v.g. *Campina* por *Campiña*); (4) a ausencia do artigo diante de nome propio (v.g. *A de Bértolo* por *A do Bértolo*); (5) os plurais redundantes non etimolóxicos (v.g. *Os Martises* por *Martís*); e (6) formas perdidas na linguaxe común (v.g. *Palomar* por *Pombal* ou *Pomar/Pumar*) (sic.).

Pola súa banda, na súa tese doutoral, Eligio Rivas (1982) tamén dedica un apartado aos trazos morfosintácticos da fala de Marín (pp. 364-365). Como o autor orienta a súa investigación cara á lingüística histórica, a análise dos topónimos marinenses faina dende as súas orixes (latinas, xermánicas...) e, por iso, as características morfosintácticas explícanse co étimo latino (v.g. *formas en -án: Guimeráns* de *Wimeranis*). Ademais, o autor dedica unha pequena sección ao número, ao xénero e ao artigo, que, segundo el, concreta cando se emprega antes do topónimo (Rivas Quintas 1982: 364-365).

3.4. Traballos de recollida e estudo do léxico

Verbo do léxico, contamos cun total de doce traballos que recollen curiosidades léxicas da fala morracense, algúns de xeito exhaustivo e outros de forma máis parcial. Dentro desta disciplina destacan non só os traballos que tratan a recollida de palabras léxicas *per se*, senón que tamén incluímos todos os que teñen que ver coa fraseoloxía, é dicir, con refráns, fórmulas, ditos e frases feitas.

Os estudos máis específicos sobre o léxico son o libro *Unha maré de palabras. Contribución ao léxico do Morrazo* (2005) e a posterior recadádica «Outros lances nos laños do Morrazo: nova recollida de unidades fraseolóxicas» (2012), publicada como artigo en *Cadernos de Fraseoloxía Galega*. Ambos os traballos forman parte dun mesmo proxecto que levan a cabo un grupo de investigadores —Salvador Castro Otero, Lucía Durán Paredes, Xosé Manuel González Barreiro, Henrique Harguindey Banet, Xosé Martínez García e Ramón Rocamonde Gómez—, e que ten por obxectivo recoller material lingüístico inédito sobre a fala da península do Morrazo e así favorecer a súa supervivencia. No primeiro traballo, *Unha maré de palabras*, xuntaron un total de 600 voces e expresións que clasifican en tres apartados: léxico (v.g. *caganicho*, *tavario*...), frases feitas (v.g. *A chorar a Cangas; Auga mollada*...) e refráns (v.g. *Ceo pedrento, ou chuvia ou vento*). Na segunda recadádica «Outros lances nos laños do Morrazo» rexistran outras 79 novas entradas, entre voces e expresións, que tamén dividen en tres apartados: locucións,

fórmulas e refráns. Nos dous traballos as unidades listadas preséntanse ordenadas alfabeticamente e para cada unha delas achégase o significado, e exceptuando no apartado de «léxico», tamén se pon un exemplo de uso e, no caso de que os autores o viren necesario, unha observación; por exemplo na «fórmula» 57:

Vai morrer o demo! [Úsase para indicar que acontece algo bo pero pouco usual ou que alguén, que non adoita actuar dese xeito, realiza algo bo ou ben] *Que milagre, vires de visita! Vai morrer o demo!*. (Salvador Castro Otero *et alii*: 2012: 280)

Traballo de recollida léxica é igualmente o xa outras veces citado «Disionario da Revolucionaria Academia Morrasense da Lingua». O proxecto de Martín Rodal *et alii* (2010-actualidade), colgado en liña no *blog Terras do Morrazo*⁹, naceu como un dicionario de autoría particular que recollía o léxico e expresións da fala do Morrazo (v.g. *ajolá, ajuso, airo...; abrir a uña, a maso, a piñón...*); pero axiña cambiou o seu perfil para ser unha obra colaborativa en que calquera pode achegar ideas e coñecementos propios sobre a súa fala local. Tamén se engadiron outras liñas temáticas como a toponimia e a gramática. Aínda que, efectivamente, moitos dos termos recollidos son propios do léxico morracense, unha vez que se lles deu a posibilidade aos lectores de participar comezou a aumentar o número de dialectalismos e de termos que son tan propios desta zona coma de calquera outra (v.g. *aghua da traída, amoto, alasena...*). Porén, o curioso deste dicionario son as definicións que dá e os exemplos, que ao estar cheos de humor, fan que aprender sobre a fala sexa algo moito máis lúdico, ademais do xeito no que está redactado, simulando a fala do Morrazo e dándolle as costas á norma estándar do galego; por exemplo:

Changüí: diñeiro rápido, doado; trátase doutra morrasisación do inglés, neste caso de *Chance to win* (ocasión de gañar), *nesesito un changüi estra se lle quero arrexlar o escape ó jarrucho* (Martín Rodal *et alii* 2010-actualidade).

Continuando neste apartado, tamén a tese de doutoramento de González González (2003) e a memoria de licenciatura de Galanes Santos (1994) conteñen capítulos dedicados ao léxico. En *El gallego hablado en Cangas de Morrazo*, a elaboración do corpus léxico (pp. 376-639), segundo indica a autora, foi posible

⁹ Pode consultarse en <<http://disionariomorrasense.blogspot.com.es/>>.

grazas á realización de enquisas orais gravadas e da posterior preparación dun cuestionario sobre pares léxicos (castelán / galego). O corpus léxico que achega González González esta formado por 3.621 voces e recolle principalmente palabras patrimoniais e castelanismos xa asentados na fala. Ademais, a autora engade tres anexos (pp. 630-639) a este corpus: topónimos, sobrenomes e fraseoloxía popular (refrás e ditos populares).

No traballo sobre o galego da parroquia do Hío, Galanes Santos (1994) tamén elabora un glosario (pp. 58-106) dentro do apartado das interferencias lingüísticas, segundo a investigadora (1994: 59), «con aquelas voces que presentan na zona significados e accións diverxentes con respecto ao galego común, ou ben usos desviados por estaren inmersas nun mundo propio como é a Galicia marítima». Inclúe tamén un glosario de nomes de peixes (pp. 100-106) coas distintas denominacións destes animais.

Máis elementais e modestas, pero non por iso carentes de valor, son as coleccións de léxico e refrás publicadas en libros de festas do concello de Moaña, e outros tres pequenos apartados recollidos nos libros *Reconocer Bueu* (1996), *Marín, terra e mar* (2005) e na revista *O Candil* (1998).

Canto aos libros de festas, localizamos «Refrás do San Martiño» (2014), unha compilación de 14 refrás sobre o San Martiño, festa patronal do concello de Moaña (v.g. *Polo San Martiño todo o mosto é bo viño*); e «Citas sobre os lugares de Moaña» (2010), unha lista de 33 citas sobre diferentes localidades moañesas nas que se enxalza algunha característica ou particularidade das mesmas (v.g. *Sabaceda, Os Piñeiros, A Paradela, Broullón, son os cabelos da Moaña imaxinaria*). Pola súa banda, no libro *Reconocer Bueu*, o seu autor Estévez Castro (1996: 298) recolle nun apartado unha compilación de 90 refrás característicos da zona de Bueu, nos que se fai referencia tanto ao San Martiño, patrón da parroquia, como ás diferentes vilas e aldeas que pertencen ao concello, ou a situacións da vida cotiá. Pola súa vez, Rivas Quintas / Rodríguez Cruz (2005: 114-115), autores de *Marín, terra e mar. Os mareantes e a Cofradía de San Miguel*, ofrecen un «Refraneiro» composto por 28 refrás sobre o San Miguel, patrón da parroquia de Marín.

Alén disto, no nº 16 da revista *O Candil*, coordinada no Colexio Público de Bueu *A Pedra* (1998) por Arturo Sánchez Cidrás, dedícanse dous apartados (pp. 27-30) á paremioloxía. En «Refrás referidos ou recollidos en Bueu» compílanse 102 refrás do concello, divididos en tres grupos segundo a súa procedencia ou temática: refrás de pescadores (v.g. *Si ronca a area de Bon, cambios de tempo son*), refrás no

*Refraneiro do mar*¹⁰ e refráns recompilados por Estévez Castro (v.g. *Ceo empedrado, piso mollado*). No outro apartado, «Miscelánea de paremias, cantigas, ditos... », lístanse once ditos tamén característicos da zona de Bueu (v.g. *Se vou a Bueu nun bou, vou; se non vou a Bueu nun bou, non vou*).

Para finalizar esta sección dos estudos sobre o léxico morracense, referirémonos outra vez á tese doutoramento de Rivas Quintas (1982), pois nun breve apartado dedícalle unhas reflexións lingüísticas ao léxico. Fala da ultracorrección, pola influencia cada vez máis notable do castelán, e do clasicismo, xa que «en los documentos locales, si bien castellanizados, aparecen voces que demuestran que hubo aquí un gallego *enxebre*. Son voces en parte ausentes del diccionario gallego» (1982: 354).

3.5. Estudos sobre a onomástica do Morrazo

Neste apartado analizaremos os estudos sobre toponimia e antroponimia que suman un total de dezaseis traballos. É a disciplina que conta cun maior número de referencias bibliográficas.

Os dous traballos de maior envergadura son as xa citadas noutros apartados a tese de doutoramento de Rivas Quintas (1982), *Toponimia de Marín*, e a memoria de licenciatura de Estévez Estévez (1976), *Toponimia de Bueu*.

No primeiro dos traballos citados, Rivas Quintas realiza un exhaustivo estudo sobre a toponimia do concello marinense no que inclúe «ciertas conclusiones de carácter lingüístico e histórico» (1982: 7). O autor na súa introdución engade un apartado sobre o desenvolvemento histórico que afectou a esta zona «antes de Roma y después de Roma», pois considera fundamental coñecer non só isto, senón tamén as vivencias, o clima e o ambiente en que nacen os nomes de lugar (Rivas Quintas 1982: 8). Tras introducir, posteriormente, o que é a *toponimia*, clasifícaa en (1) oronimia, (2) hidronimia, (3) fitonimia, (4) zoonimia, (6) situación e aspecto, (8) agricultura e servidume, (9) antroponimia e (10) haxionimia. E, deste xeito, vai introducindo cada un destes subtemas da toponimia e analizando por orde alfabética todos e cada un dos nomes atopados por orde alfabética, engadindo nas entradas a orixe etimolóxica, documentación sobre o topónimo e localización do mesmo.

¹⁰ A obra *O refraneiro do mar* (1987), de Clodio González Pérez, inclúe algúns dos refráns morracenses máis característicos, dentro dunha colección máis ampla referida a refráns de todo o litoral galego.

Na memoria de licenciatura *Toponimia de Bueu* (1976), o estudo toponímico céntrase en dúas parroquias do concello: a de Bueu e a de Ermelo, ao que engade a zona que a autora denomina «Anteigrexia» da parroquia de Cela. Neste caso, Estévez Estévez (1976: 1) divide a análise toponímica partindo dun criterio semántico en (1) oronimia, (2) hidronimia, (3) fitonimia, (4) zootoponimia, (5) condición do terreo, (6) man do home / terra laborable, (7) antroponimia e (8) outros. Cada un destes subapartados leva unha pequena introdución sobre o campo de estudo. Ademais, tamén é posible encontrar algún topónimo que a autora non estudou porque, nos máis dos casos, pertencían aos límites con outras parroquias.

Outros dous pequenos libros sobre toponimia local son *Toponimia Mariñeira do mar de Bueu. O buraco do inferno* (2011) e *Toponimia na escola. Os nomes de lugar do concello de Moaña* (2002-03). O primeiro deles é un traballo editado pola Confraría de Pescadores San Martiño de Bueu (2011) coa colaboración de Alberto Garazo Fabregat, que recolle máis de 600 topónimos e microtopónimos do litoral e da área de influencia da flota de baixura do concello de Bueu, agrupados en cinco áreas xeográficas. Inclúe fotografías das zonas estudadas cos nomes identificados. Préstase especial atención ao arquipélago formado polas illas de Ons e Onza, no que recolle nomes de praias, cons, enseadas, laxes e todo tipo de accidentes xeográficos. O traballo reflicte, entre outras informacións, pequenas descrições, anécdotas e mesmo algunha referencia etimolóxica que puido motivar o nome do lugar.

O segundo dos libros, *Toponimia na escola*, é unha unidade didáctica escolar, realizada por Soledad Ríos Santomé (ano académico 2002-03) sobre a toponimia do concello de Moaña. Trátase dun caderno de exercicios que incentiva os nenos a investigaren sobre por que os nosos antepasados decidiron poñer eses nomes de lugar.

En forma de artigo, tamén se publicaron os estudos «Aproximación á onomástica persoal de Cangas do Morrazo no século XVIII», de Cordeiro / Varela (1999), «Algunhas consideracións sobre os alcumes de Moaña», de Ríos Santomé (2005), ambos en revistas especializadas; e «Moaña: toponimia» de Millán Otero (2012) e mais «Toponimia de Moaña», os dous en versión dixital publicada na rede.

O traballo de onomástica de Cordeiro / Varela (1999) é un estudo local, realizado a partir dos 586 nomes recollidos no *Catastro de Ensenada*, sobre os nomes de home e de muller máis empregados no concello de Cangas no século XVIII. Os autores non se limitan a dar unha simple listaxe dos nomes de persoa máis habituais, senón que distinguen entre nomes que aparecen de maneira única e nomes que aparecen combinados con outros, así como a relación da clase social con diferentes tendencias onomásticas e a influencia dos cultos relixiosos na imposición

dos nomes no bautismo (1999: 85). Alén diso, tamén realizan unha breve análise sobre os apelidos que aparecen de maneira única ou combinados con outros.

Pola súa parte, Ríos Santomé (2005) analiza os alcumes da zona de Moaña de familias con, polo menos, tres xeracións de asentamento na vila, agrupados segundo a súa natureza en: (1) alcumes referidos a animais, (2) profesións, (3) características físicas e psíquicas, (4) toponimia, (5) personalidades, (6) cargos, (7) léxico común e (8) indeterminados. Nas consideracións gramaticais, a autora indica que todos son susceptibles da variación de xénero e número e que, ao se transmitiren oralmente, presentan fenómenos fonéticos propios da área dialectal, tales como seseo, despalatalización do /j/, pronuncia predorsodental do <s> e gheada (Ríos Santomé 2005: 51).

Igualmente, no estudo «Moaña: toponimia» (2012), Millán Otero, nunha primeira parte, realiza unha achega á toponimia do lugar de Berducedo, concello de Moaña, que clasifica en tres grupos: (1) topónimos referidos á vexetación (fitonimia), (2) topónimos relacionados con labores e usos agrícolas, e (3) topónimos que designan as formas do terreo (oronimia e hidronimia). Nunha segunda parte, céntrase nos topónimos moañeses que teñen que ver cos penedos, entre os que tamén destaca o topónimo *Morrazo* que dá nome á península.

O último dos textos antes mencionado, «Toponimia de Moaña», é realmente a presentación do proxecto comezado en 2003 polo Servizo de Normalización Lingüística do Concello de Moaña dentro do *Proxecto Toponimia de Galicia*. A súa meta principal é a compilación de topónimos e microtopónimos deste concello, para así evitar a súa perda e contribuír á normalización lingüística e xeográfica, pois coa paulatina urbanización a conservación dos nomes de lugar vese ameazada. A presentación do proxecto, segundo se indica no texto, realizouse a través de exposicións nas distintas parroquias do concello, que axudaron así a compilar máis microtopónimos.

Outros dous traballos sobre toponimia que merecen mencionarse aparecen n' *O Candil*, a interesante revista publicada dende 1994 a 2002 polo Colexio Público de Bueu *A Pedra*. No nº 2, recóllense uns «Apuntes de toponimia» (1996), no que se documentan topónimos das parroquias de San Martín de Bueu, Santa María de Cela e Santa María de Beluso por parte do alumnado e profesorado do colexio. O seu fin é o de facer chegar aos nenos e nenas do centro uns coñecementos que lles fagan valorar e querer o seu pobo, segundo advirten na súa presentación. Indican que se axudaron tamén dos traballos, por nós xa varias veces citados, de Emilia Estévez Estévez e Eligio Rivas Quintas e mais dun apartado recollido noutro dos números desta revista. No nº 28 d' *O Candil* aínda aparecería tamén «Estudios de toponimia

local» (2002), que rescata unha análise de seis topónimos locais de Bueu feita polo Padre Sarmiento no seu *Onomástico etimolóxico da lingua galega*.

Neste apartado de onomástica, tamén clasificamos tres pequenos capítulos ou epígrafes incluídos en libros de temas variados. O primeiro é «Alcuños-alcumes-mal nome», recollido en *Reconocer Bueu*, de Estévez Castro (1996), que resulta unha colección de alcumes de Bueu ordenados alfabeticamente do A ao Z. O segundo aparece no libro *Marín. Un siglo para la historia*, de Mayán Taboada (2006), no apartado «Las calles. Pasado y presente de sus nombres» (p. 29), no que anota nomes de avenidas, rúas, camiños, canellas, prazas, parques, xardíns, pontes e barriadas, das parroquias de Cantodarea e Marín, co obxectivo de lles dar a coñecer aos marinenses o significado deses lugares; nel reflíctense os cambios de nome que sufriron algunhas rúas como consecuencia de cada momento político que o concello viviu. O terceiro é a epígrafe «Manifiesto dos alcumes de Tirán», recollida en *O PEGMO. Boletín informativo da asociación de veciños de Tirán* (1993), un repertorio de alcumes da parroquia moañesa de Tirán, feito dun xeito humorístico, a modo dun manifesto que solicita a independencia de Tirán, tema que, segundo indican os autores, «está de moda» (Lolo de Ana/Paco do Adro 1993). Os alcumes están clasificados por (1) «oficios», (2) «defectos», (3) «razas», (4) «xente doutros lugares» e (5) «elementos para artellar un estado».

Así mesmo, o en liña «Disionario da Revolusionaria Academia Morrasense da lingua» tamén lle dedica un pequeno apartado á toponimia e ten aberto outro para os alcumes, pendente aínda de completar. Os comentarios sobre os topónimos son de carácter humorístico, divulgativo e informal, sen un estudio previo realizado (v.g. «*A costa da morte*: costa que vai á casa do mar (sentro de salú de Cangas)»).

Rematamos a análise dos traballos referidos á nomes xeográficos referíndonos aos libros *Os nomes da ría de Vigo: Libro terceiro (Oitavén-Verdugo. O Facho de Donón)* de Sacau Rodríguez (2004) e *Toponimia de Galicia*, de Cabeza Quiles (2008), que tratan parcialmente aspectos da onomástica morracense. O de Sacau Rodríguez é un estudo etnográfico da ría de Vigo que inclúe a análise lingüística dunha gran cantidade de topónimos e hidrónimos dende a zona de Oitavén ata O Facho de Donón (Cangas), a través dun percorrido polo litoral. Ao final da obra inclúe unha «Relación de topónimos por capítulos», ordenados alfabeticamente. Pola súa banda, a obra de Cabeza Quiles (2008), aínda que recolle arredor de catro mil oitocentos topónimos galegos, só tres son da Península do Morrazo: o propio topónimo *Morrazo* (pp. 422-423), *Marín* (pp. 341, 642) e *Cangas* (pp. 178-180). Este traballo está estruturado do A ao Z e cada unha das entradas está relacionada etimoloxicamente con outras que lle son afíns.

3.6. Outros estudos sobre a fala do Morrazo

Neste último apartado incluímos dous traballos, un que podemos clasificar dentro do tema da didáctica e outro de enfoque sociolingüístico.

O primeiro é un caderno de exercicios sobre toponimia local, *Toponimia na escola. Os nomes de lugar do Concello de Moaña* de Ríos Santomé (curso académico 2002-03) e a el xa nos referimos anteriormente. Trátase dunha unidade didáctica composta por 22 exercicios que leva os máis cativos a reflexionaren sobre a importancia da conservación dos topónimos e sobre o motivo e a historia que hai detrás de cada nome de lugar. Trátase dunha forma divertida de que os nenos e nenas valoren a riqueza lingüística do concello.

O segundo e último traballo que comentamos encádrase no relacionado coa normalización lingüística na administración pública. É un artigo de Ríos Santomé (2005) publicado na revista *Madrygal* titulado «Coñecemento do galego no acceso á función pública local: un estudo de caso. Moaña». Nel realiza unha avaliación do coñecemento do galego nos procesos selectivos levados a cabo na Administración local de Moaña entre os anos 1980 e 2000. A análise consta de catro apartados principais: (1) consideracións previas, (2) outras consideracións de interese, (3) cómputo do galego para o acceso á función pública local, e (4) conclusións. No terceiro apartado, o máis interesante, faise unha análise por anos das corporacións lexislativas democráticas e do que iso significou para o galego en Moaña. Ríos Santomé (2005: 117) conclúe sinalando que o «Concello de Moaña ofrece unha visión caótica na que a desorganización e a falta dun criterio claro e determinante semellan ser as claves que rexen os diferentes mandatos».

6. Conclusións

Finalizamos este traballo coas conclusións obtidas tras a confección e redacción deste proxecto historiográfico que abrangue os traballos lingüísticos sobre a fala do Morrazo.

A fala da península do Morrazo foi analizada en numerosas ocasións dende diferentes enfoques, profundidade e temáticas (fonética e fonolóxica, gramatical, léxica, onomástica, didáctica, sociolingüística...), ao se considerar ou polo menos ter a percepción de que se trata dunha fala con peculiaridades e trazos lingüísticos propios, como a epéntese de nasal na clitización do alomorfo pronominal de acusativo, a prosodia das interrogativas diferente da do galego doutras zonas e da

do galego común, a convivencia de tres sons fricativos sibilantes ou o uso dun léxico particular (v.g. *jodechincho*).

O corpus de traballos lingüísticos sobre esta área está formado por un total de 33 referencias bibliográficas, entre as cales hai 2 teses de doutoramento, 2 memorias de licenciatura, 9 artigos, 7 libros, 6 apartados de libro, 3 atlas lingüísticos, 2 libros de festas, 1 boletín informativo e 1 *blog*.

A recompilación que fixemos inclúe traballos que van dende o ano 1930 ata a 2016. O traballo máis temperán que atopamos no que hai unha referencia á fala da zona do Morrazo é o *Atlas Lingüístico da Península Ibérica* (1962), pois o punto 134 refírese en concreto ao concello de Bueu. Esta zona, coma outros puntos de Galicia, foi enquisada por Aníbal Otero entre os anos 1935-36. Os seguintes traballos son xa de décadas máis tarde e esténdense ata a actualidade. De momento, esta breve historiografía lingüística sobre as falas do Morrazo péchase co traballo de morfofonoloxía sobre os alomorfos do pronome átono de acusativo na fala de Cangas do Morrazo, de Laura Piñeiro Pais (2016), publicado na revista *Cumieira. Cadernos de investigación*, que se edita na Universidade de Vigo.

Como se pode observar, resultaría bastante impreciso dividir as diferentes décadas por temas, pois en todas elas aparecen títulos en maior ou menor medida clasificables en todas as disciplinas lingüísticas; mais o que si se pode destacar é a importancia que se lles deu sempre aos estudos toponímicos e, pola súa rigorosidade, a caracterización lingüística feita por González González na súa tese e por Galanes Santos, na súa memoria de licenciatura, ademais dalgúns artigos de investigación que tratan a fondo aspectos máis concretos.

As disciplinas máis estudadas foron a onomástica, na que clasificamos 16 títulos, e a de recollida de léxico, con 12; mentres que e a menos investigada foi a gramática, con 6 traballos. Evidénciase, polo tanto, tras a análise de todos os traballos atopados, que esta fala suscita interese no plano léxico e de onomástica: goza de estudos de léxico, refráns e frases feitas particulares da zona, así como de citas de lugares... E conta tamén cun elevado número de topónimos que analizados a fondo nos axudan a comprender o motivo polo que foron elixidos e a concienciarnos da súa importancia, agora que o proceso de urbanización avanza tan rapidamente e provoca que algúns deles se perdan.

Verbo da lingua en que están redactados os estudos cos que traballamos, o 85% están escritos en galego e o outro 15% en castelán; ademais, se nos centramos no tipo de traballo, 21 son de investigación e só 12 son de divulgación, aínda que é certo que nalgún dos casos facer esta delimitación foi unha tarefa complexa. Alén diso, a profundidade e rigorosidade dos estudos varía bastante, sobre todo se temos

en conta que hai traballos específicos e traballos parciais, e que algúns abordan varias disciplinas e son traballos académicos. Por exemplo, os traballos de maior envergadura son as teses de González González (2003) e Rivas Quintas (1982) e as memorias de licenciatura de Estévez Estévez (1976) e a de Galanes Santos (1994), rigorosidade que tamén se aprecia nos artigos académicos publicados en revistas de investigación. Outros traballos son máis modestos, ás veces só unhas poucas follas publicadas nalgúns boletíns ou programas de festas, pero non por iso carentes de valor.

Somos conscientes de que probablemente algún traballo puido quedar atrás, mais modestamente, o noso traballo, con todo o labor case imperceptible de visita ás diferentes bibliotecas, mostra finalmente unha caracterización dende as diferentes disciplinas lingüísticas do que é a fala do Morrazo.

Referencias bibliográficas

Estudos analizados

ALGaI = Instituto da Lingua Galega (1990): *Atlas Lingüístico Galego I. Morfoloxía Verbal*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGaII = Instituto da Lingua Galega (1995): *Atlas Lingüístico Galego II. Morfoloxía Non-Verbal*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGaIII = Instituto da Lingua Galega (1999): *Atlas Lingüístico Galego III: Fonética*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGaIV = Instituto da Lingua Galega (2003): *Atlas Lingüístico Galego, IV: Léxico: Tempo atmosférico e cronolóxico*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGaV = Instituto da Lingua Galega (2005): *Atlas Lingüístico Galego, V: Léxico: O ser humano (I)*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza.

ALGaVI = Instituto da Lingua Galega (2016): *Atlas Lingüístico Galego, VI: Léxico: Terra, plantas e árbores*. A Coruña Santiago de Compostela: Fundación Pedro Barrié de la Maza / Universidade.

ALPI = Consejo Superior de Investigaciones Científicas (1962): *Atlas Lingüístico de la Península Ibérica, I: Fonética*. Madrid: CSIC.

Cabeza Quiles, Fernando (2008): *Toponimia de Galicia*. Vigo: Galaxia.

Castro Otero, Salvador *et alii.* (2012): «Outros lances nos laños do Morrazo: nova recollida de unidades fraseolóxicas», *Cadernos de fraseoloxía galega*, 14, 273-285.

- Castro Otero, Salvador *et alii*. (2005): *Unha maré de palabras. Contribución ao léxico do Morrazo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Colexio Público de Bueu (1996): «Apuntes de toponimia», *O Candil* 9, 3-41. Dispoñible en liña: <http://viladebueu.wix.com/bueu#!_documentos/toponimia>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Colexio Público de Bueu (1998): «Refráns referidos ou recollidos en Bueu; Miscelánea de paremias, cantigas, ditos... », *O Candil* 16, 27-30. Dispoñible en liña: <<http://bueu.esy.es/Revistas/O%20Candil/16.pdf>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Colexio Público de Bueu (2002): «Estudios de toponimia local», *O Candil* 28, 9. Dispoñible en liña: <<http://bueu.esy.es/Revistas/O%20Candil/28.pdf>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Cordeiro Moledo, Carlos / Sonia Varela Pombo (1999): «Aproximación á onomástica persoal de Cangas do Morrazo no século XVIII», *Cadernos de lingua*, 20, 85-96. Dispoñible en liña: <<http://academia.gal/documents/10157/c9624be5-e7d0-4a38-b469-b8ef1185f535>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Estévez Castro, Jose María (1996): «Alcuños-alcumes-mal nome», en *Reconocer Bueu*. Pontevedra: Deputación provincial, 299-305.
- Estévez Castro, Jose María (1996): «Refráns», en *Reconocer Bueu*. Pontevedra: Deputación provincial, 298-299.
- Estévez Estévez, Emilia (1976): *Toponimia de Bueu*. Memoria de licenciatura. Universidade de Santiago de Compostela. Dispoñible en liña: <http://viladebueu.wix.com/bueu#!_documentos/toponimia>. [Última consulta: 09/04/2017].
- Fernández Rei, Elisa *et alii* (2007): «Caracterización prosódica das interrogativas da Costa da Morte e do Morrazo», en M. González *et alii* (eds.), *III Congreso Internacional de Fonética Experimental*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 305-315.
- Festas patronais na honra a San Martiño e Virxe do Carme* (2014): «Refráns do San Martiño». Moaña, 67.
- Galanés Santos, Iolanda (1994): *O galego do Hío*. Memoria de licenciatura. Universidade de Santiago de Compostela.
- Garazo Fabregat, Alberto (2011): *Toponimia mariñeira do mar de Bueu. O buraco do inferno*. Bueu: Confraría de Pescadores San Martiño de Bueu. Dispoñible en liña: <http://viladebueu.wix.com/bueu#!_documentos/toponimia>. [Última consulta: 09/04/2017]
- González González, Margarita (2003): *El gallego hablado en Cangas de Morrazo*. Tesis doctoral. Universidad de Oviedo.
- González Pérez, Clodio (1987): *O refraneiro do mar*. Pontevedra: Deputación provincial.
- Kantrapo (2010): «Citas sobre os lugares de Moaña», en *Festas patronais na honra a San Martiño e Virxe do Carme*, 99.

- Lolo de Ana / Paco do Adro (1993): «Manifesto dos alcumes de Tirán», en *O PEGMO. Boletín informativo da asociación de veciños de Tirán*. Tirán, 4.
- Mayán Taboada, Laureano (2006): «Las calles. Pasado y presente de sus nombres», en *Marín. Un siglo para la historia*. Pontevedra: Deputación provincial, 29-46.
- Millán Otero, Xosé Manuel (2012): «Moaña: toponimia». Disponible en liña: <<http://bibliomoana.blogspot.com.es/2012/08/moana-toponimia.html>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Piñeiro Pais, Laura (2016): «Os alomorfos do pronome átono de acusativo na fala de Cangas do Morrazo», *Cumieira. Cadernos de investigación da nova Filoloxía galega* 1, 165-177. Disponible en liña: <<http://webh03.webs.uvigo.es/wp-content/uploads/2015/06/11-LAURA-PI%C3%91EIRO-PAIS-Os-alomorfos-do-pronome-%C3%A1tono-de-acusativo-na-fala-de-Cangas-do-Morrazo.pdf>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Ríos Santomé, Soledad (2002-2003): *Toponimia na escola. Os nomes de lugar no concello de Moaña*. Agrupación cultural NÓS.
- Ríos Santomé, Soledad (2005): «Algunhas consideracións sobre os alcumes en Moaña», *Pontenova. Revista de novos investigadores*, 47-52. Disponible en liña: <<http://pdf.depontevedra.es/ga/107/ICopWXtSKB.pdf>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Ríos Santomé, Soledad (2005): «Coñecemento do galego no acceso á función pública local: un estudo de caso: Moaña», *Madrygal* 8, 107-118. Disponible en liña: <<http://revistas.ucm.es/index.php/MADR/article/view/MADR0505110107A/33156>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Rivas Quintas, Eligio (1982): *Toponimia de Marín*. Anexo de *Verba*, 18. Santiago de Compostela: Universidade.
- Rivas Quintas, Eligio / José Rodríguez Cruz (2005): «Refraneiro», en *Marín, terra e mar. Os mareantes e a Cofradía de San Miguel*. Pontevedra: Deputación de Pontevedra, 114-115.
- Rodal, Martín *et al.* (2010-actualidade): «Dicionario da Revolucionaria Academia Morrasense da Lingua», *Terras do Morrazo*. Disponible en liña: <<http://disionariomorrasense.blogspot.com.es/>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Rodríguez Álvarez, Xosé A. (2002): «Descrición acústica das sibilantes no concello de Cangas do Morrazo», *Cadernos de lingua* 24, 93-110. Disponible en liña: <<http://academia.gal/documents/10157/8a6a9eb8-79f9-41be-88a5-363f634e6961>>. [Última consulta: 09/04/2017]
- Sacau Rodríguez, Gerardo (2004): *Os nomes da ría de Vigo: Libro terceiro (Oitavén-Verdugo. O Facho de Donón)*. Vigo: Instituto de Estudios Vigueses.
- Servizo de Normalización Lingüística do Concello de Moaña [2003]. «Toponimia de Moaña», *Bitácora da lingua*. Disponible en liña: <<http://snlmoanha.blogaliza.org/378-2/>>. [Última consulta: 09/04/2017]

Outras referencias bibliográficas

- BILEGA = García Gondar, Francisco (dir.) (1998): *BILEGA: Bibliografía Informatizada da Lingua Galega*. Santiago de Compostela: Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades. Disponible en liña: <<http://www.cirp.es/bdo/bil/>>.
- Fernández Rei, Francisco (1990): *Dialectoloxía da lingua galega*. Xerais.
- Fernández Salgado, Xosé A. (publicación en 2019): «Linguistic Historiography», en Ernesto González / Xulio Sousa (eds.), *Manual of Galician Linguistics*. Berlin: De Gruyter.
- Mariño Paz, Ramón (2002): «Breve historia de la lingüística gallega contemporánea (1965-2000)», en Alberto Bernabé *et alii*. (eds.), *Presente y futuro de la Lingüística en España: La Sociedad de Lingüística, 30 años después: Actas del II Congreso de la Sociedad Española de Lingüística (Madrid, 11-15 de diciembre de 2000)*. Madrid: Sociedad Española de Lingüística, t. I, 128-152.
- Regueira Fernández, Xosé Luís (1996): «Os estudos de lingüística galega», en Ramón Lorenzo / Rosario Álvarez Blanco (eds.), *Homenaxe á profesora Pilar Vázquez Cuesta*. Santiago de Compostela: Universidade, 47-68.
- Regueira Fernández, Xosé Luís (2008): «Os estudos de dialectoloxía galega dende 1967 á actualidade», en Esther Corral Díaz *et alii* (eds.), *A mi dizen quantos amigos ei. Homenaxe ao profesor Xosé Luís Couceiro*. Santiago de Compostela: Universidade, 573-584.
- Sánchez Rei, Xosé M. (2011): *Lingua galega e variación dialectal*. A Coruña: Laiovento.
- Santamarina, Antón (1982): «Dialectoloxía galega: historia e resultados». En Ramón Lorenzo / Dietter Kremer (eds.), *Tradición, actualidade e futuro do galego. Actas do Coloquio de Tréveris*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 153-187.
- Santamarina, Antón (2005): *A lingüística galega nos últimos 25 anos*, en *25 anos coa cultura galega: vinte e cinco perspectivas para o século XXI*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, 189-216.
- Swiggers, Pierre (2009): «La historiografía de la lingüística: apuntes y reflexiones», *Revista Argentina de Historiografía Lingüística* 1, 67-76.

AUTORAS E AUTORES DE *CUMIEIRA*, vol. 3 (2018)

ESTELA SUÁREZ RECOUSO.

Nada en Oroso (A Coruña), é licenciada en Filoloxía Galega pola Universidade de Santiago de Compostela (2014). No curso 2015-2016 realizou na Universidade de Vigo o Mestrado Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, na especialidade de Linguas e literaturas oficiais. Foi Técnica de Normalización Lingüística no concello de Nigrán (2016-2017) e actualmente é profesora de Lingua e literatura galegas no Ensino secundario.

PALOMA GARCÍA RODRÍGUEZ.

Nada en Madrid, é graduada en Filoloxía Clásica pola Universidade Complutense de Madrid (2017), onde actualmente estuda Filoloxía Hispánica. É autora da recensión do libro *Retallos daquela infancia* de Bautista Álvarez, aparecida na revista *Madrygal* (nº 20, 2017).

ALEJANDRO MARTÍNEZ VICENTE.

Naceu en Sabarís (Baiona) en 1986. É licenciado en Filoloxía Galega pola Universidade de Vigo (2011). Actualmente traballa en Croacia na Sveučilište u Zadru (Universidade de Zadar), onde é lector de galego, profesor de español e de prácticas de tradución. Ademais, compaxina estes labores cos seus estudos de doutoramento sobre fraseoloxía e o ensino de galego como lingua estranxeira na devandita universidade e, fóra dela, co seu traballo como Técnico editorial.

GONZALO GARCÍA FORTES

Nacido en Arcade (1984), é licenciado en Filoloxía Galega pola Universidade de Vigo (2007). En 2011 realizou o Mestrado en Estudos teóricos e comparados da literatura e da cultura na Universidade de Santiago de Compostela. Docente de Lingua e literatura galegas no Ensino secundario e bacharelato, é autor dos artigos «Elementos performativos na poesía de Chus Pato», en *Non-Lyric Discourses in Contemporary Poetry* (2012) e «O trazo performativo no graffiti. A produción grafiteira na cidade de Pontevedra», publicado na revista *Grial* (nº 204, 2014).

SARA MARTÍNEZ RIAL

Naceu en 1995 en Cangas do Morrazo (Pontevedra) e graduouse en 2017 en Estudos de Galego e Español, na mención de «Lingua galega e Lingua española», na Universidade de Vigo. No curso 2017-2018 realizou nesta universidade o Mestrado Universitario de Profesorado de Educación Secundaria, na especialidade de Linguas e literaturas oficiais.

NORMAS PARA O ENVÍO DE ORIXINAIS

CUMIEIRA. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega é unha publicación do Departamento de Filoloxía Galega e Latina da Universidade de Vigo que quere dar a coñecer traballos científicos de novos investigadores que versen sobre a lingua e a literatura galegas.

O traballos que se presenten para publicar deben estar redactados preferentemente en galego, e os temas que aborden estarán relacionados coa Filoloxía Galega -entendida nun senso amplo- ou cos estudos lingüísticos e literarios doutras linguas -en especial os estudos lusófonos-, sempre que resulten de interese para o galego.

O envío dos traballos orixinais farase por correo electrónico ao enderezo xsalgado@uvigo.es e conterá un arquivo en versión Word e outro en versión PDF; en caso de haber imaxes, estas deberán vir situadas no lugar que lles corresponda no texto e tamén nun arquivo á parte.

Unha vez recibidos os traballos orixinais, estes serán sometidos por unha comisión científica a un proceso de revisión que ditaminará se son aptos para publicar ou se precisan facer modificacións.

O contido final dos textos publicados será responsabilidade de cada autor.

Os textos orixinais que se presenten deben ter en conta as seguintes indicacións en canto a tamaños, formatos, citas, bibliografía e outras cuestións:

- O texto para publicar virá redactado en formato Word en letra Cambria redonda tamaño 11 e non debe superar as 10.000 palabras.
- Conterá un título en galego e a súa versión ao inglés; en liña á parte figurará a súa autoría e a institución á que pertence; e noutra liña, un enderezo electrónico de contacto. Todo en letra Cambria 12 negra
- Presentará tamén un «Resumo» redactado en galego dunhas 175 palabras, que describa os obxectivos e contidos do artigo, e tamén a correspondente versión en inglés dese «Abstract». Despois do resumo e o *abstract* incluíranse catro «Palabras chave» que identifiquen o contido. Todo estará en letra Cambria 10 redonda.
- O/a autor/a pode facer agradecementos nunha nota a pé de páxina, que se incluírá na palabra final do primeiro epígrafe.

- O traballo artellarase en apartados, en non máis de tres niveis: o título do primeiro nivel en Cambria negra; o segundo nivel en Cambria negra-cursiva, e o terceiro nivel en cursiva; todo en tamaño de corpo 12:

1. Apartado

1.2. Subapartado

1.2.1. Subapartado

- O corpo de texto expositivo será en letra Cambria 11, e o interliñado simple.
- Nas citas textuais a outros autores, de seren menos de tres liñas, incluíranse dentro do texto expositivo encerrados en aspas («»); se son máis de tres liñas, ira en texto aparte, en Cambria 10 redonda, cunha sangría de 3 cm pola esquerda.
- O texto das citas a pé de páxina deben ir en letra Cambria 10 redonda.
- O sistema interno de citas será o que emprega o apelido ou apelidos do autor/a, ano, dous puntos, espazo e páxinas, coma nestes exemplos, (Castro Veiga 2000: 23) ou Castro Veiga (2000: 23), segundo corresponda.
- No final do artigo incluíranse só as *Referencias bibliográficas* citadas ao longo do texto expositivo, cun sangrado á francesa, seguindo este procedemento:

Libro:

Álvarez, Rosario / Xosé Xove (2002): *Gramática da lingua galega*. Vigo: Galaxia.

Publicación on line:

TILG = Santamarina, Antón (dir.) (1986): *Tesouro Informatizado da Lingua Galega (TILG)*. Santiago: Universidade. Dispoñible en <<http://www.ti.usc.es/tilg/>>. [Consulta do 12/06/2013]

Capítulo de libro:

Álvarez Blanco, Rosario (2000): «O redobro de A + FN en galego moderno», en R. Vieira de Castro / P. Barbosa (orgs.), *Actas do XV Encontro nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, vol. 1. Braga: Associação Portuguesa de Linguística, 75-93.

Fernández Salgado, Benigno / Henrique Monteagudo (1995): «Do galego literario ao galego común, o proceso de estandarización na época contemporánea», en H. Monteagudo (ed.), *Estudios de sociolingüística galega sobre a norma do galego culto*. Vigo: Galaxia, 99-176.

Varela Barreiro, X. (1997): «A existencia de dúas expresións clíticas de segunda persoa singular en galego», en B. Fernández Salgado (ed.), *Actas do IV Congreso Internacional de Estudos Galegos (Universidade de Oxford, 26-28 setembro 1994)*, vol. 1. Oxford / Sada: Centro de Estudos Galegos / Edicións do Castro, 319-342.

Artigo de revista:

Pita Rubido, M^a Luísa (2006): «Algunhas consideracións sobre os dativos non argumentais», *Revista Galega de Filoloxía* 7, 143-165.

Sánchez Ferraces, Xosé Luís (2008): «Vicente Risco e a modernidade. Lectura e análise de tres relatos», *Madrygal* 11, 91-100.

Cumieira. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega é unha publicación do Departamento de Filoloxía Galega e Latina da Universidade de Vigo que recolle traballos académicos dos novos investigadores e investigadoras no ámbito da Filoloxía Galega.

Neste vol. 3 poden lerse estudos lingüísticos de sociolingüística, de ensino do galego como lingua estranxeira e de historiografía, e mais literarios sobre o pouso da mitoloxía clásica en Álvaro Cunqueiro e sobre a obra poética de Johán Carballera.

Universidade de Vigo