

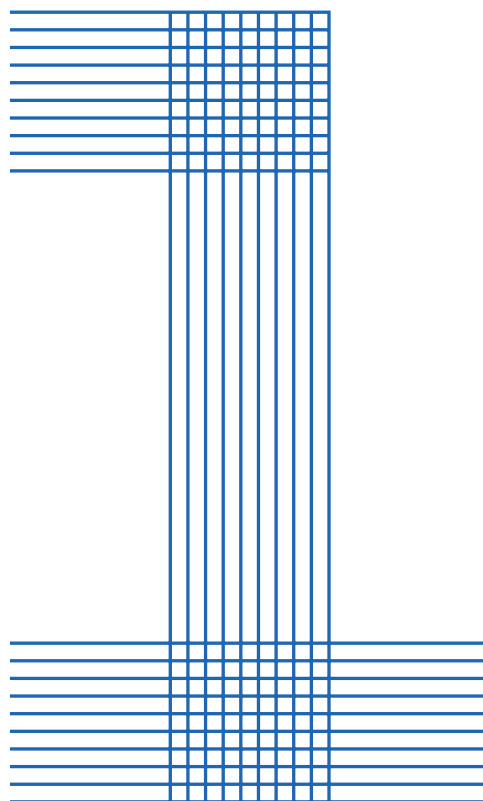
CUMEIRA

Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

Departamento de Filoloxía Galega e Latina

Vol. 1 - 2016

Xosé A. Fernández Salgado (ed.)



Universidade de Vigo

Departamento de
Filoloxía Galega e Latina

CUMIEIRA

*Cadernos de investigación
da nova Filoloxía Galega*

Vol. 1 - 2016

Xosé A. Fernández Salgado (ed.)

Departamento de Filoloxía Galega e Latina

UNIVERSIDADE DE VIGO

Cumieira : Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega. Vol. 1 / Xosé A. Fernández Salgado (ed.). -- Vigo: Universidade de Vigo, Departamento de Filoloxía Galega e Latina, 2016

178 p.; 24 cm

D.L. VG 662-2016

ISBN 978-84-8158-719-7

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)

© Andrea Expósito Loureiro, Cristina Joven Sieira, Antía Monteagudo Alonso, Reyes Rodríguez Rodríguez, Ángela M^a Chantreiro Poceiro, Andrea Castelo Veiga, Laura Piñeiro Pais.

© Xosé A. Fernandez Salgado (ed.)

Revisión científica deste volume:

X. Henrique Costas González (UVigo), Manuel Forcadela (UVigo), Ana Iglesias Álvarez (UVigo), 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 662-2016

ISBN: 978-84-8158-719-7

Índice / Index

- 9** Limiar /
 Introduction
- 11** ANDREA EXPÓSITO LOUREIRO
 O redobro do complemento indirecto en galego no verbo *pedir* /
 The reduplication clitic of the indirect object in Galician in the verb pedir
 («to ask for, to request»)
- 37** CRISTINA JOVEN SIEIRA
 As actitudes lingüísticas entre o alumnado de 4º da ESO de tres IES
 pontevedreses /
 The linguistic attitudes among the students of three secondary schools from
 Pontevedra
- 67** ANTÍA MONTEAGUDO ALONSO
 Reflexións sobre a metodoloxía da Historia n'Os europeos en Abrantes /
 Reflections on the methodology of History through a reading of Os Europeos en
 Abrantes
- 87** REYES RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ
 Aproximación dialectal á fala de Entrimo /
 Dialectal approach to the spoken variety in the municipality of Entrimo
- 117** ÁNGELA Mª CHANTRERO POCEIRO
 A educación en valores a través da literatura /
 The education in values through Litterature

- 145** ANDREA CASTELO VEIGA
Actualidade e vitalidade da lingua mirandesa /
Current issues and vitality of the Mirandese language
- 165** LAURA PIÑEIRO PAIS
Os alomorfos do pronome átono de acusativo na fala de Cangas do Morrazo /
*The allomorphs of the accusative unstressed pronoun in the dialect of Cangas
de Morrazo*

LIMIAR

Introduction

Cumieira. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega é unha publicación do Departamento de Filoloxía Galega e Latina da Universidade de Vigo que nace co obxectivo prioritario de dar a coñecer traballos científicos redactados en galego dos investigadores máis novos no ámbito da Filoloxía Galega, ben que as súas páxinas non estarán pechadas tampouco ós estudos lingüísticos e literarios doutras linguas, en especial ós estudos lusófonos, que resulten de interese para o galego.

Co título de *Cumieira* queremos render homenaxe ó topónimo tradicional (A Cumieira) do anaco de monte en que se erguen os edificios da nosa Facultade de Filoloxía e Tradución, noutroira sede do chamado CUVI (Colexio Universitario de Vigo). O topónimo fai referencia á parte máis elevada dun monte ou lomba e, no léxico común, á viga máis alta da armazón do tellado. Metaforicamente, pois, *Cumieira* non lle acae mal a esta publicación, xa que a súa pretensión non é outra cá de reunir e divulgar algúns dos máis destacados traballos do noso alumnado. Unha boa parte deles están constituídos por traballos de fin de grao, traballos de fin de mestrado ou traballos de curso do último ano, que lles permitiron pechar unha etapa da súa formación na Facultade.

Este primeiro volume de *Cumieira* contén sete estudos de sete novas filólogas presentados e defendidos na nosa Facultade nestes últimos anos. O rigor académico destas investigacións estése tanto en teren superado a súa defensa ante un tribunal xulgador coma na comisión de revisión científica da publicación formada por profesorado do propio Departamento de Filoloxía Galega e Latina que os seleccionou. Todos os traballos foron modificados e adaptados en varios aspectos para adecuarse ás normas e características da publicación.

O ámbito científico de *Cumieira* sitúase, como xa dixemos, na Filoloxía Galega, entendida esta nun senso moi amplo, pois as disciplinas a que se poden adscribir as diferentes contribucións van dende a Gramática á Sociolingüística, pasando pola Dialectoloxía, a Crítica Literaria ou a Didáctica da Literatura.

Así, o capítulo de Andrea Expósito Loureiro estuda polo miúdo, a partir dun corpus amplo, o redobro pronominal do complemento indirecto nun verbo de transferencia como é *pedir*, tendo en conta factores coma a animación, a súa categoría gramatical, a súa posición pre ou posverbal, a etapa da lingua á que

pertence o exemplo ou a modalidade de enunciación. Pola súa parte, a investigación de Cristina Joven Sieira achega datos interesantes sobre a realidade sociolingüística do alumnado de secundaria en tres centros da provincia de Pontevedra tocante ás súas actitudes lingüísticas cara ós galegofalantes, o español de Galicia e o acento galego. No ámbito sociolingüístico tamén se inscribe a panorámica que realiza Andrea Castelo Veiga sobre a vitalidade en diversos eidos do mirandés, lingua minorizada pertencente ó grupo asturleonés que se fala nas terras portuguesas de Miranda do Douro raianas con Zamora. Por súa vez, Reyes Rodríguez Rodríguez ofrece un exhaustivo estudo dos trazos fónicos e morfosintácticos máis característicos da fala de Entrimo, que lle serven ademais para revisar algúns dos datos dialectais que desta zona limiá se recolleran hai máis de catro décadas. A focaxe dialectal prima tamén no estudo que Laura Piñeiro Pais fai sobre os distintos alomorfos do clítico de acusativo a partir de falantes do Morrazo, análise que conclúe coa nova dun alomorfo en *-no (fágon)* tras forma verbal rematada en vogal. Xa no eido da investigación literaria, Antía Monteagudo Alonso realiza unha rigorosa e reflexiva análise sobre os diferentes métodos de investigar a *historia* do relato *Os europeus en Abrantes* de Vicente Risco a partir da súa estrutura, personaxes e acción. Pola súa parte, Angela Chantrero Poceiro explora en doce novelas xuvenís galegas unha lectura didáctica centrada en salientar os aspectos máis relacionados coa educación en valores (éticos, corporais, afectivos, relixiosos...), que constitúen un foco de atención importante no alumnado de secundaria.

Neste primeiro volume de *Cumieira* fixeron parte da comisión de revisión científica X. Henrique Costas, Manuel Forcadela, Ana Iglesias e Xosé A. Fernández Salgado, membros todos do Departamento de Filoloxía Galega e Latina. *Cumieira* quere agradecer así mesmo a Antón Palacio a corrección deste número e a Benigno F. Salgado a revisión da versión inglesa dos *abstracts* e dos títulos de cada capítulo.

Dende *Cumieira* só nos queda convidar o alumnado dos graos e mestrados da nosa Facultade, e tamén daquelas en que o noso Departamento ten presenza activa na súa docencia e dirección de traballos, a que nos envíen as súas investigacións para publicar. Eses traballos non deben superar as 10.000 palabras, presentarán formato de artigo académico, estarán redactados preferentemente en galego e os seus temas relacionaranse cos Estudos galegos nas súas diferentes vertentes, ou doutras linguas sempre que sexan relevantes para o estudo do galego. Cada artigo conterá o título, a súa autoría, un resumo de 175 palabras coa súa versión en inglés, catro palabras chave que identifiquen o contido, e as referencias bibliográficas empregadas. Poderán enviarse por e-mail a xsalgado@uvigo.es para o seu exame.

Xosé A. Fernández Salgado
Editor de *Cumieira* - Universidade de Vigo

O REDOBRO DO COMPLEMENTO INDIRECTO EN GALEGO NO VERBO *PEDIR*

The reduplication clitic of the indirect object in Galician in the verb pedir («to ask for, to request»)

Andrea Expósito Loureiro

Universidade de Vigo
drea_39@hotmail.com

Resumo: Neste traballo analizaremos algúns factores que inflúen no redobro do complemento indirecto argumental por medio dun pronome átono de dativo, no caso dun verbo de transferencia como é o verbo *pedir*. O estudo parte da análise sintáctica inicial de 2000 exemplos deste verbo, que proceden dun corpus de textos galegos de varias épocas extraídos do TILG, aínda que se centra finalmente nos esquemas sintácticos que conteñen un complemento indirecto pleno. Logo de caracterizar o mecanismo do redobro ou dobrado do clítico con esta función sintáctica, describiremos cuantitativamente de que xeito inciden nel factores como a *categoría sintáctica* do complemento indirecto, o trazo semántico de *animación*, o tipo de *esquema sintáctico* no que participa, a súa *posición* respecto ó verbo, a *cronoloxía* dos textos e a *modalidade de enunciación*.

Palabras chave: Sintaxe, complemento indirecto, redobro, lingua galega.

Abstract: This paper shall examine some factors influencing the reduplication of the argument indirect object through a dative object pronoun in case of a transfer verb such as *pedir* (to request). A preliminary syntactic analysis of 2000 examples of this word is provided. The samples were extracted from TILG, a Galician text corpus from different periods of time. Research focuses on those syntactic patterns containing a full indirect object. Subsequent to characterizing the mechanism of clitic reduplication with this syntactic function, it will be quantitatively described the manner in which it is affected by factors such as the *syntactic category* of indirect object, the semantic feature of *animation*, the type of *syntax pattern* in which it takes part, its *position relative to the verb*, the *chronology* of texts and *utterance modality*.

Keywords: Syntax, Indirect object, Reduplication, Galician language.

1. Introducción

A pesar dos avances nos estudos da lingua galega experimentados nas últimas décadas, a sintaxe do galego posúe aínda moitos terreos sen explorar ou nos cales só se realizaron pequenas investigacións. Un deses eidos pouco explorados é a función sintáctica do complemento indirecto (CI). Contamos principalmente coas descrições que se ofrecen nas dúas gramáticas máis actuais do galego, a *Gramática da lingua galega* de R. Álvarez / X. Xove (2002: 109-112) e a obra de igual nome de X. R. Freixeiro Mato (2006: 646). Outros investigadores pretenderon botar luz sobre esta cuestión, pero abordándoa sempre desde aspectos moi concretos ou definidores do galego fronte ó castelán, como son os casos dos clíticos dativos ou da alternancia entre estes e os de acusativo. Neste sentido, destacan os traballos de X. Varela Barreiro (1997) sobre «A existencia de dúas expresións clíticas de segunda persoa singular en galego»; de M. L. Pita Rubido (2006) titulado «Algunhas consideracións sobre os dativos non argumentais»; de X. A. Pena Romay (2004), «Alternancia en galego dos pronomes átonos de acusativo e dativo en verbos que rexen ámbalas dúas posibilidades»; tanxencialmente, algún traballo de corte semántico de X. Soto Andión (2008), como o titulado «Esquemas intransitivos con *dar* en gallego: variación semántica y combinatoria sintáctica»; ou o de R. Álvarez (1997), «O Complemento de solidariedade, a complicidade entre os interlocutores». Esta mesma autora abordou tamén o tema central deste noso traballo no seu artigo «O redobro de A + FN en galego moderno» (2000).

Exceptuando estes textos, pouco máis se ten engadido sobre o ámbito do CI e dos dativos. Por iso, o noso traballo márcase como obxectivo xeral ser unha achega máis que axude a un mellor coñecemento da sintaxe galega en xeral e do CI en particular. Neste sentido, o fin específico da nosa investigación é describir o funcionamento do redobro do CI en galego, tomando como expoñente un verbo típico de transferencia, *pedir*, que selecciona como argumentos obrigatorios, amais dun suxeito, as funcións sintácticas de complemento directo (CD) e CI.

Así, na sección 2, que dedicamos á «Metodoloxía», indicamos que elaboramos un corpus propio de 2000 exemplos en galego do verbo *pedir*, pertencentes a varias épocas e extraídos do *Tesouro Informatizado da Lingua Galega* (TILG). Estes exemplos foron analizados sintacticamente nunha base de datos e foron desbotándose aqueles que non nos interesaban, ata quedar unicamente cos textos de *pedir* nos que aparecía expreso un CI con realización léxica (339 casos). O apartado 3 destinámolo ó «Marco teórico»; nel caracterizamos a función sintáctica do CI e establecemos os factores que inflúen no redobro desta, baseándonos en traballos anteriores ó noso que abordaron este tema. No apartado 4 cuantificamos

en porcentaxes a incidencia sobre o redobro dos factores elixidos, que foron os seguintes: a *categoría sintáctica* do CI, o trazo semántico de *animación*, o *tipo de esquema sintáctico* en que aparece, a *posición respecto ó verbo*, a *cronoloxía* e a *modalidade de enunciación*. Finalmente, a partir dos datos obtidos nesta análise, tiramos as conclusións que expoñemos no apartado 5 e sinalamos futuras liñas de investigación que, polas características deste traballo, non puidemos levar a cabo.

O obxectivo principal que perseguimos na nosa investigación é comprobar se son concluíntes ou non as premisas que sobre o redobro do CI se presentan nas nosas gramáticas (Álvarez / Xove 2002; Freixeiro Mato 2006), no artigo xa citado de Álvarez Blanco (2000), nos traballos realizados sobre este aspecto noutras linguas, nomeadamente no español, e nalgún manual de estilo, como o *Manual de documentos administrativos* da Universidade da Coruña. Neste último déitanse afirmacións como a seguinte:

13. Reduplicar o complemento ou obxecto indirecto mediante o pronome correspondente.

Aínda que estas construcións sen reduplicación do complemento indirecto non son agramaticais, recoméndase reiterar esta función mediante o pronome correspondente para conseguir unha maior precisión e unha linguaxe menos distante e artificiosa. (Ríos Noia *et al.* 2007: 17)

Trataremos, por tanto, de establecer qué parámetros afectan ó redobro do CI no verbo *pedir* e así comprobar se, como adoito se afirma, o galego é «unha lingua que tende a esixi-la presenza da marca clítica de CI cando esta función ten realización léxica» (Varela Barreiro 1997: 331).

Aínda que a nosa achega poida non resultar definitiva canto a definir as causas e factores do redobro do CI de xeito global, poderíase ter en conta no momento de elaborar unha gramática descritiva da lingua galega, e tamén pode resultar útil á hora de establecer normas e tendencias de uso en rexistros lingüísticos formais, coma os da Administración ou dos medios de comunicación e, en definitiva, contribuír a un mellor coñecemento desta función sintáctica.

2. Metodoloxía

Para poder estudar o redobro do CI co verbo *pedir*, precisabamos analizar un corpus de exemplos de uso deste verbo. Para isto, empregamos o TILG, por ser de libre acceso e por nos resultar completo, xa que non só recolle textos de diversos xéneros e rexistros (tamén transcricións orais), senón que tamén as obras incluídas abarcan

dende o século XVII ata comezos do século XXI, o que nos permite realizar unha observación diacrónica do fenómeno da reduplicación. Deste corpus extraemos un total de 2000 rexistros dos 9274 que nos ofreceu o programa baixo o lema *pedir*¹. Esta escolla baseouse na obtención dun grupo de exemplos de igual número para os catros períodos que definimos a continuación²:

1. *Galego popular*: dende 1671 ata 1899.
2. *Galego enxebrista*: dende 1903 ata 1936.
3. *Galego protoestándar*: entre 1936/39 e 1981.
4. *Galego estándar*: dende 1982/83 ata o 2002.

Cada un destes conxuntos componse de cincocentos exemplos, que seleccionamos intentando establecer intervalos equitativos dentro dos grupos temporais xa perfilados. Ó non se tratar dunha selección de exemplos consciente, atopamos diversos casos de repeticións de mostras, normalmente cantigas populares recollidas en varias obras diferentes.

Despois da elección das mostras de uso do verbo *pedir*, procedemos a unha primeira criba: nesta peneirada descartamos todas aquelas que non incluían un CI (si deixamos oracións cun destinatario expresado así: *para + FN*), co que quedou un restante de 979 exemplos. Este grupo de enunciados foron os que incluimos nunha base de datos creada co programa *Microsoft Access 2010*, na cal introducimos unha serie de parámetros que, *a priori*, consideramos máis pertinentes para estudar a presenza do redobro do CI co verbo *pedir*. Os factores que tivemos en conta son os que seguen:

- **Existencia de redobro**: precísase se aparece ou non reduplicación do CI léxico na oración por medio dun clítico de dativo.
- **Categoría sintáctica** da unidade que actúa como CI: interésannos especialmente neste apartado distinguir en primeiro lugar os CI representados só por pronomes persoais átonos de dativo (*Eu veño a pedirche perdón pola tolería que fixen* [ex. 598]), daqueles CI que categorialmente son frases preposicionais que posúen un Termo constituído ben por un pronome persoal tónico (*Pideum'ela á min algo, Estebo amigo?* [ex. 79]) ben por unidades léxicas «plenas» (*Hai unhas semanas pedín*

¹ A consulta foi feita en outubro de 2012.

² Esta clasificación baséase na elaborada por B. Fernández Salgado e H. Monteagudo (1995), aínda que nós axustemos dun xeito levemente diferente as datas que comprende cada período.

traballo por carta a un cento de empresas [ex. 8072]). Neste último caso, aínda discriminamos os Termos que son nomes propios (*Nesta ocasión o rei pedíalle a Galiza unha leva de miles de homes* [ex. 551]) dos que son frases nominais, nas que incluímos tanto os sintagmas estruturados por DET + NÚC coma aquelas que carecen de elemento determinador.

- **Animación:** dentro deste criterio, atopamos diferentes variables. Ó lado do criterio da animación, destacamos outro que pode resultar relevante: o trazo *+/-humano*. A definición deste factor supuxo algunha dificultade, xa que non só tivemos que clasificar elementos da realidade, senón tamén outros de carácter cultural. Refírome, sobre todo, a entidades de natureza relixiosa (*Dios, Virxen do Carmen, Noso Señor...*) ás que habitualmente lles son atribuídas facultades e aparencia humanas. Finalmente, decidimos clasificar estas unidades como [+HUM], especificando no apartado «Comentarios» o seu carácter divino (DIV). Introducimos tamén neste conxunto aqueles exemplos nos que o termo *ceo* alude a *Deus*, por exemplo, *amostra seus brazos abertos coma pidindo ó ceo misericordia* [ex. 162]. Por outra parte, tamén implicaron un problema de clasificación aquelas palabras que designan entes ou colectividades, que, non sendo en si mesmos humanos, están constituídos por persoas e, por tanto, designan un suxeito ou varios. Falamos de nomes referidos a institucións ou cidades, por exemplo en *Pasemos por riba de certas protestas, tales como a de pedir ó Real Consello de Castela que non entren en este Reino paños de Pedrosa ni de Viguera (Logroño) por ser falsos y podridos* [ex. 569]. Tendo en conta esta argumentación, consideraremos estes termos como *+humano*. Cómpre destacar que estes termos xunto con aqueles que fan referencia á monarquía, van acompañados da indicación «Ente» no apartado de «Comentarios», para comprobar se o estatus social tamén pode influír no redobro.
- **Tipo de esquema sintáctico:** neste punto, a información que se inclúe fai referencia ós complementos valenciais do verbo, isto é, seleccionados por el. As funcións sintácticas que consignamos son: o complemento indirecto (CI), o complemento directo (CD) e o suplemento (SUP)³. Na ficha non indicamos o SUX (Suxeito) porque este sempre é argumental.
- **Posición do CI respecto ó verbo:** nesta sección da base de datos sinalouse con A (anteposto) ou P (posposto) o lugar do CI con respecto ó verbo. No caso dos enunciados con redobro, o CI do que nos ocupamos é, como cabe

³ Esta función aparece na acepción 'Fixar prezo para una mercadería ou cousa que se vende', presente no *Gran diccionario Xerais da Lingua* (GDXL).

esperar, o complemento «pleno», non o clítico. Dos pronomes clíticos de dativo só nos interesará indicar a súa posición cando non apareza na oración outra unidade desenvolvida en función de CI.

- **Cronoloxía:** indícase con números do 1 ó 4, respectivamente, o período temporal no cal se insire cada exemplo (seguindo os catro grupos fixados anteriormente).
- **Modalidade:** especificase se os exemplos que estudamos se atopan en enunciados declarativos (D), exclamativos (E) ou interrogativos (I), para constatar se este factor pode marcar unha tendencia cara ó redobro ou non.

Ademais destes factores semánticos e gramaticais, a base de datos contén a información que nos ofrece o propio TILG: o ano da publicación en que se rexistraron as mostras; a referencia de dita publicación no corpus; o contexto anterior ó verbo; a forma verbal empregada, e o contexto posterior a esta. Despois de toda esta información, engadimos un rexistro denominado «Comentarios», no que anotamos aclaracións ou precisións que poidan resultar relevantes para a nosa análise. Pode verse un exemplo da ficha usada no «Apéndice» deste artigo.

Tras a elaboración da base de datos, procedemos a estudar os exemplos de *pedir* clasificándoos segundo os criterios arriba expostos. Nesta análise máis exhaustiva, só atendemos a aqueles que posuían un CI e descartamos os *destinatarios* representados pola frase preposicional *para + FN*, pois en ningún deses 23 se producía redobro. Por tanto, continuamos a análise con 955 exemplos, dos cales só se estudaron polo miúdo os 339 en que o complemento indirecto se representa mediante unha estrutura *a + FN*, ben con redobro ou sen el.

Por último, cómpre indicar que os exemplos ilustrativos tirados do noso corpus aparecen entre corchetes e numerados ([ex. 807]) segundo a orde que ocupan na táboa e que se marca no buscador dos formularios, non no identificador.

3. Marco teórico

3.1. O complemento indirecto (CI)

Antes de comezar coa exposición dos resultados obtidos no meu traballo, cómpre realizar unha introdución teórica ó marco en que se encadra a nosa investigación e ós conceptos que se van manexar.

O CI é a función sintáctica que designa, se temos en conta as gramáticas máis recentes da nosa lingua (Álvarez / Xove 2002: 109-112; Freixeiro Mato 2006: 646), a entidade sobre a que recae a acción expresada polo verbo. Formalmente, o CI represéntase mediante unha frase preposicional cuxo director é a preposición *a*, ou un pronome persoal átono de dativo. Non consideramos, por tanto, CI as frases preposicionais cuxo director é a preposición *para*, dado que non son substituíbles por un clítico de dativo (como cabería agardar da unidade «plena» que actúa como CI) e que non se exclúen da cláusula se está contén un CI. É dicir, podemos ter oracións do tipo *Manuel pediulle* ó taberneiro *pan* para os nenos, en que aparecen as dúas funcións.

Tanto na gramática elaborada por Freixeiro Mato coma na escrita por Álvarez / Xove sinálase o sintagma preposicional como a unidade principal para representar esta función, deixando para os pronomes de dativo un papel secundario. Mentres que Álvarez / Xove (2002: 110) só apuntan a necesidade de os concordar co CI «pleno» (frase preposicional), Freixeiro Mato (2006: 646) afirma que os pronomes persoais átonos actúan simplemente como unha marca de función de carácter pleonástico. Neste punto da exposición, resulta interesante a precisión feita por García-Miguel (1991) cando se pregunta cal é o complemento indirecto «verdadeiro», o clítico ou a frase preposicional? Pois é unha norma xeralmente aceptada que dous elementos non poden exercer a mesma función nunha soa unidade sintáctica. García Miguel (1991: 379) fala de dúas posturas ó respecto: por unha banda, aquelas que defenden que é a frase preposicional o CI pleno e outorgan ós clíticos unha función redundante «por no añadir nada a lo expresado por el complemento pleno». Pola outra, as que consideran as formas tónicas «una explicación o ampliación del complemento pronominal». E engade outras dúas opcións: que sexa a forma plena aquel elemento que se sitúa en segundo lugar, ou ben que funcione como CI verdadeiro a frase preposicional, excepto cando dita frase se compón dun pronome persoal tónico introducido por preposición (*a*). A solución que ofrece García-Miguel, partindo da teoría da *conjugación obxectiva*, consiste en entender os pronomes clíticos de dativo como elementos concordados co CI (frase preposicional), que forman parte do núcleo do PRED, e non como os seus substitutos. Baséase, sobre todo, no feito de que non conmuten o un polo outro e que non se exclúan mutuamente.

Esta proposta resulta moi interesante, pero na nosa análise consideraremos os pronomes clíticos de dativo como índices de función equivalentes ás frases preposicionais en función de CI, tal e como afirman Álvarez / Xove (2002) e Freixeiro Mato (2006), polo que, no caso de se non expresar o CI «pleno», consideraremos que o clítico marca esta función. No caso de que se dupliquen «no se

entiende que el verbo posea dos complementos indirectos, sino que uno reproduce el otro, o bien que ambos forman un segmento discontinuo» (RAE 2009: 2656).

Concretando un pouco máis, a Real Academia Española (RAE 2009: 2655) indica que os CI «designan el receptor, el destinatario, el experimentador, el beneficiario y otros participantes en una acción, un proceso o una situación».

Dentro do CI resulta importante distinguir entre os argumentais, ou seleccionados polo verbo, e os adxuntos ou non seleccionados. Habitualmente, os CI argumentais correspóndense coas funcións semánticas de *destinatario* (*Mandei (lle) unha carta ó xefe da compañía*) ou *experimentador* (*A Leticia gústanlle as bonecas*), mentres que os non argumentais adoitan exercer os papeis de *posuidor* (*Naceulle un irmán a Pedro*) ou *beneficiario* (*Merqueille un agasallo á nena*)⁴.

A nós interesaranos especialmente describir aqueles CI argumentais en función semántica de *destinatario* que se enmarquen nunha estrutura sintáctica prototípica ditransitiva do tipo V-CD-CI, pois, amais de ser un esquema moi frecuente na lingua, é tamén un caso en que o redobro do CI non é obrigado senón que se ve condicionado por unha serie de factores que veremos a seguir. Para iso botaremos man dun verbo típico de transferencia, concretamente de demanda, como é o verbo *pedir*, un verbo de carácter trivalente (como comprobamos na principal acepción deste verbo⁵) que selecciona os complementos referidos.

3.2. O redobro do CI: factores

O redobro, reduplicación ou dobrado do clítico consiste na presenza dun pronome clítico (de dativo ou acusativo, aínda que no noso traballo nos centramos nos primeiros) nunha oración na que existe unha unidade tónica correferente. Como apunta Álvarez Blanco (2000: 76): «É esta unha característica que o galego comparte con outras linguas románicas, en especial coas hispánicas, ben que non en todas se dá no mesmo grao nin segue as mesmas regras». Tanto Álvarez Blanco (2000) coma a RAE (2009) apuntan que o dobrado de clíticos se vén realizando na lingua dende a Idade Media e en ambos os dous textos coincide en que na actualidade este fenómeno é máis común, xa que se produce tamén en contextos non habituais na lingua antiga. Por tanto, trátase dun fenómeno crecente nos idiomas, segundo semella, o que tamén intentaremos comprobar na nosa análise do corpus.

⁴ Optamos por unha nómina de funcións semánticas restrinxida que nos resultase máis operativa.

⁵ Baseámonos na entrada do verbo *pedir* do *GDXL* (2009).

Para Álvarez Blanco (2000: 76), o redobro prodúcese nas seguintes situacións:

- Na orde non marcada (V+CI), que sería «redobro propiamente dito», é dicir, o máis estrito. Nestes contextos a autora indica que é case obrigada a presenza do clítico dativo xunto á frase *a + TERM: Deixéillelo ós seus sobriños*.
- En estruturas focalizadas (CI+V), nas que o CI se atopa tematizado ou rematizado, do tipo *Ós sobriños impórtalles pouco*.

O redobro pode ser nominal ou pronominal. No primeiro caso, o Termo da frase preposicional está ocupado por unha frase nominal ou un substantivo, ou calquera elemento non pronominal que actúa como tal (*Compráronlle á nena unha boneca nova*); pola contra, no dobrado pronominal, a unidade introducida pola preposición *a* é un pronome persoal tónico oblicuo (*Amosáronlles os paquetes a elas*). Sexa duplicación pronominal ou nominal, tal e como indican Freixeiro Mato (2006) e Álvarez Blanco, a presenza do elemento tónico en función de CI implica, frecuentemente, a aparición do clítico. En palabras de Álvarez Blanco (2000: 75), «a presenza do clítico escusa adoito a da frase correferente, en tanto que a frase precisa con frecuencia da concorrencia do clítico».

Desta afirmación podemos tirar a conclusión de que o redobro é practicamente obrigado na lingua galega e deste xeito así o apuntan os gramáticos recentes:

No estado actual da lingua é normal, ou mesmo obrigado, que un OI situado na súa posición normal, isto é tralo verbo, estea redobrado polo clítico. (Álvarez / Xove 2002: 110)

De a función de CI estar desempeñada por unha frase nominal con realización lexical precedida da preposición *a*, o galego tende a usar pleonasticamente tamén o clítico de dativo como marca de función. (Freixeiro Mato 2006: 133)

Non só nestas dúas gramáticas actuais se sinala a «obligatoriedade» do dobrado do CI. Xa na *Gramática gallega* (1868) de Saco Arce, o autor ourensán recolle as características do redobro pronominal, que é para el de carácter obrigatorio:

Los dativos y acusativos *a min, a ti, a il* suelen ir acompañados de sus equivalentes enclíticos *me, che, te, lle, o*, formando un pleonasmo enfático, como en castellano, v. gr.: *Deumos a min*, diómelos a mí; *A ti negóuch-a soldada*, a ti te negó el salario; *A il levárono preso*, a él le llevaron preso. Lo mismo de hace en plural: *Pidíunos a nos que fósemos*, pidiónos a nosotros que fuésemos. Los de tercera persona, *lle* y *lles*, se emplean, aun viniendo expreso el nombre al que hacen relación; y aunque esto sucede también en castellano, non es sino raras veces, mientras que en gallego es casi de regla, v. gr.: *Bótalles a herba ós bois*, echa la yerba a los bueyes; *Colléu un pau pra darlle coíl ô ladrón*, cogió un palo para herir al ladrón. (Saco Arce 1967: 140-141)

Moitos estudosos trataron tamén de determinar cales son os condicionantes semánticos e sintácticos conluíntes na presenza da reduplicación. Algúns deles resultan comúns para todos, mentres que outros varían segundo o autor. Para Álvarez Blanco (2000), os factores que máis inflúen na reduplicación do CI son:

- A definición da unidade que representa a función de Termo da fr. preposicional: canto máis definida, [+DEF], maior será a probabilidade de existir o redobro.
- O trazo +humano.
- O trazo -argumental.
- A anteposición ó PRED, se é informativamente Tema.
- A oralidade e o rexistro coloquial do discurso.

Ademais da *animación* e do Tema anteposto ó verbo, Vázquez Rozas (1995) sinala para o español outros aspectos que deberíamos ter en conta para analizar a presenza do CI redobrado. Esta autora engade o seguinte:

- Fronte ó trazo [+DEF] ou [+DET], resalta o trazo de especificidade, advertindo que é o carácter específico das unidades determinadas o que favorece a reduplicación, non a definición en si.
- Como Álvarez, tamén recoñece unha tendencia ó redobro nos contextos coloquiais de uso da lingua. Mais Vázquez Rozas precisa:

se constata una mayor tendencia hacia la ausencia de duplicación en textos de carácter formal, como instancias, documentos legales etc., que presentan un cierto carácter arcaizante, lo que encaja perfectamente con la visión de la duplicación pronominal como un proceso sintáctico en progresión creciente a lo largo de la historia del español. (Vázquez Rozas 1995: 101)

- O redobro do CD favorece a posibilidade de reduplicación do CI, xunto cos CD representados só por un clítico de acusativo.
- Concorde coa autora anterior en que os CI non argumentais tenden a precisar do clítico e, por tanto, a redobrar.

Por outra parte, Campos (1999: 1553 e ss.), propón que as dúas construcións, con redobro e sen el, non son equivalentes semanticamente. Para el a presenza do clítico marca a culminación do evento indicado polo predicado; estaríamos, nestes casos, ante unha acción télica e por tanto considerada como unha «realización» (+dinámica, +télica) e non como unha «actividade» (+dinámica, -télica).

Baseándonos no exposto, os condicionantes que consideremos na nosa análise son:

- 1) A categoría sintáctica do CI.
- 2) A animación.
- 3) O tipo de esquema sintáctico esixido polo verbo.
- 4) A posición do CI respecto ó verbo.
- 5) A cronoloxía.
- 6) A modalidade da enunciación.

4. Análise de datos: o redobro do CI co verbo *pedir*

Nesta sección procedemos a expor os datos obtidos da nosa análise. Para iso, presentamos os resultados organizados segundo os criterios incluídos na base de datos. Como xa indicamos, neste punto do traballo interéсанos diferenciar os CI «plenos» daqueles marcados por pronomes clíticos de dativo, que non teremos en conta para os nosos resultados. Distinguimos dous grupos:

	Nº exemplos
CI só clítico	616 (64,5%)
CI forma plena	339 (35,5%)
Total	955

Táboa 1: Expresión do CI co verbo *pedir* no TILG.

Dentro do grupo de CI expresados de forma plena é onde se recollen os CI que analizaremos. A táboa 2 amosa as porcentaxes de redobro ou non nestes exemplos:

	Nº exemplos
CI con redobro	209 (61,7%)
CI sen redobro	130 (38,3%)
Total	339

Táboa 2: Redobro do CI pleno co verbo *pedir* no TILG.

Como se pode observar nas táboas, a maior parte das mostras recollidas no TILG correspóndense con oracións co verbo *pedir* nas que só se emprega o pronome persoal clítico de dativo para marcar a función de CI, sen expresar a súa forma plena correspondente. Este grupo de oracións constitúe o 64,5% do total, fronte ó 35,5 % que si conteñen unha frase preposicional (*a + FN*, *a + Pron*, *a + NPropio*) que funciona como o CI tónico. Dentro dos 339 que restan, os CI non redobrados supoñen un 38,3% fronte ó 61,7% que representan os CI plenos redobrados. Podemos, pois, tirar unha primeira conclusión: o CI en galego tende a redobrar.

Estas porcentaxes aquí amosadas constituirán a nosa referencia para realizar os comentarios dos resultados da análise de cada factor, que efectuaremos a seguir.

4.1. Categoría sintáctica do CI

Analizamos en primeiro lugar as características das unidades que forman o CI nos casos nos que se produce reduplicación. Os datos son os seguintes:

Forma	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
A + Pron	28	23 (82,1%)	5 (17,9%)
A + FN	197	125 (63,5%)	72 (36,5%)
A + FN múltiple	6	3 (50%)	3 (50%)
A + NPropio	99	57 (57,6%)	42 (42,4%)
A + NPropio múltiple	3	1 (33,3%)	2 (66,7%)
A + Cláusula	6	—	6 (100%)

Táboa 3: Forma do CI pleno co verbo *pedir*.

Esta táboa 3 está organizada en función da maior ou menor incidencia do redobro en cada unidade. Como se pode observar, o primeiro grupo de exemplos, que responden á estrutura *a + Pron*, redobrou o seu CI nun 82,1% dos casos. Estes datos veñen corroborar, en principio, as afirmacións vertidas nas gramáticas consultadas, nas que se indica que os CI formados por unha preposición *a* máis un pronome tónico sempre redobran. Non obstante, no noso corpus existe preto dun 20% de exemplos nos que esta regra non se cumpre. Consideramos, pois, necesario especificar os tipos de pronomes que englobamos dentro da etiqueta *a + Pron* para tratar de precisar se o seu tipo pode ser un factor que afecte ó redobro.

Tipo de pronome	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
Persoal tónico oblicuo	14 (50%)	12 (85,7%)	2 (14,3%)
Relativos	7 (25%)	6 (85,7%)	1 (14,3%)
Cuantificadores	6 (21,4%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)
Identificadores	1 (3,6%)	1 (100%)	0

Táboa 4: Tipo de pronome das estruturas *a + Pron*.

Nunha primeira ollada á táboa 4 resultan salientables as porcentaxes dos pronomes persoais tónicos e dos pronomes relativos, nos que máis dun 85% de casos documentan o redobro do CI (o que vén coincidindo co dato xeral dos CI con pronome respecto ós restantes). En relación cos pronomes persoais tónicos, observamos que dous dos exemplos non redobran:

Á miña Virxen querida m'encomendo, padre, i *a ela* pido forteza pra resistí-lo golpe da sorte. [ex. 417]

Nunca tal *a min* pediron outros homes. [ex. 470]

Estes exemplos serán analizados máis detidamente na sección 4.4; simplemente indicamos agora que nos dous casos os CI están antepostos ó verbo. No caso dos pronomes de relativo, só un evita o dobrado en forma de clítico:

Era, pois, un home de peso e de proveito, *a quen* pidían consello os viciños na seguranza d'acertaren. [ex. 358]

Aínda que é certo que non os sometemos a unha análise profunda, por falta de espazo e por tratarse este, en consecuencia, dun traballo de enfoque descritivo, non atopamos ningún factor que a simple vista poida marcar unha tendencia cara ó redobro ou non dos pronomes de relativo. Por tanto, repararemos en que, nunha ampla maioría de casos, os pronomes de relativo adoitan posuír reduplicación.

Os pronomes cuantificadores, pola súa banda, tamén apuntan cara ó redobro, mais nunha porcentaxe substancialmente menor (un 66,7% contra o 82,1% dos datos xerais de *a + Pron*). Non podemos tampouco sinalar unha causa deste feito, pero quizais se puidese deber á súa indefinición. Ofrecemos aquí dous exemplos, con redobro e sen el:

A entrada é libre pra quen queira ir; *a ningún* se lle pide nada. [ex. 499]
non me queda máis remedio que pedir perdón *a todos* deste grande atrevemento.
[ex. 252]

Non comentaremos os identificadores, xa que só dispoñemos dun exemplo, con dobrado, o que nos impide formular conclusión ningunha. O exemplo é o seguinte:

eu como tiña automóbil, non me quixera facer a ofensa de *lle* pedir a outro o favor.
[ex. 404]

O seguinte grupo máis numeroso respecto ó redobro é o formado polas estruturas *a + FN*. Tanto nas *a + FN* simples (*Xa que esta nosa costume teña que sere detida por iste ano, pedímoslle ós nosos leutores unha oración* [ex. 361]), coma nas múltiples (*só porque un artesano o un labrador lle pedise a un Señor, a un Canónego ou Cregho o que lle debía* [ex. 17]) os CI tenden a redobrar. Se ollamos para a táboa 5 inferior, vemos que as porcentaxes de CI redobrados e non redobrados se atopan próximas ás dos datos xerais dos cales partiamos nesta análise (punto 4), indicando unha inclinación, en xeral, ó redobro:

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
A + FN	203	128 (63,1%)	75 (36,9%)

Táboa 5: Redobro dos CI formados por *a + FN*.

No caso dos CI constituídos por *a + NPropio* da táboa 6 advertimos que a porcentaxe de exemplos con redobro (56,9%) é menor ca nos anteriores e tamén ca nos datos xerais de CI con reduplicación ou sen ela:

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
A + NPropio	102	58 (56,9%)	44 (43,1%)

Táboa 6: Redobro do CI formados por *a + NPropio*.

Aínda que a tendencia sexa menor, o número supera o 50%, por conseguinte, segue a demostrar que a presenza do redobro en galego segundo o factor da unidade que o representa é alta. Neste aspecto, o galego parece diferenciarse notablemente do portugués, que semella máis restritivo, pois na *Gramática da Língua Portuguesa* de M. H. Mira Mateus (2003: 832) precísase o seguinte:

a presença do pronome pessoal em posição argumental é requerida em caso de redobro, não sendo possível o aparecimento de nomes próprios ou comuns, nem de quantificadores que não co-ocorreram com o pronome pessoal forte.

(26c) *Os professores ofereceram-lhe gelados ó João.

Por último, resta comentar o grupo formado polo CI cuxo Termo da frase preposicional é unha cláusula de relativo. O dato máis relevante destas seis mostras de uso é que en ningunha delas se produce o dobrado da función sintáctica que nos ocupa. Trátase de exemplos coma o seguinte:

tirados ou caídos, segundo se mire, ás beiras das corredeiras pedindo perdón *a cantos pasaban* [ex. 883].

4.2. Animación

A *animación* é un dos factores ós que máis se remiten algúns dos autores consultados (Álvarez Blanco, 2000; Vázquez Rozas, 1995) para explicar o redobro do CI.

No noso caso, tivemos en conta tanto o factor *+/-animado* coma o *+/-humano*, que se pode ver nas táboas 7 e 8 respectivamente:

Animación	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
+ANIM	319	200 (62,7%)	119 (37,3%)
–ANIM	20	9 (45%)	11 (55%)

Táboa 7: Redobro do CI segundo o factor *animación*.

Humanidade	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
+HUM	315	197 (62,5%)	118 (37,5%)
–HUM	24	12 (50%)	12 (50%)

Táboa 8: Redobro do CI segundo o factor *humanidade*.

Tal e como podemos ver nas táboas, non se observan grandes diverxencias entre os resultados amosados nos dous cadros. É máis, manteñen unha gran similitude tamén cos datos xerais da presenza de redobro co CI indicados ó comezo do apartado 4, en parte porque o CI típico tende a ser un elemento humano.

Na táboa 9 amosamos os resultados arriba expostos combinando entre si os factores de *animación* e *humanidade*.

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
+ANIM / +HUM	315	197 (62,5%)	118 (37,5%)
+ANIM / –HUM	4	3 (75%)	1 (25%)
–ANIM / –HUM	20	9 (45%)	11 (55%)

Táboa 9: Redobro do CI combinando os factores *animación* e *humanidade*.

Como se observa, o conxunto máis numeroso está constituído polos Termos da frase preposicional que posúen os trazos *+animado* e *+humano* (315 ocorrencias, o 92,9%) e neste grupo vemos que representan un 62,5% as mostras que redobran, de modo que esta maioría continúa a reforzar as afirmacións de que o redobro é un fenómeno frecuente. Un exemplo deste caso é o seguinte:

Á nosa Virxe do Viso / un favor *lle* vou pedir: / que os mociños de Facós / servir ó rei non han de ir. [ex. 679]

Na mesma táboa 9 vemos tamén que no caso dos CI *–animados* e *–humanos* a reduplicación diminúe a súa porcentaxe e sitúase por baixo das oracións sen redobro. Son mostras destes tipos:

Con redobro: Pedídlle *ás ruínas* / Dos antigos castelos os sacretos. [ex. 200]

Sen redobro: Por pedíla, tamén eu pedina *á noite serea*. [ex. 295]

Con isto, corrobórase o dito por Álvarez Blanco (2000) e Vázquez Rozas (1995) e que xa recollemos no apartado 3.2. Pero debemos, aínda así, ter en conta que non se trata dunha diferenza moi acusada, como cabería agardar.

Para completar a análise deste factor, decidimos introducir unha distinción no factor *+humano*. Diferenciaremos entre as entidades tipicamente humanas (TIP); as entidades divinas (DIV), que fan, polo xeral, referencia a Deus (e a todos os elementos/termos que aluden a el) e a outros membros do santoral; e outras unidades que denominamos «ente», o incluimos nomes propios de institucións, lugares ou calquera elemento ou colectividade que estea formado por humanos e que, por tanto, os represente. Algúns exemplos que ilustran isto son:

CI típico redobrado: (...) *voulle* pedir *a Miss Taylor* para que me deixe dar unha volta (...). [ex. 937]

CI típico non redobrado: (...) *i* encomenzou a pedir *ós veciños* que *lle* deran algo pola ialma da súa nai. [ex. 323]

CI divino redobrado: ¡Déixame estar aquí, que *ll'estou* pedindo *a Dios* que mande un raio (...)! [ex. 530]

CI divino non redobrado: !Saudade da lareira e do agro, saudade bendita que temos de pedir *a Dios* que nola conserve (...)! [ex. 618]

CI ente redobrado: *Á escola* pedímoslle pois a raza na súa total integridade. [ex. 478]

CI ente non redobrado: (...) decidiron pedir *á Xunta* máis flexibilidade nas normas sanitarias (...). [ex. 890]

Os datos de aplicar esta distinción TIP/DIV/ente recóllense na táboa 10:

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
TIP	213 (62,8%)	154 (72,3%)	59 (27,7%)
DIV	92 (27,1%)	45 (48,9%)	47 (51,1%)
Ente	34 (10,1%)	10 (29,4%)	24 (70,6%)

Táboa 10: Incidencia do redobro segundo o tipo de CI +*humano*.

Se reparamos no cadro, a maior parte dos CI rexistrados no corpus son o que nós denominamos complementos indirectos humanos típicos. Estes supoñen o 62,8% do total e o número de exemplos que redobran tamén é alto, pois supera o 70%. O dato vén sinalando o uso habitual do dobrado do CI na lingua, polo menos, naqueles casos en que o suxeito do CI posúe unhas características prototípicas.

O seguinte grupo máis abundante é o conformado polas entidades de carácter divino. Neste caso, e de xeito moi axustado, os CI que non redobran son máis cós que si o fan, pero a diferenza é de preto dun 2%. Intuímos, debido ás reiteradas lecturas dos exemplos, que estes resultados poderían variar de realizarmos esta mesma análise dentro de cada período cronolóxico (presumimos que o redobro aumentou neste grupo co paso dos anos). Quedaremos, por tanto, coa idea que desprende a táboa: a igualdade case técnica que se produce entre os CI de natureza divina.

Para rematar, falaremos dos complementos que, como apuntamos, se singularizan por conter o que denominamos «ente» no seu interior. Este conxunto menor (só un 10,1% do total) presenta aproximadamente un 70% de mostras que non redobran. Este dato resulta moi importante, xa que o factor «ente» sería claramente un condicionante que marcaría tendencia cara ó non redobro, o que os aproxima polo comportamento a entes non animados.

Tamén debéramos indicar que os CI —*humanos* son, habitualmente, elementos da natureza como *campos*, *mar* ou *luceiros*, ou animais.

En definitiva, observamos que os trazos diferenciadores que introducimos na análise do factor *humano* ofrecen resultados relevantes para o noso traballo. Por unha banda, ratificamos as teses de Álvarez Blanco (2000) e Vázquez Rozas (1995) cando indican que o trazo *+humano* implica o redobro: observamos que as entidades que o posúen adoitan redobrar habitualmente e que aquelas que carecen del, ou nas que este factor se dilúe, como nas divindades e xa máis notablemente nos «entes», o índice de reduplicación é moi baixo. Por outro lado, a menor presenza do redobro nos grupos caracterizados por seren DIV ou «entes» pódese deber tamén, e seguindo a Álvarez Blanco (2000), ó seu uso nun rexistro máis elevado ou formal, no que imperan as fórmulas de respecto, como son as pregarias ós deuses ou os contextos administrativos.

4.3. Tipo de esquema sintáctico

Analizaremos agora os esquemas sintácticos dos que participa o verbo *pedir* no noso corpus, e intentaremos comprobar se existe relación entre o esquema sintáctico que rexe e a aparición da reduplicación do CI. As estruturas sintácticas que rexistramos son as seguintes:

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
CD-CI	311 (91,7%)	193 (62,1%)	118 (37,9%)
CI	20 (5,9%)	12 (60%)	8 (40%)
CI-SUP	7 (2,1%)	3 (42,9%)	4 (57,1%)
CI-CD-SUP	1 (0,3%)	1 (100%)	0

Táboa 11: Redobro do verbo *pedir* con diferentes esquemas sintácticos.

Como se aprecia na táboa 11, nos dous conxuntos principais de exemplos, os que redobran superan en número ós que non o fan, amosando unha inclinación da lingua galega con este verbo cara a este fenómeno. As porcentaxes achéganse, como en ocasións anteriores, ós datos xerais dados ó comezo do estudo sobre os exemplos con reduplicación e sen ela (lembramos, un 61,7% que si redobra e un 38,3% que non). Si resulta destacable o que sucede co esquema CI-SUP, pois nela os modelos sen redobro (*inda dende o Ceo miraría por elas e pediría a Deus polas culpas de todos* [ex. 385]) superan os exemplos que si o documentan (*Teño de ir ó ceo en vida*

pedirlle ó Señor *por ti* [ex. 680]). É este o único esquema identificado no noso corpus en que sucede este feito. Poderíamos pensar, confrontándoo co esquema CI-CD-SUP, que pode influír nesta acepción do *pedir* a ausencia ou a presenza do complemento directo, mais non o podemos corroborar, xa que só contamos cun exemplo deste último grupo.

Dado que a construción ditransitiva de *pedir* CD-CI é a maioritaria (91,7%), pareceunos necesario realizar unha distinción entre os esquemas nos que o CD se antepón ó CI, e viceversa, e deste modo revisar se esta circunstancia pode afectar ó resultado global. Porén, na táboa que expoñemos debaixo non contemplamos ningún tipo de variación destacable, aínda que o redobro é maior na orde canónica CD-CI, en cerca de 1 punto.

Orde	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
CD-CI	126	79 (62,7%)	47 (37,3%)
CI-CD	185	114 (61,6%)	71 (38,4%)

Táboa 12: Redobro do CI co esquema CD-CI segundo a orde compoñentes.

Por tanto, e a excepción do esquema CI-SUP, este estudo das estruturas sintácticas que acompañan o verbo *pedir* segue a corroborar unha tendencia inicial ó redobro sen se afastar dos datos iniciais de 61,7% e 38,3%.

4.4. Posición do CI con respecto ó verbo

Trataremos agora neste punto a incidencia que pode ter sobre o redobro a posición ocupada polo complemento indirecto no enunciado. Para determinalo, analizaremos os datos recollidos na táboa 13, na que compilamos o número e a porcentaxe de exemplos con redobro e sen el cando o CI se encontra anteposto ou posposto ó verbo.

Posición do CI	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
Preverbal	49	34 (69,4%)	15 (30,6%)
Posverbal	290	175 (60,3%)	115 (39,7%)

Táboa 13: Redobro do CI en posición preverbal e posverbal.

Podemos constatar que a gran maioría dos exemplos nos que o CI precede ó verbo da oración este tende a redobrar (69,4%). Mais non en todos os casos, ó contrario do que indican Álvarez Blanco (2000) e Álvarez / Xove (2002), que o consideran case obrigado. No noso estudo, observamos os enunciados nos que non se produce o redobro e achamos algunhas coincidencias entre algúns exemplos:

- En 14 dos 15 exemplos de uso que non rexistran redobro, o CI atópase anteposto tamén ó CD e está focalizado. Son casos como:

Antón, por broma, *ós amigos* un peso pide ó fiado mais na vida llo devolve porque nunca o ten. [ex. 86]

- Todos os exemplos sen reduplicación co CI anteposto están datados nos períodos popular e enxebriста da lingua galega (isto é, século XIX e principios do XX), feito que quizais sexa significativo, se, como veremos no punto seguinte, constatamos que o redobro é un fenómeno en aumento no galego.
- Ó contrario do que as gramáticas (Álvarez / Xove 2002; Freixeiro 2006) sinalan como habitual, é dicir, o redobro obrigado cando se expresa o CI mediante unha forma pronominal tónica, encontramos 2 exemplos en que isto non ocorre así. A explicación está en que nos dous casos o CI constitúe informativamente unha construción remática e focalizada:

Á miña Virxen querida m'encomendo, padre, i *a ela* pido forteza pra resistí-lo golpe da sorte. [ex. 417]

Nunca tal *a min* pediron outros homes. [ex. 470]

Os CI pospostos ó verbo e redobrados tamén son máis comúns ca aqueles que non dobran a través dun pronome clítico. Como se ve na táboa 13, os primeiros avantaxan en preto dun 20% ós segundos. Deste xeito, podemos afirmar que, como se adoita dicir nas gramáticas, a reduplicación do CI en orde non marcada (V+CI) é case de regra.

4.5. Cronoloxía

Neste apartado trataremos de determinar se o factor *tempo* influíu na progresión deste fenómeno sintáctico ou se o redobro non sufriu alteracións no seu uso en galego nos últimos trescentos anos. Para iso, imos observar o número de exemplos que rexistran reduplicación en cada franxa cronolóxica, xa definidas na metodoloxía (apartado 2). Comparando os exemplos redobrados en cada sección temporal, definiremos se o dobrado aumentou nos últimos anos ou ben se a súa utilización non reflicte mudanzas destacables.

	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
Galego popular	90	50 (55,6%)	40 (44,4%)
Galego enxebriata	95	56 (58,9%)	39 (41,1%)
Galego protoestándar	75	48 (64%)	27 (36%)
Galego estándar	79	55 (69,6%)	24 (30,4%)

Táboa 14: Redobro do CI do verbo *pedir* segundo o período histórico.

Neste cadro constatamos que, segundo os nosos datos, existe un acrecentamento progresivo na aparición do redobro de CI co verbo *pedir*. No *galego popular*, aquel que data antes do século XX, a reduplicación superaba o 55% dos exemplos, e indicaba xa unha tendencia cara á súa presenza. Esta vaise incrementando a medida que nos achegamos á actualidade, ata alcanzar o 69,6 % rexistrado nas mostras do chamado *galego estándar*. Estes datos veñen corroborar o que xa apuntabamos no apartado 1.2 segundo as palabras de Álvarez Blanco (2000) para o galego e da RAE (2009) para o castelán: que o redobro do CI é un fenómeno ascendente na lingua actual.

4.6. Modalidade da enunciación

A modalidade enunciativa da maior parte dos exemplos analizados para este traballo é a declarativa, tal e como se pode comprobar na táboa 15, que expoñemos a continuación. Este feito provoca que os datos que presentamos non poidan ser considerados determinantes canto á influencia do modo da enunciación no redobro, pero quizais sinalen, levemente, algunhas tendencias. A seguir presentamos os datos:

Modalidade	Total exemplos	Con redobro	Sen redobro
Declarativa	324	198 (61,1%)	126 (38,9%)
Exclamativa	4	3 (75%)	1 (25%)
Interrogativa	11	8 (72,7%)	3 (27,3%)

Táboa 15: Redobro do CI co verbo *pedir* segundo a modalidade da enunciación.

Un 95,6% dos exemplos analizados da nosa base de datos (os 339 que conteñen un CI en forma plena) exprésanse mediante o modo enunciativo, fronte a menos do 5% que o fan de xeito exclamativo ou interrogativo. A pesar do pequeno número de mostrás que atopamos destes casos, si se pode apreciar nos resultados que resulta habitual que nas oracións exclamativas ou interrogativas o CI redobre a través dun pronome persoal átono, xa que, en ambos os dous casos, case as 3/4 partes dos exemplos rexistran reduplicación.

No modo enunciativo ou declarativo, a diferenza é menos acusada, pero igualmente notoria. Algo máis do 60% das oracións declarativas dobran o seu CI fronte ó case 40% que non o fan. Sen engadir ningunha precisión máis a esta clasificación, poderíamos determinar que o redobro sería un fenómeno frecuente na lingua galega, e apoian as afirmacións de varios estudosos xa mostradas anteriormente (apartado 3), pois é común nos tres modos enunciativos máis habituais.

5. Conclusións

Para realizar este traballo foi preciso, como observamos, elaborar primeiro un corpus de exemplos que nos permitise estudar o redobro do CI co verbo *pedir*. Tras definir este corpus e o marco teórico no que nos íamos fundamentar, procedemos a analizar aqueles factores que consideramos máis decisivos para o redobro do CI. Unha vez rematada a descrición dos datos obtidos na nosa análise, podemos presentar unha serie de conclusións que veremos seguidamente.

A primeira, e máis importante, é que puidemos ratificar que o redobro do CI argumental co verbo *pedir* en lingua galega resulta habitual (61%), segundo o uso que del se fai no corpus. Non obstante, non podemos falar de «obriga», xa que case un 40% dos CI con realización léxica examinados non reduplican.

Canto ós factores que favorecen a presenza do redobro, puidemos trazar tamén algunha tendencia, que agruparemos segundo os criterios analizados. No caso da *categoría sintáctica*, corroboramos que as frases preposicionais cuxo Termo é un pronome (persoal tónico, relativo ou cuantificador / identificador) adoitan redobrar na meirande parte dos casos (82,1%). Tamén os Termos formados por FN ou NPropios (en menor medida) tenden á reduplicación. Pola contra, non redobran nunca os CI de estrutura *a + Cláusula*.

Na *animación*, así mesmo, puidemos comprobar que o trazo *+humano* implica unha inclinación cara ó redobro. Neste caso, demostramos que os elementos

+*humano* prototípicos dobraban en maior cantidade ca aqueles nos que este trazo se dilúe, coma os CI que referían entidades divinas ou os que nós chamamos «entes», estes últimos con clara tendencia a non redobrar (70,6%).

Os *esquemas sintácticos*, a excepción de CI-SUP, que tende a non reduplicar, non contribuíron a mudar as nosas conclusións: o redobro é habitual en todos eles. No caso da construción ditransitiva CD-CI, a orde dos seus compoñentes tampouco altera os resultados (preto do 60% de redobro en ambos os casos).

Tanto en *posición preverbal* (a marcada) coma *posverbal* (a non marcada), o CI do verbo *pedir* tende a redobrar. Mais nos casos de CI preverbaais que non o fan, observamos que adoitan estar antepostos ó verbo e ó CD, amais de pertencer ás dúas primeiras etapas do galego (popular e enxebrista).

No penúltimo apartado, referente á *cronoloxía*, observamos que, tal e como afirmaban Álvarez Blanco (2000) e a RAE (2009), o redobro do CI é un fenómeno cada vez máis frecuente. Os nosos datos así o mostran ó aumentar gradualmente as porcentaxes de exemplos con redobro a medida que nos achegamos á etapa actual: dun 55% nos textos do século XIX ata case un 70% nos da etapa que chamamos *galego estándar*, o de hoxe.

Por último, a *modalidade da enunciación* continuou a amosar a tendencia ó dobrado, maioritario no modo declarativo, exclamativo e interrogativo.

Con estes resultados, comprobamos que a reduplicación é un fenómeno moi habitual na lingua galega, polo menos, cos complementos indirectos argumentais do verbo de transferencia *pedir*. Ora ben, e dado que na maioría dos factores as porcentaxes entre o redobro e o non redobro se atopaban moi próximas (arredor do 60%-40%), non optariamos por considerar o redobro como «obrigado» ou «de regra», como vimos que se fai nalgúns estudos xa citados.

Para rematar, non dubidamos en apuntar outros factores non abordados por nós pero que resultarían útiles para completar este traballo no futuro e para, en consecuencia, afondar no coñecemento do mecanismo do redobro. Algúns deles poderían ser o estudo da *definitude*, especialmente nos CI con forma *a + FN*, o número do Termo ou o rexistro e o xénero textual. Por outra parte, este estudo veríase notablemente arrequeitado se optásemos por unha análise diacrónica de cada factor por separado.

Referencias bibliográficas

- Álvarez Blanco, Rosario (1997): «O complemento de solidariedade: a complicidade entre os interlocutores», 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, 37-53.
- 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.
- Álvarez, Rosario / Xosé Xove (2002): *Gramática da lingua galega*. Vigo: Galaxia.
- Campos, Héctor (1999): «Transitividad e intransitividad», en I. Bosque / V. Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa Calpe, 1519-1574.
- Fernández Salgado, Benigno / Henrique Monteagudo (1995): «Do galego literario ó 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.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2006): *Gramática da lingua galega: II. Morfosintaxe*. Vigo: A Nosa Terra.
- García-Miguel, José M^a (1991): «La duplicación de complemento directo e indirecto como concordancia», *Verba* 18, 375-410.
- GDXL = Carballeira Anllo, Xosé M^a (coord.) (2009): *Gran dicionario Xerais da lingua*. Vigo: Xerais.
- Mateus, M^a Helena Mira *et al.* (2003): *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.
- Pena Romy, Xosé Antonio (2004): «Alternancia en galego dos pronomes átonos de acusativo e dativo en verbos que rexen ámbalas dúas posibilidades», en R. Álvarez / F. Fernández Rei / A. Santamarina (eds.), *A lingua galega: Historia e Actualidade*, vol. 1. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega / Instituto da Lingua Galega, 129-137.
- Pita Rubido, M^a Luísa (2006): «Algunhas consideracións sobre os dativos non argumentais», *Revista Galega de Filoloxía* 7, 143-165.
- RAE = Real Academia Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Espasa.
- Ríos Noia, Marisol *et al.* (2007): *Manual de documentos administrativos*. A Coruña: Universidade.
- Saco Arce, José Antonio (1868, 1967²): *Gramática gallega*. Ourense: Gráficas Tanco.
- Soto Andión, Xosé (2008): «Esquemas intransitivos con *Dar* en gallego: variación semántica y combinatoria sintáctica», *Revue Roumaine de Linguistique* LIII, 4, 405-425.

- TILG = Santamarina, A. (dir.) (1986): *Tesouro Informatizado da Lingua Galega (TILG)*. Santiago: Universidade. Dispoñible en <<http://www.ti.usc.es/tilg/>>. [Consulta do 12/06/2013]
- 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.
- Vázquez Rozas, Victoria (1995): *El complemento indirecto en español*. Santiago de Compostela: Universidade.

Apéndice: exemplo de ficha de análise

TFG			
Id	1	Estrutura sintáctica	CI-CD
Ano	1813	+/- Animado	+
Referencia	ANOCBM813	Humano +/-	+
Contexto 1	nós meu compadre! <3*Bért.3> Que palla, que voto, nin que demonio.	A/P verbal	P
Forma verbal	Pedí	TEMA/REMA	
Contexto 2	a Dios, compadre, que vivan os que están nas Cortes	Corte temporal	1
CIND?	*	Modo	D
Redobrado	Non	Comentarios	DIV
Forma do CIND	A+NPropio		

AS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS ENTRE O ALUMNADO DE 4º DA ESO DE TRES IES PONTEVEDRESES

The linguistic attitudes among the students of three secondary schools from Pontevedra

Cristina Joven Sieira

Universidade de Santiago de Compostela

kristina.sieira@gmail.com

Resumo: Entre os trazos distintivos da realidade sociolingüística galega atopamos non só a presenza de prexuizos cara ós galegofalantes, senón tamén cara ó español de Galicia e ó acento galego. Neste traballo analízanse as actitudes lingüísticas de 18 estudantes da ESO, para o que se formaron tres grupos tendo en conta as variables ‘sexo’ e ‘localización do instituto’. Para asegurar que as conclusións non estivesen desviadas optouse polo pluralismo metodolóxico: usáronse o cuestionario, o *matched guise test* e o debate. Aínda que estamos ante un estudo a pequena escala e polo tanto non se poden xeneralizar os resultados, é interesante observar que, malia as grandes diferenzas achadas sobre o uso do galego nas distintas esferas das súas vidas, os tres grupos parecen amosar os mesmos prexuizos.

Palabras chave: Sociolingüística, actitudes lingüísticas, bilingüismo, prexuizos lingüísticos.

Abstract: A distinctive feature of Galicia’s current sociolinguistic reality is the presence of prejudices not only against those who speak Galician, but also against ‘Galician Spanish’ and those who have a marked Galician accent when speaking in Spanish. Eighteen students aged between 15-16 were chosen for this study, and they were divided into three different groups. The location of the high school where they studied and the gender were the two factors taken into account to bring the data into comparison. To make sure the conclusions were not biased by the chosen method, we used three different techniques and contrasted the results: a questionnaire, a *matched-guise* test and a debate. In spite of not being a grand scale study –and thus its results cannot be generalized–, it was interesting to realize that despite the differences found with regard to the use of Galician in different spheres of the lives of the students, the results are quite shocking, since they suggest that there are no big differences amongst their linguistic attitudes and prejudices.

Keywords: Sociolinguistics, language attitudes, bilingualism, linguistic prejudice.

1. Introducción

O ano pasado, durante o meu período como beneficiaria dunha bolsa de colaboración¹, tiven a oportunidade de traballar con diversos cuestionarios orientados a intentar descubrir as actitudes lingüísticas de persoas galegas de todas as idades que formaban parte do corpus do español oral recollido entre 2007 e 2010 no marco do *Proyecto de Estudio Sociolingüístico del Español de Galicia (PRESEGAL)*, integrado no *Proyecto de Estudio Sociolingüístico del Español de España y América (PRESEEA)*.

A medida que ía vendo as actitudes tan negativas que moitos dos informantes tiñan cara ó galego e a cantidade de prexuizos que había sobre os galegofalantes, as miñas ganas de poder investigar máis neste eido crecían sen parar. A partir dos datos recollidos decateime de que as actitudes negativas e os prexuizos non só ían dirixidos ó galego, senón tamén ó castelán de Galicia e, sobre todo, a algúns aspectos deste como pode ser o acento galego. Por tanto, e como futura profesora de secundaria, interesábame moito coñecer a postura a este respecto do alumnado da ESO.

As prácticas do Máster foron unha oportunidade ideal para observar de cerca os comportamentos e actitudes lingüísticas da mocidade galega, en concreto dos rapaces dun instituto situado nun centro urbano, que foi o que se me asignou. Partindo desa idea, pareceume que podería resultar interesante comparar esas actitudes coas dos mozos e mozas que vivían noutros tipos de hábitat, como o vilego e o rural, e ver ata que punto diferían as súas opinións e sentimentos. Os rapaces máis novos serán, a fin de contas, os encargados de transmitirles a lingua ás xeracións seguintes, polo que representan un papel clave no futuro da mesma.

2. Actitudes e prexuizos lingüísticos: o español de Galicia

Nas últimas dúas décadas, a investigación no campo da sociolingüística galega experimentou un grande auxe e así podemos atopar bastantes traballos que teñen como fin indagar na situación da lingua galega nos distintos contextos (ensino universitario e non universitario, medios de comunicación etc.), nas diferentes cidades galegas e entre grupos de todas as idades.

¹ Durante ese período traballei co Departamento de Lingua Española da Universidade de Santiago de Compostela (USC) baixo a tutela da profesora Montserrat Recalde Fernández.

Os estudos que ofrecen a perspectiva máis ampla e global neste aspecto son as publicacións do *Mapa Sociolingüístico de Galicia* (MSG) (Seminario de Sociolingüística, 1994, 1995, 1996; *id.* 2007, 2011), que se levaron a cabo co obxectivo de proporcionar un diagnóstico da situación da lingua que servise de base á planificación lingüística.

As tendencias xerais dos datos presentados polo MSG indican unha inconsistencia ou contradición entre o alto grao de aceptación do idioma e o comportamento lingüístico na mocidade, pois non se observa unha correspondencia entre actitudes favorables e uso da lingua. O grupo máis novo (15 a 34 anos) é o que afirma ter mellor capacidade para falar o galego, o que se interpreta, por tratarse de información obtida a través da autopercepción, como unha crenza que implica que polo feito de que se estudou galego se está máis capacitado para falalo (Seminario de Sociolingüística, 2011: 79). Ademais, o grupo de entre 15 e 24 anos é o que opina en maior medida que a lingua que deben falar os galegos é o galego. Así e todo, os datos sobre as actitudes non se corresponden coas condutas lingüísticas.

Como observamos por exemplo nos datos recollidos polo IGE (2013), a pesar dos altos niveis de competencia e as actitudes favorables, as novas xeracións son as que representan un menor índice de uso do galego: malia que un 60,20% das persoas entre 15 e 29 anos aseguran saber “moito” galego, só un 19,78 fala “sempre” en galego e un 16,91% “máis galego que castelán”. Por este motivo, convén neste punto reflexionar verbo da relación existente entre actitudes e comportamentos e aclarar algúns conceptos.

Os termos *actitudes*, *prexuizos*, *estereotipos* etc. son constantemente utilizados no discurso cotián e, por tanto, convén facer unha delimitación clara destes conceptos, pois mestúranse con moita facilidade.

O concepto de *actitude* xorde no campo da Psicoloxía Social e pasa despois a outros campos coma o da Sociolingüística. Unha das definicións máis recorrentes de «actitude» é a formulada por Fishbein e Ajzen (1975: 6), que as describen como «a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object». Cómpre ter presente que, como se sinala nesta definición, as actitudes son aprendidas e teñen que ver cos procesos de socialización a que se someten os individuos. Entendemos esa socialización como «o proceso a través do cal os individuos internalizan as crenzas, actitudes e expectativas dunha cultura específica [...]» (Recalde 1995: 10), e daquela a infancia e a adolescencia constitúen etapas críticas na súa formación.

Actualmente, por *actitudes lingüísticas* entendemos aquelas que teñen como centro de estudo as actitudes cara ás linguas nos seus diversos aspectos. O gran

interese que espertan as actitudes débese á capacidade que en teoría teñen de influír nos comportamentos. Considéranse, por este motivo, unha das principais vías para modificalas, como indica Iglesias (2012: 2), que defende que en moitos casos este poder de incidencia está sobrevalorado e trata de reformular o papel que desempeñan.

Existen dúas correntes teóricas: a condutista e a mentalista. A segunda, que é a que entende as actitudes como un «construto mental, e por tanto interno do individuo» (Iglesias 2012: 2) é a máis cultivada (Fishbein e Ajzen 1975, Recalde 1995), e é tamén á que se adscribe este traballo. Iglesias (2012: 2-3) explica así mesmo que as actitudes están formadas por tres compoñentes, cuxa distinción é precisa se pretendemos comprender as actitudes e superar as que sexan negativas:

- Unha compoñente afectiva, que inclúe os sentimentos de agrado ou desagrado que o obxecto da actitude esperta.
- Unha compoñente cognitiva, formada polas crenzas positivas ou negativas en relación co obxecto actitudinal.
- Unha compoñente conativa, que fai referencia á predisposición a actuar, por exemplo, de xeito colaborador ou non.

A compoñente conativa sería a máis importante, pois a intención pode ter un papel especialmente relevante na predición da conduta. Aínda que, como podemos ver, por exemplo, nos datos extraídos do MSG, as actitudes non determinan a conduta, si inflúen nela, e por tanto son unha das vías que debemos abordar para tratar de cambiala. Para intentar mellorar as actitudes negativas, Iglesias (2012: 3-4) recomenda traballar primeiro as compoñentes afectiva e cognitiva, analizándoas e buscando argumentos que as boten abaixo, proporcionando así información nova sobre o obxecto actitudinal que provoque empatía con este e sensacións agradables. Tamén sinala acertadamente que no caso da función conativa é importante diferenciar a intención de actuar da acción en si mesma, pois, a pesar de mostrar boa disposición para actuar, esta pode non manifestarse na práctica, caso no que a falta de colaboración radicaría noutros factores alleos ás actitudes.

Á parte das actitudes, hai outros factores como «o que cada suxeito considera oportuno en cada circunstancia, os hábitos operativos, e a valoración das posibles consecuencias da conducta» (González *et al.* 2003: 13) que inflúen nos comportamentos lingüísticos.

Canto ós *prexuizos*, estes son un tipo de actitude na que, como explica Iglesias (2012: 6), todos os compoñentes se manifestan de forma negativa:

- Compoñente cognitiva: estereotipo negativo.

- Compoñente afectiva: sentimento de rexeitamento.
- Compoñente conativa: tendencia a discriminar.

Luca Váradi defíneos en conxunto como unha actitude negativa:

prejudice is a negative attitude held by members of a group towards members of another group because of their membership in that particular group.

This does not mean that all members of a group are similarly prejudiced against members of another group but indicates that prejudices are collectively created. (Váradi (2014: 26)

Como explica esta autora, os prexuízos marcan unha diferenza entre distintos grupos, marcan un «nós» fronte a un «eles». Costas (2009: 9) engade que estes serven para defender «o papel privilexiado e o predominio do grupo social con máis poder económico, político, cultural, mediático etc.», e para facelo de xeito que eses privilexios se neguen e queden ocultos. Ademais, o seu éxito social baséase en conseguir que sexan interiorizados non só por ese grupo dominante, senón tamén polo grupo dominado. O grupo dominante e que contaba con máis privilexios en Galicia foi tradicionalmente o dos castelanfalantes, que non atopaban escollos para manterse no monolingüismo toda a súa vida. Non obstante, os galegofalantes víanse obrigados a aprender a utilizar o castelán para acceder a determinados ámbitos e foron tamén interiorizando eses prexuízos sobre si mesmos.

Os *prexuízos* son o resultado dun proceso de categorización erróneo e irracional da realidade, e Recalde (1995) mostra un especial interese por eles porque deles se poden derivar relacións marcadamente conflitivas entre grupos sociais. Como explica esta autora (1995: 11), os prexuízos orixinaríanse a partir dos estereotipos, que son «crenzas sen fundamento empírico, desvirtuadas e sobrexeneralizadas, que adquiriron unha fonda raizame no individuo e presentan unha especial persistencia e rixidez ante evidencias contrarias». Estes transmitiríanse a través das xeracións, polo que podemos dicir que teñen carácter social.

Explica tamén Recalde (1995: 12) que o prexuízo lingüístico «funciona coma un mecanismo para obter información sobre os demais unha vez que se coñece a súa forma de falar»; é dicir, que utilizamos a forma de falar como *input* para clasificar as persoas. Por este motivo afirma, e estamos de acordo con ela, que «a lingua non é só portadora de contido, senón contido en si mesma, información que se utiliza para identificar os demais e definirnos nosoutros mesmos».

O feito de que os propios galegofalantes ou mesmo os castelanfalantes cuxa variedade se corresponde co español de Galicia (EdG) teñan interiorizados eses prexuízos ten como consecuencia que nalgúns ocasións cheguen a sentirse

inferiores ou a forzarse a si mesmos a cambiar de variedade por pensar que ese cambio levará tamén consigo un cambio no seu estatus.

Fernández Paz resume moi ben a situación actual da lingua nun dos seus artigos:

Os prexuízos e as actitudes negativas son o principal obstáculo para un uso normalizado da lingua. Funcionan como unhas «leis invisibles» que seguen orientando os comportamentos lingüísticos de boa parte da poboación. Sen eles non se podería entender un fenómeno moi relevante: a invisibilidade social da lingua. Aínda que a entende a práctica totalidade da poboación e a fala unha ampla porcentaxe, ten unha presenza social moito menor da que lle correspondería. O galego é, en certo sentido, unha lingua oculta. Esta invisibilidade social da lingua acada proporcións preocupantes nos ámbitos urbanos, onde semella haber zonas e situacións en que falar galego se vive como unha transgresión social. (Fernández Paz 2015)

Por todos estes motivos, resulta moi importante indagar tanto nas actitudes coma nos prexuízos, pois é crucial intentar erradicar estes últimos para contribuír a unha mellora da situación da lingua galega e da consideración social do EdG

Verbo do EdG, os estudos existentes sobre el abórdano como unha consecuencia do contacto entre linguas, centrándose na maioría dos casos nas interferencias como fenómeno de interese principal (García 1985, Rojo 2004, Ramallo 2007). Como explica Recalde (2012: 669), «los rasgos descritos suelen tratarse como desviaciones de un hipotético modelo estándar, cuyas características estructurales se dan por supuestas, y raramente se abordan desde su funcionalidad en el sistema al que pertenecen: el español de Galicia». As interferencias, como sinala a mesma autora, estiveron sempre marcadas por un valor negativo, pois relaciónanse xeralmente coa suposta incapacidade dos falantes de manter dous sistemas lingüísticos independentes. Os termos máis frecuentes para referirse a esas variedades que se consideran «interferidas» son «dialecto agalegado do castelán» (García 1985: 117) ou «castrapo» (Monteagudo / Santamarina 1993: 147).

O tratamento recibido polo EdG nos diversos estudos está directamente relacionado, como sostén Recalde (2012: 670), co tratamento das linguas desde unha óptica monoglósica como sistemas pechados e perfectamente delimitados, asumindo unha norma única de corrección que marca os citados fenómenos de contacto como algo anómalo ou excepcional.

Por ese motivo, estamos de acordo con Álvarez Cáccamo (2000: 113) cando di que os falantes crean voces e rexistros que non son unha simple suma de linguas, importando e exportando translingüisticamente os valores do español ó galego e viceversa, e que poden en moitas ocasións estar a falar «galego en castelán».

Ademais, nos datos obtidos por Recalde (2012: 676) na súa investigación observamos que ás veces os usuarios acoden intencionadamente a determinadas estruturas dependendo do que desexan comunicar, porque identifican nelas valores expresivos dos que carecen as formas estándar. Por tanto, sería necesario profundar máis na investigación deses aspectos para conseguir que as variedades do EdG deixasen de estar estigmatizadas e para recoñecer cando estamos ante estratexias específicas dos falantes.

Moitas das preguntas do cuestionario lingüístico están pensadas para detectar as actitudes dos informantes cara a esta variedade, polo que no apartado de resultados poderemos comprobar que os prexuízos e actitudes desfavorables seguen a retransmitirse de xeración en xeración.

3. Metodoloxía

3.1. Mostra de informantes

A mostra de informantes consta de 18 suxeitos con idades comprendidas entre os 15 e 16 anos que cursan 4º de secundaria, todos eles bilingües en galego e castelán (para a descrición xeral dos participantes, véxase o Anexo I²). Elixíronse soamente 6 alumnos de cada instituto co fin de ter unha cantidade de datos relativamente doada de manexar. Para facer a selección tivéronse en conta as variables 'sexo' e 'localización do instituto' e co fin de igualar a representación de homes e mulleres e evitar así a posibilidade de que se introducese nos datos un nesgo debido á diferenza do sexo dos informantes, participaron no estudo 3 mozos e 3 mozas de cada instituto. Por tanto, a mostra distribúese deste xeito: 50% (9) son mulleres e 50% (9) son homes. Para a escolla dos centros representativos de cada tipo de hábitat empregouse o criterio do número de habitantes tendo en conta os datos do Padrón Municipal de Habitantes³. As localidades seleccionadas foron as seguintes:

- Hábitat rural: Dena (IES de Meaño). Esta parroquia, que pertence ó concello de Meaño, conta con 12 aldeas nas que viven un total de 2.265 persoas.

² Todos os anexos citados ó longo do traballo pódense atopar na seguinte ligazón: <<http://kristinasieira.blogspot.com.es/2015/08/como-primeira-entrada-deste-blog.html>>.

³ Datos segundo a revisión do Padrón Municipal de Habitantes do ano 2014. Dispoñible en <http://www.ige.eu/web/mostrar_actividade_estadistica.jsp?idioma=es&codigo=0201001002>.

- Hábitat vilego: Cambados (IES Ramón Cabanillas), concello que conta con 13.399 habitantes.
- Hábitat urbano: Pontevedra (instituto do centro da cidade)⁴. Esta urbe ten unha poboación de 82.946 habitantes. O instituto elixido está ademais no centro da cidade, polo que se considera que o alumnado constituirá, en principio, un exemplo idóneo do estilo de vida *urbanita*.

3.2. Técnicas utilizadas

3.2.1. Cuestionario

Nun principio a metodoloxía que se utilizaba nos distintos estudos para a medición das actitudes lingüísticas era unicamente de tipo cuantitativo e sempre a mesma: o cuestionario ou enquisa, cuxos resultados se analizan con ferramentas estatísticas. Non obstante, os resultados que se recollen utilizando esta técnica e os obtidos mediante outras de tipo cualitativo tenden moitas veces a diferir entre si.

Como indican González *et al.* (2003: 19), os estudos de tipo cuantitativo non permiten facer unha valoración distintiva das actitudes cara ás características fonéticas e prosódicas propias das distintas variedades lingüísticas e, ademais, ó seren técnicas de medición directa, investigan só as actitudes que actúan no plano consciente. Dos estudos da RAG (González *et al.* 2003) despréndese a importancia da variable ‘acento’ tanto na valoración actitudinal coma na caracterización profesional dos falantes.

Como xa dixemos na introdución, os estudos que utilizaban soamente esta técnica amosaban resultados que incitaban ó optimismo, pero que non se traducían despois nun aumento do uso do galego. Iglesias (1999, 2012) insiste moito na idea de que o recollido nas enquisas ten moito que ver co «politicamente correcto» e coa «desexabilidade social»⁵, pois os informantes son conscientes de que estamos medindo as súas actitudes e poden tratar de encubrilas ou suavizalas. Por este motivo, consideramos oportuno combinar este método cos outros dous que explicaremos a continuación e tratar así de conseguir unha maior fiabilidade nos datos obtidos.

⁴ No apartado dos resultados aparecen algúns fragmentos de conversa en que se dan opinións sobre os docentes deste instituto, polo que consideramos que non resulta apropiado nomealo.

⁵ Iglesias (1999: 290) define a desexabilidade social como a «tendencia a distorsionar as respostas de xeito que coincidan co socialmente aceptable».

O cuestionario consta de tres partes: unha para recoller algúns datos básicos sobre os informantes (sexo, lugar de nacemento, lugar de residencia etc.), un breve cuestionario lingüístico e un test de inseguridade lingüística (TIL). Por suposto, todos os cuestionarios foron cubertos de forma totalmente anónima.

3.2.2. Matched-guise

O *matched-guise test* é unha técnica de aproximación indirecta para estudar as actitudes lingüísticas que foi orixinalmente desenvolvida por Lambert *et al.* (1960) para descubrir as actitudes cara ó inglés e o francés en Montreal. Este procedemento consiste en que os informantes escoiten unha serie de voces aparentemente distintas, pero que en realidade pertencen a unha mesma persoa, polo que nos referiremos a elas como «voces enmascaradas» ou «máscaras» (véxase González *et al.* 2003). Ó tratarse da mesma persoa, os resultados parecen resultar máis concluíntes, pois deste xeito asegurámonos de que as variacións nas puntuacións non se deben a outros factores, como pode ser que unha voz lles pareza máis bonita ca outra e que esperte neles, por ese motivo, sentimentos ou opinións máis favorables.

Utilizamos para este estudo sete voces enmascaradas, tres de home e catro de muller, que pertencían ó mesmo home e á mesma muller respectivamente. Os falantes teñen 31 e 23 anos e son ambos da comarca do Salnés, igual cós informantes. As catro variables lingüísticas viñan caracterizadas polas variables de ‘acento’ e ‘lingua’ (véxase González *et al.* 2003; Young 2003), e foron denominadas da seguinte forma:

- ‘Galego tradicional-estándar’ (GTE): variedade que desde un punto de vista morfosintáctico se corresponde co galego. Canto á fonética, pronunciáronse as realizacións abertas e pechadas dos fonemas vocálicos cando correspondía.
- ‘Galego con acento castelán’ (GCA): esta variedade é morfosintacticamente adscribible ó galego, pero o seu sistema vocálico está composto soamente de cinco vogais en posición tónica, igual có castelán. Hai, ademais, outras diferenzas fonéticas con respecto ó GTE, como por exemplo a non realización velar de /ŋ/ cando corresponde.
- ‘Castelán con acento galego’ (CCA): variedade que morfosintacticamente se adscribe ó castelán pero con fonética e entoación galegas.

- ‘Castelán sen acento galego’ (CSA): variedade que se corresponde co castelán tanto morfosintáctica coma foneticamente, e que presenta unha entoación distinta da galega.

Alén das voces enmascaradas, graváronse tamén voces ‘de recheo’ para reproducilas no medio das outras e impedir así que os informantes se decatasen de que as voces que estaban a escoitar pertencían ás mesmas persoas. Estas distribúense ó azar entre as variedades de galego e castelán mencionadas. Ademais, eliximos tamén entre estas voces unha voz de muller e unha de home que pertencen a falantes non galegos para observar na análise estatística se hai diferenzas significativas nas puntuacións que reciben con respecto ós galegos que finxen non selo.

Os emisores len pasaxes equivalentes desde o punto de vista temático e de complexidade gramatical a fin de que estes aspectos non interfiran nos xuízos dos informantes. A duración das intervencións, tanto das voces enmascaradas coma das de recheo, foi a mesma (8 segundos aproximadamente).

O cuestionario foi construído para medir as percepcións dos avaliadores, e consistía nunha escala Likert de seis puntos (1= en absoluto, 6= moito) que medía 16 calidades (véxase o Anexo IV).

Tamén incluía dúas preguntas abertas ó final para que os informantes dixesen de onde crían que era o emisor e cal pensaban que era a súa profesión. Había un último apartado dedicado a «outros comentarios» por se querían sinalar algo ou para que no caso de decatarse de que as voces que estaban a escoitar eran as mesmas puidesen reflectilo.

As valoracións realizáronse dentro dun contexto de uso público das linguas, en concreto dos medios de comunicación, pois a explicación que se lles deu ós avaliadores antes de que cubrisen os cuestionarios foi que unha empresa tiña que elixir algunhas voces de entre as que ían escoitar para un programa de radio, e que o fin do estudo era saber o que lles transmitía ós oíntes cada unha delas.

Tipicamente, nos estudos en que se emprega esta técnica áchanse resultados menos favorables nas puntuacións que reciben os falantes das variedades de menor prestixio, non só no contexto galego (González *et al.* 2003; Loureiro-Rodríguez / Bogges / Goldsmith 2013) senón tamén noutros, como por exemplo o contexto anglo-hispánico (Dailey / Giles / Jansma 2005; Young 2003). Comprobaremos nos seguintes apartados se os nosos resultados coinciden ou non coa tendencia xeral.

3.3.3. Grupo de discusión

Os estudos que tratan de medir de maneira indirecta as actitudes lingüísticas (González *et al.* 2003; Loureiro-Rodríguez / Bogges / Goldsmith 2013) informan da existencia de actitudes negativas entre a mocidade galega cara a determinadas variedades do galego, e os estudos cualitativos veñen a confirmar eses datos (Iglesias 2002: 320).

A terceira das técnicas de análise empregadas para a realización deste traballo foi o grupo de discusión. Do mesmo xeito ca Suárez *et al.* (2002: 1726), partimos da hipótese de que deste xeito poderían descubrirse actitudes máis negativas cara ó galego do que se atopa empregando soamente técnicas cuantitativas de medición. Como explican estes autores, «a partir da posta en común de opinións en torno a un tema coñecido, nun contexto reafirmante e escasamente directivo pódese observar a construción do discurso social en torno á lingua».

Unha definición que explica moi claramente en qué consiste esta técnica é a que fornecen González *et al.*:

Un grupo de discusión consiste nunha situación de interrelación cara a cara entre un número de participantes que oscila normalmente entre 5 e 10, coas características asociadas a unha situación pública e onde as persoas non se coñecen previamente. Un moderador é responsable de establece-lo obxectivo de partida, de estrutura-lo debate mediante a introducción de estímulos e de organizalo nun tempo e nun espacio determinados de xeito que o grupo chegue a experimentar un proceso de reagrupación. (González *et al.* 2003: 105)

Neste caso fíxose unha adaptación acorde ós nosos obxectivos que tivo como consecuencia que non se cumprisen todos os requisitos mencionados, pois os participantes si se coñecían previamente por seren compañeiros de clase. Nesta investigación expóñense os resultados obtidos mediante a elaboración dun único grupo de discusión integrado por seis mozos pontevedreses con idades comprendidas entre os 15 e os 16 anos e que están a cursar 4º da ESO na actualidade. Como se indicou máis arriba, só se puido levar a cabo esta técnica no instituto pontevedrés por ser o centro de prácticas da investigadora e no único en que se contou co tempo suficiente para facelo.

Espérase que a triangulación dos resultados obtidos mediante as distintas técnicas de investigación usadas neste traballo proporcione un diagnóstico máis exhaustivo e fiable das actitudes do alumnado que participaron no estudo.

■ Características sociodemográficas e lingüísticas

O grupo era bastante homoxéneo, no senso de que 4 dos 6 participantes viven no centro da cidade e outros dous en aldeas, pero moi próximas ó centro urbano, polo que as súas opinións non distaban moito entre si. Este feito pode resultar bastante positivo, pois no caso de mesturar a persoas con opinións moi distantes poderían non obterse os resultados desexados. As ideas de uns poderían levar ós que teñan unha opinión contraria a non expresala abertamente, e resultaría moito máis difícil conseguir un discurso grupal, problema co que se atoparon Suárez *et al.* (2002: 1727) na realización dun grupo piloto en Santiago de Compostela no que mesturaron a falantes das dúas linguas. Pola contra, como sinalan González *et al.* (2003: 178), o feito de compartir determinadas características, como a lingua habitual, serve para reforzar os sentimentos de pertenza ó grupo representado, o que provoca que os participantes se sintan máis cómodos para falar con sinceridade. Non se lles proporcionou ós informantes información previa sobre o tema do debate para que non elaborasen os seus discursos antes do desenvolvemento da discusión.

Tendo en conta os datos presentados nos Anexos I e II e o tipo de instituto en que estudan, situado no centro da cidade, poderíamos considerar que todos eles representan o prototipo de *urbanitas*. Non hai grandes diferenzas lingüísticas entre eles, pois catro deles indican que falan «máis castelán que galego» e os outros dous admiten falar «só castelán».

■ Desenvolvemento do grupo

A reunión desenvolveuse integramente en castelán. Era un grupo moi dinámico, pois os participantes falaban moitas veces ó mesmo tempo e interrompíanse bastante entre eles. A moderadora interviña para introducir novos temas, para pedir aclaracións sobre o que dicían os participantes e para impedir que a conversa se distanciase moito do tema principal, pois o tempo era bastante limitado.

Neste traballo, os códigos para os falantes represéntanse coa primeira letra do sexo ó que pertencen (H = home, M = muller), un número do 1 ó 3, e as dúas primeiras letras do concello en que residen (Po = Pontevedra, Re = Redondela) seguidas dunha última letra que indique se viven na cidade (C) ou nunha aldea próxima (A):

H1PoC	M1PoC
H2PoC	M2PoC
H3ReA	M3PoA

Para a recollida dos datos usouse a vía da gravación cun teléfono móbil HTC One.

4. Resultados

4.1. Resultados dos cuestionarios

Como xa se explicou no apartado referente á metodoloxía, o cuestionario constaba de tres partes, a segunda das cales era un cuestionario lingüístico onde tratábase de descubrir os hábitos, actitudes e prexuízos dos informantes⁶.

Canto á lingua en que aprenderon a falar os participantes, observamos nos gráficos que hai unha diminución gradual do galego se establecemos unha comparación partindo do ámbito rural. Neste grupo é no único en que aparece marcada a opción «en galego», que é a escollida pola maioría. De feito, só hai un informante que aprendeu a falar en castelán, porque o outro que non marca esa opción é un rapaz chinés que aprendeu a falar na lingua do seu país. No instituto vilego xa non hai ninguén que aprendese a falar só en galego, pero o 50% marcan a opción «nas dúas», mentres que o outro 50% declara falar xa só en castelán. No centro urbano, curiosamente, todos agás un aprenderon a falar nas dúas linguas, unha porcentaxe máis alta ca no caso anterior.

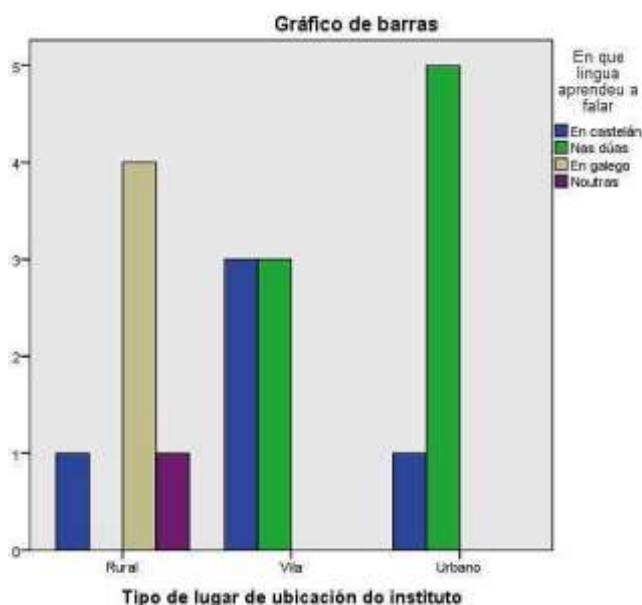


Gráfico 1. Lingua en que aprenderon a falar os informantes

⁶ Os datos a que se fai referencia neste apartado pódense consultar nos Anexos II e III.

Se pasamos á pregunta sobre a lingua habitual, observamos algún lixeiro cambio. No caso do rural hai un falante máis que se decanta pola opción «máis en galego que en castelán», aumento que se debe a que hai dous falantes que declaran ter feito un cambio de lingua importante na súa vida a favor do galego (véxase a Táboa 8 no Anexo II). No caso da vila e da cidade dáse un aumento, bastante significativo no primeiro caso, dos que falan «só en castelán»⁷.

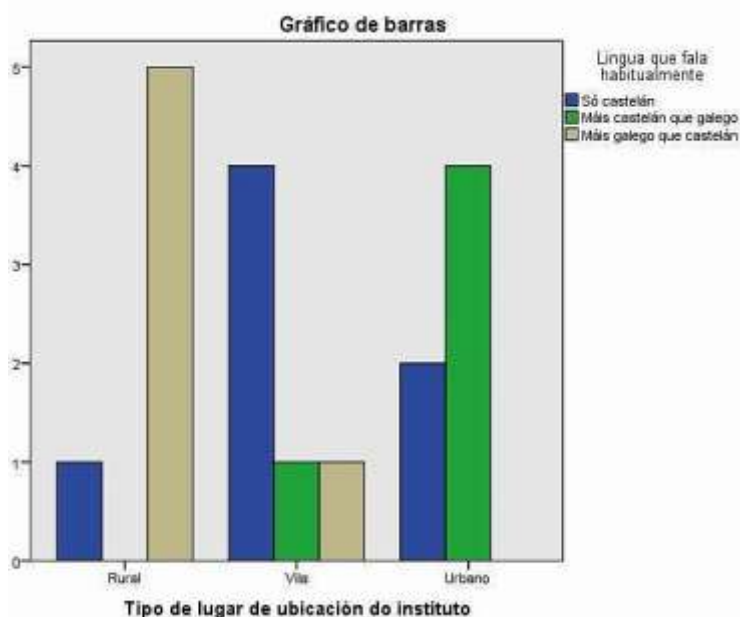


Gráfico 2. Lingua na que falan habitualmente os informantes

Unha vez obtidos estes datos, é interesante observar se o maior ou menor uso da lingua galega ten como consecuencia unha diferenza nas actitudes cara a ela e se inflúe nos prexuízos que os informantes poidan ter. Paga a pena sinalar que, aínda que os cuestionarios están en castelán, a metade dos informantes do rural contestan ás preguntas abertas en galego.

Á pregunta «Nas comunidades bilingües (Euskadi, Cataluña, Galicia) o castelán fálase... », a maioría dos informantes dos tres institutos marcan a opción «nin mellor nin peor que nas monolingües». Non obstante, as preguntas seguintes van revelando os verdadeiros prexuízos sobre o EdG. A seguinte cuestión vén sendo a mesma, pero formula o enunciado doutro xeito: «Cre vostede que o castelán se fala mellor nunhas partes de España que noutras? En caso afirmativo, onde e por que? », obtendo neste

⁷ Para unha información máis detallada sobre os hábitos lingüísticos, véxase o Anexo II.

caso un número maior de respostas afirmativas. Hai bastante unanimidade no caso dos que responden que si en identificar Castela e Madrid como as comunidades onde se localiza o castelán máis correcto. Tamén mostran un acordo absoluto no motivo: como nesas zonas non teñen dúas linguas, non as mesturan; é dicir, que o problema principal serían as interferencias ou, como explicamos máis arriba, a suposta incapacidade dos falantes para manter dous sistemas lingüísticos independentes que están en contacto.

Esta é tamén a causa de que a meirande parte dos participantes do rural e da vila —4 dos 6 de cada grupo— consideren que o castelán en Galicia se fala «regular». Resulta moi curioso observar que os que están máis en contacto co galego son os que teñen máis prexuízos, pois as únicas opcións marcadas son «mal» e «regular». No caso da vila xa hai un informante que considera que non se fala nin mellor nin peor ca noutras comunidades, pero as actitudes máis favorables neste caso son as dos alumnos do instituto situado no hábitat urbano, a maioría dos cales consideran que o castelán en Galicia se fala «ben». Isto seguramente teña moito que ver coa autopercepción, pois ó vivir na cidade e ter como lingua vehicular o castelán non cuestionan tanto a súa aptitude para falalo.

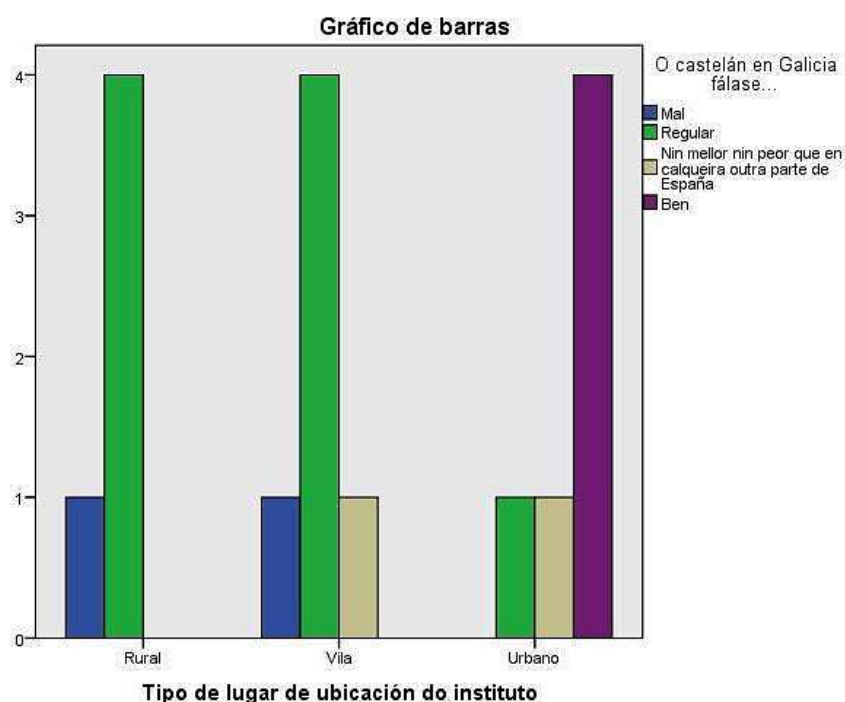


Gráfico 3. Percepción de como se fala o castelán en Galicia.

De feito, agás dous alumnos (un do instituto rural e outro do vilego) que marcan a opción «indistintamente», todos os alumnos dos tres institutos consideran que o castelán se fala mellor «nas cidades». Tamén ó preguntarlles directamente sobre as interferencias do EdG vemos que son dous *urbanitas* os únicos que cren que hai «poucas», aínda que a opción predominante en xeral é «bastantes». Cando se concreta máis a pregunta dirixíndoa ó galego que eles mesmos falan, vemos que se dá un aumento significativo de «moitas interferencias» como opción escollida, aínda que tamén hai algúns alumnos que cambian do «bastantes» da pregunta anterior a «poucas».

A representación habitual do EdG como unha variedade desviada dos usos estándar ou interferida polo galego fai que moitos informantes, ó contestaren ás preguntas do TIL, sinalen como correctas as formas que non utilizan, aínda que estas non coincidan coas estándar, porque dan por feito que eles utilizan as incorrectas. Por exemplo, no caso dos verbos, cando se lles presenta unha opción con verbo simple e outra con verbo composto marcan como correcta esta última porque teñen en mente que «os galegos non utilizamos os tempos compostos» ou, como afirma un dos rapaces para xustificar que en Galicia falamos peor, «no usamos bien los verbos». Porén, tamén hai ocasións en que saben perfectamente cal é a opción correcta pero declaran usar a outra. Se relacionamos este feito co exposto no apartado dedicado ó EdG, deberíamos considerar a posibilidade de que isto se deba a que certas estruturas ou expresións tomadas do galego permiten introducir uns valores expresivos que non están presentes nas formas estándar. Para futuros traballos cremos que resultaría moi interesante afondar na investigación destes aspectos con estudos como o de Recalde (2002) e partir de mostras de fala reais e contextualizadas como ela propón, pois tendo como única referencia a análise de datos obtidos a través dun cuestionario, como neste caso, non é posible obter conclusións sólidas.

Pasando xa a indagar nas actitudes cara a outros trazos do EdG estigmatizados, coma o *acento*, observamos de novo bastantes prexuizos a medida que as preguntas se fan máis concretas. Á cuestión «vostede cre que o acento galego falando castelán é...» todos os alumnos contestan «algo característico de todos os galegos», agás un rapaz do rural que considera que é algo característico soamente das persoas maiores. Polo tanto, cabería pensar que non existen prexuizos neste sentido. Porén, cando a pregunta formulada cambia a «Que lle parece o acento galego nun castelanfalante?», só no rural contestan maioritariamente que lles parece algo normal, mentres que os que presentan máis prexuizos neste caso son os do instituto vilego, pois non hai un só informante que marque esa opción. Todos se decantan por «bruto», «vulgar» ou «doce», e aínda que este último adxectivo é positivo, non deixa

de ser unha forma de considerar o acento dos galegos como algo extraordinario. No caso do instituto urbano existe bastante variedade nas respostas, pero nada destacable.

Como os medios de comunicación constitúen unha boa representación do uso das linguas nun contexto público, preguntóuselles tamén se contratarían un locutor con acento galego para un programa emitido en Galicia e para un programa emitido en toda España. Os resultados das dúas preguntas foron parecidos, pois só houbo unha persoa máis que respondeu que non o contrataría no caso de ser para toda España. O destacable neste caso é que case a metade do total do alumnado respondeu que non o contrataría en ningún dos dous casos.

Introducíronse tamén dúas preguntas referidas ó galego, unha das cales foi: «Cre que a gheada nun galegofalante resulta...». As respostas son bastante variadas, pero a maioría considéranla «algo bruto» ou «algo curioso». Isto reflicte que determinados trazos ou características dialectais están especialmente mal vistos. Desgraciadamente, non é algo que se dea soamente entre a mocidade, pois non hai moito que xurdiu unha polémica porque a TVG lle pediu a unha presentadora que non utilizase a *gheada*⁸; por tanto, podemos dicir que estamos ante outro exemplo de como os prexuízos son perpetuados dende as esferas máis altas, sempre en beneficio das variedades estándar. Precisamente os medios de comunicación, que teñen tanto poder de difusión, deberían intentar loitar contra os estereotipos e actitudes negativas en lugar de contribuír a transmitilos.

Por último, déuselles a escoller se un galegofalante lles resultaba máis atractivo ca un castelanfalante, menos ou igual. De novo foron os do rural os que amosaron menos prexuízos, pois o 100% dos informantes afirmaron que non representaba para eles ningunha diferenza. Tanto na vila coma na cidade, a maioría contestou o mesmo; non obstante, foron 2 das 3 mulleres en ambos os casos –2 da vila e 2 da cidade– as que admitiron que lles resultaría menos atractivo.

4.2. Resultados da técnica *matched-guise*

Analizar detidamente todos os datos obtidos e comparalos excedería con moito os obxectivos deste traballo, polo que soamente comentaremos os casos máis significativos e os que resulten máis curiosos.

⁸ Véxase o enderezo <<http://praza.gal/falase/7481/>>

Partindo das medias estimadas para interpretar os resultados, decidimos comparar dous adxectivos referidos á dimensión *status* ou éxito social e dous que teñen que ver coa dimensión de «solidariedade».

- *Intelixente*. No rural, a voz mellor puntuada é a que representa o GCA (5.1), mentres que na vila e na cidade é a que representa o CSA (4.5 en ambas), polo tanto hai unha diferenza importante con respecto á lingua. En todos os casos, as voces que obtiveron unha puntuación máis alta pertencen a mulleres. Porén, no caso dos homes e tamén nos tres casos, as voces mellor consideradas son as que falan con acento galego: GTE (3.5) en Meaño, CCA (3.1) en Cambados e CCA (4.1) en Pontevedra. No outro extremo, as voces menos valoradas son o CCA de muller (2.6), o GTE de muller (2) e o CSA de home (3.3) respectivamente.
- *Culto*. Neste caso observamos de novo o mesmo resultado, pois as mellor puntuadas son de novo as mulleres que falan con acento castelán: GCA (5.3) no instituto do rural, CSA (4.5) no da vila e GCA (4.8) no da cidade. Vemos como no caso do rural prefiren de novo a voz feminina que fala en galego pero cun acento neutral e con fonética castelá, é dicir, a modalidade utilizada moitas veces en medios de comunicación como a televisión. No caso das puntuacións máis baixas hai unanimidade, pois as voces que saen peor paradas son as que se expresan con acento galego: CCA e GTE de muller (2,6), GTE de muller (1,6) e GTE de home (3).
- *Simpático*. Neste caso as puntuacións máis altas correspóndense coas máscaras que falan con acento galego, tratándose de novo das voces pertencentes a mulleres. No rural, a variedade que destaca é o GTE (4.6), na vila o CCA (5) e na cidade hai un empate entre o CSA e o GTE (4.5). A máscara menos valorada é en todos os casos a do home que se expresa en CSA, que obtén puntuacións entre 2 e 3.
- *Extravertido*. Os resultados coinciden cos do caso anterior, pois a variedade que obtén puntuacións máis altas é en todos os casos o GTE (4.5-4.6). As menos valoradas tamén coinciden, e son as que se expresan con acento castelán: o CSA e GCA (3) no rural, o CE (1.8) na vila e o GCA (3.3) na cidade.

Como ocorre no estudo levado a cabo por González *et al.* (2003), estes resultados indican que, nos casos observados, as valoracións dependen fundamentalmente da variable «accento». Cando se expresan nunha variedade con acento castelán, sexa o GCA ou o CSA, as persoas percíbense como máis intelixentes e máis cultas. Por outra banda, cando utilizan o GTE ou o CCA, é dicir, as variedades con acento galego, son consideradas máis simpáticas e extravertidas.

Constatamos tamén, coincidindo de novo co citado estudo, que as variables sociodemográficas dos rapaces non inflúen nas súas valoracións, pois as voces máis e menos valoradas coinciden en case todos os casos. Por tanto, as variables que resultarían máis relevantes para establecer diferenzas serían as referidas ó emisor e non ó informante: «sexo» e «acento». Porén, si que se aprecian certas diferenzas en función do tipo de hábitat no referido á valoración dalgunhas calidades relacionadas co *status*, pois, como podemos comprobar no exposto máis arriba, os informantes procedentes do rural tenden a valorar máis as voces que falan en galego (aínda que prefiren o galego *castelanizado* ó tradicional) e menos as que falan en castelán, ó contrario do que sucede cos outros dous grupos.

Resulta moi curioso que tanto nos adxectivos elixidos como exemplo coma en bastantes outros (*interese en progresar, novos costumes, atractivo*) os homes que empregan o acento galego parecen estar moito menos «penalizados» por iso cás mulleres, pois estas, como acabamos de ver, obteñen en todos os casos unhas puntuacións moito máis baixas.

Con respecto ás variedades pertencentes a falantes de Zamora e Cataluña non observamos nas puntuacións diferenzas significativas ou dignas de comentar, co que nos aseguramos de que os informantes non se decataron da diferenza entre estas e as máscaras que imitaban variedades non galegas.

Como acabamos de comprobar, esta técnica resulta moi adecuada para descubrir os prexuízos ocultos. Un exemplo claro sería que a máscara de muller que obtén a puntuación máis alta en *atractivo* (4.8) e a que obtén a puntuación máis baixa (2.1) pertencen á mesma persoa. A única diferenza é que no primeiro caso se expresa en CSA e no segundo en GTE, porén hai un contraste moi marcado entre ambas as valoracións.

Canto ás profesións que se lle asignan a cada falante, foron moi poucos os participantes que responderon a esa pregunta, polo que non obtivemos unha cantidade de datos suficiente para extraer conclusións.

Para rematar, cabe comentar algunhas das observacións que os informantes fixeron no apartado «outros comentarios» nos cuestionarios referidos ás máscaras que se expresaban en GTE. Atopamos cousas tales como «*jalleja, de Lujo*», que reflicte xa coa ortografía un ton despectivo e unha asociación da *gheada* cos galegofalantes lucenses. Tamén hai apuntamentos como «acento muy marcado» ou «no tiene mucha delicadeza al hablar», dignos de destacar sobre todo se temos en conta que esta é a única variedade que aparece comentada, e sempre con certo desdén.

4.3. Resultados do grupo de discusión

O discurso deste grupo, integrado por mozos castelanfalantes que estudan no centro dunha cidade e que representan, por tanto, o modelo de vida urbano, está moi marcado pola escasa presenza do galego no seu contorno habitual.

Atopamos unha barreira principal para facer un maior uso do galego, que é o hábito de empregar a lingua castelá en todos os ámbitos relevantes de interacción e a falta de contextos nos que sexa habitual empregar a lingua galega nunha cidade. Mediante a análise dos discursos dos informantes tratamos de descubrir as actitudes subxacentes e as implicacións que estas teñen nos comportamentos lingüísticos.

En primeiro lugar, cabe destacar que nos atopamos coa persistencia de prexuízos tradicionalmente asociados ó galego ou ó acento galego, que adoitan considerarse superados. Estamos a referirnos, por exemplo, ó feito de relacionar as variedades estigmatizadas co ámbito rural, coa poboación de maior idade ou co atraso sociocultural. Atopamos con respecto a este tema afirmacións como as seguintes:

M2PoC: me parece muy bruto el acento gallego, pero no vulgar.

H3ReA: yo soy de aldea, así que muchas veces hablo en gallego.

M2PoC: como no todo el mundo habla con la gheada, es... para mí es curioso que haya gente que la utiliza cuando hay otra de su mismo entorno que no. O sea, porque... A ver, tú por ejemplo... sobre todo la gente mayor la utiliza. [...] Yo por lo menos por la gente que conozco es más la gente mayor, y... no sé, me parece curioso porque no sé de dónde salió la gheada.

De feito, eles mesmos admiten que eses prexuízos están lonxe de ser superados:

H1PoC: pues yo creo que aquí hay muchos prejuicios por ejemplo. En Pontevedra yo lo que veo es que mi padre trabaja en Santiago, y allí la gente habla mucho más gallego que aquí que aquí no lo habla nadie, y mi padre allí habla en gallego porque todo el mundo la mayoría de sus clientes hablan en gallego, bueno los que tiene en Galicia, y... aquí se nota que tu vas a una tienda o lo que sea y te hablan en castellano y allí vas a Santiago y te hablan en gallego. Yo lo que noto es eso, que la gente se cree como más pija o lo que sea por hablar castellano que gallego y no creo que sea así.

H2PoC: sí, porque como antes se tenía como el gallego como un idioma de paletos, la gente es como ah, yo no lo hablo que...

M1PoC: ¿solo antes?

M2PoC: y ahora

H2PoC: la gente lo sigue teniendo, por eso...

Canto ó atractiva que lles resulta unha persoa que fala en galego, a moderadora dilles que observou nos cuestionarios que algúns marcaban a opción «menos atractivo que alguén que fala castelán». Inmediatamente unha das rapazas responde «home!» e todos comezan a rir. A rapaza explica que tamén neste caso todo depende do acento, aínda que en ningún dos casos a súa actitude chega a ser favorable como observamos no uso dun «pues aún» que indica sempre unha marcada inferioridade con respecto ó castelán. Resulta aínda máis curioso o que lle responden dous dos seus compañeiros, querendo dicir que non existe ningún galego que sexa doce:

M3PoA: también depende del acento, si es un gallego así dulce pues aún te llama la atención, pero es que si es un gallego bruto así de estos tujinos⁹ pues no.

H1PoC e H2PoC [interrompendo e entre risas]: bueno, gallego dulce...

Afirman que cando oen a alguén falar un galego «moi pechado» non pensan que sexa da aldea, e que o acento non marca unha diferenza no estatus:

H2PoC: es que no tiene nada de diferencia, solo la forma de hablar.

Non obstante, non tardan moito en admitir o contrario. A moderadora expón a seguinte situación hipotética: escoitan dúas voces, unha con acento madrileño e outra con moito acento galego, e teñen que decidir cal delas pertence a un importante e famoso arquitecto. Recoñecen, entón, que elixirían sen dubidalo a voz con acento de Madrid, e o argumento que esgrime o mesmo informante para intentar xustificar a contradición na que acaba de caer é a seguinte:

H2PoC: básicamente porque si es un arquitecto muy famoso tendrá que hablar con gente de otros países y el acento gallego se te va a ir yendo, eh.

Posteriormente admiten que o acento galego non é algo do que un se desprende necesariamente cando sae de Galicia, pero aínda así moitos deles aseguran perdelo completamente cando están noutras comunidades e adoptar inconscientemente a fala do sitio en que se atopan.

A diferenza do que se observa noutros estudos (Suárez *et al.* 2002, González *et al.* 2003), o estereotipo do falante nacionalista non aparece en ningún momento, e ningún deles relaciona os neofalantes ou os que falan galego nas cidades coa política. Ademais, e tamén en contraste co que sucede nos traballos citados, todos os integrantes do grupo aseguran ser totalmente capaces de falar ben o galego, polo

⁹ A informante define *tujino* como «que habla así muy bruto muy bruto muy bruto».

que ningún deles esgrime o descoñecemento da lingua ou a incapacidade para falala correctamente como motivo ou escusa para non facelo.

Canto á importancia que os informantes lle conceden á lingua na construción dunha identidade galega, observamos tamén algunhas incoherencias:

H1PoC: a ver, [para considerarse gallego hace falta] vivir mucho tiempo en Galicia y hablar gallego.

Moderadora: y entonces, ¿tú no eres gallego?¹⁰

H1PoC: a ver, hablar gallego... *saber hablarlo*.

H3ReA: para mí es suficiente solo con sentirme gallego, no necesito la lengua ni nada, si yo me siento gallego soy gallego.

Como vemos, rexeitan abertamente a asociación que une *ser galego* con *falar a lingua galega*, pero algúns deles si consideran necesario dominala a pesar de non empregala na vida diaria. Isto non parece ter moito sentido, pois, de que nos serve ter unha lingua común e considerarnos galegos polo feito de coñecela e dominala se despois non a utilizamos nunca? Este tema, entre outros que saíron neste debate, tratouse con eles nos días posteriores na clase, pois é moi importante que reflexionen e vexan por si mesmos as contradicións en que incorren ás veces.

Canto ás variedades do galego, todos eles fan unha clara distinción entre o galego *normativo* fronte ó galego *de toda a vida*, e observan grandes diferenzas entre o galego que se fala na cidade e o que se fala no rural. Consideran máis correcto o *normativo*; porén, todos prefiren *o galego de toda a vida*¹¹ porque é o que consideran o máis auténtico «y el que se habla siempre cuando hablas gallego»:

M3PoA: O sea en la ciudad te hablan mucho gallego y te mezclan muchos *castelanismos*, mientras que en la aldea se habla el gallego de toda la vida.

H2PoC: bueno, pero también no... en la aldea tampoco es que hablen el gallego... *normativo*.

M3PoA: a ver no, pero te suele hablar el gallego... las personas mayores, tus bisabuelos te van a hablar en gallego *de toda la vida*.

¹⁰ O falante declarouse previamente monolingüe en castelán e explicou que nunca fala en galego, de aí a pregunta.

¹¹ Relacionan o *galego de toda a vida* coa xente de idade avanzada e coa variedade que eles cren que se fala nas aldeas, pois parecen identificar unha única variedade que sería a característica da «fala do rural» fronte á *normativa*.

M2PoC: si, *el que hablan ellos*, pero tampoco es el más correcto. Por ejemplo el rojo te dicen *rojo* no te dicen *vermello*.

Deste fragmento cabería resaltar tamén o feito de que poñan como exemplo de galegofalantes xa non ós avós, senón ós bisavós, pois a distancia xeracional con respecto a eles pode reflectir tamén en certo modo unha distancia con respecto á lingua.

Unha das integrantes do grupo considera que falar ben o galego é algo practicamente imposible. Non identifica a variedade normativa cos galegofalantes habituais, o que implica que o galego destes é para ela, en certo modo, incorrecto.

O tema que se tratou con máis detemento foi a situación do galego no ensino, pois precisamente estes alumnos poden opinar sobre a situación dende dentro. Non atopamos actitudes hostís cara á presenza do galego, pero cabe sinalar que esta é moi inferior con respecto ó castelán. A pesar de que o decreto 79/2010 di que as materias de Ciencias sociais, Xeografía e historia, Ciencias da natureza e Bioloxía e xeoloxía deben impartirse en galego e as de Matemáticas, Tecnoloxías e Física e química en castelán, os alumnos afirman que no seu instituto son unicamente as de Ciencias sociais e Matemáticas as que se supón que deberían ser en galego. A profesora da primeira non é galega e, aínda que intenta dar a clase en galego, eles afirman falar sempre en castelán. A profesora de Matemáticas, que si é galega, opta directamente por dar a clase en castelán, polo que a única clase que teñen realmente en galego é a de Física e por elección da profesora (xa que, en teoría, esta tería que impartirse en castelán). O alumnado indica que en todos os casos teñen liberdade á hora de escoller en que lingua facer o exame. Como podemos observar, non só se reducen as esixencias de usar o galego ó mínimo, senón que tampouco se respectan exactamente as medidas adoptadas para favorecer o seu uso neses casos. Por se isto non fose suficiente, o alumnado admite facer os exames desas materias impartidas en galego mesturando os dous idiomas, e afirman que ademais isto non ten repercusión de ningún tipo nas notas:

H1PoC: yo en los exámenes igual te pongo una palabra en castellano y la siguiente la pongo en gallego.

Como veremos a continuación, a pesar de admitir que resulta imprescindible un aumento da presenza do galego no ensino, insisten reiteradamente na idea de *imposición* do galego desde a materia de Lingua galega a través da repetición de termos como *obligar*.

H3ReA: yo creo que deberían al momento un poco preservarse, lo que es seguir con asignaturas. No cada vez ir añadiendo más asignaturas en castellano sino... ciertas asignaturas seguir siendo en gallego.

H1PoC: Yo creo que deberían concienciar a gente, no *obligar* a la gente a esto a hablar en gallego que a veces es lo que se hace casi [...]. A veces da la impresión profesores de gallego como que te *obligan* a hablar gallego y lo que deberían hacer es la gente por sí misma darse cuenta de que debería hablar más gallego. Yo sé que no hablo gallego y que debería hacerlo.

Aceptan que na clase de galego o normal é falar galego, pero pensan que isto debería fomentarse máis a través de actividades e non de discursos ou reprimendas. Nalgúns casos chegan mesmo a culpar o profesorado do seu rexeitamento a falar galego, pois parécelles que estes docentes están a intentar adoutrinalos:

M3PoA: parece que solo hay gallego en esta vida, son muy... es como si te *obligaran* a hablar el gallego porque mando yo y punto y se acabó. [...] Y yo creo que los profesores también tienen parte de que cada vez nos guste menos el gallego. Porque... porque... no, en plan te hacen, dicen... no sé [...] yo pienso que los profes nos quitan, cada vez nos quitan más el gusto de hablar en gallego, porque ellos son muy raros.

H1PoC: los profesores [de este instituto] no te incitan a hablar gallego porque son malos [...] El año pasado había una profesora y parecía que te obligaba a hablar gallego, o sea parecía que si no hablabas gallego eras lo peor del universo. [...] A veces, cuando nos hablaba, nos hablaba como que, si no hablabas gallego, eras lo peor para Galicia, que... casi poco más y te decía que te suicidaras.

Están de acordo, por tanto, en que hai que manter e fomentar o galego, pero partindo dunha elección lingüística libre que utilizarán sempre como escudo para manterse no monolingüismo castelán sen que isto interfira na súa «galegitude» ou signifique ser «menos galego» ca un galegofalante:

H1PoC: [...] yo creo que deberían ponerlo como algo normal que es lo que es, y no forzarlo [...] Si hablas gallego eres peor no, pero si hablas gallego eres mejor tampoco. Deberían ponerlo como si hablas gallego bien, y sino... no es tan bien pero bueno, podemos aceptarlo.

Estamos ante exemplos de actitudes negativas cara á lingua que se ven incrementadas por experiencias persoais frustrantes ou desagradables co obxecto, que sería neste caso a materia de Galego como símbolo da lingua (véxase Iglesias 2002: 91). Como indica esta autora, isto pode deberse a que como son persoas que teñen un escaso contacto coa lingua, por exemplo no ámbito familiar, carecen doutros referentes que lles axuden a diferenciar a lingua da materia.

Todos se mostran descontentos co xeito en que se desenvolven as clases de Lingua galega. Insisten en que están aburridos de ver sempre as mesmas cousas, que moitas veces coinciden co que se estuda na materia de Lingua castelá, e comentan

que hai moitas actividades (obras de teatro, música que non consista en poemas tradicionais cantados etc.) e enfoques que poderían incorporarse a estas clases para conseguir que a materia resultase máis atractiva, alén de permitirlles aprender cousas novas:

M1PoC: casi todos los cursos nos cuentan lo mismo, solo nos hablan de autores.

H3ReA: pero también a mí lo que me gustaría ver en gallego es, por ejemplo, lo que sería un poco el folklore y la mitología de Galicia, que se está perdiendo [...] Más cultura gallega o... las leyendas y esas cosas.

H1PoC: nunca damos historia gallega por ejemplo, y yo creo que sí.

Todos aseguran que saben escribir perfectamente en galego, porque é o que levan facendo e aprendendo desde pequenos no colexio e no instituto, e que a pesar de ser quen de falalo o que lles falta é o hábito, polo que a incorporación de actividades orais resulta, na opinión de todos eles, imprescindible:

H2PoC: [...] lo que deberían hacer es que se... te acostumbres a hablar más gallego, no tanto escribirlo.

Cando tratamos, por último, o tema das linguas nos ámbitos públicos, observamos que hai unha aceptación xeral da necesidade de saber falar galego para traballar en determinados ámbitos, sobre todo para acceder a un posto de funcionario:

H1PoC: deberías hablar gallego si eres funcionario de la Xunta, porque eres de la Xunta de GALICIA, pero aquí se habla en castellano no sé por qué.

Todos eles pensan que precisamente o ámbito público (tendas, supermercados etc.) e os medios de comunicación constitúen unha boa vía para que a xente se familiarice máis coa lingua galega, e as súas suxestións para incrementar o uso do galego nas cidades seguen nesa liña:

H2PoC: poner la publicidad en gallego, en tiendas supermercados y así que te atiendan en gallego y...y eso, venderle bien el gallego al público, no como, no como hacían antes que «ah un idioma de paletos», no. Es que hay gente que se lo sigue creyendo, por eso las abuelas cuando van al médico o así hablan en castellano, porque piensan «ay es un idioma de paletos, voy a quedar mal».

5. Conclusións

Tras triangular os resultados obtidos coas tres técnicas empregadas para a investigación, chegamos á conclusión de que, ó contrario do que pensabamos que atoparíamos ó empezar o traballo, non parecen darse grandes diferenzas nas actitudes e prexuízos que teñen os estudantes se establecemos tres grupos atendendo ó hábitat do instituto en que estudan. Se ben é certo que se observan diferenzas notables canto ós usos do galego, pois os alumnos do rural son, con moito, os que máis o falan, parece que estes teñen tamén bastante prexuízos cara ó galego e especialmente cara ó acento galego. Non obstante, si que parecen ter actitudes lixeiramente máis positivas con respecto ó galego máis *castelanizado*, pois como vimos no apartado de resultados do *matched-guise*, as máscaras que se expresan nesta variedade obteñen en certos adxectivos relacionados co *status* as puntuacións máis altas. Ademais, a técnica do grupo de discusión soamente se levou a cabo cun dos grupos, así que neste caso non se pode facer unha comparación exacta e polo tanto non podemos falar de resultados concluíntes.

O grupo de discusión permitiunos profundar nas respostas obtidas no cuestionario e observar que, como xa previamos cando falamos desta técnica, as respostas poden non ser de todo sinceras porque os informantes poden inclinarse polo politicamente correcto ó decatárense do obxectivo do estudo. O debate permite tamén que os participantes poidan facer matizacións cando resulten necesarias ou poidan aclararlle á investigadora todo aquilo que esperte nela dúbidas ou curiosidade, algo que tampouco resulta posible no caso anterior. Porén, a desexabilidade social tamén ten certa influencia neste caso, pois aínda que a pertenza a un mesmo grupo fai que os estudantes se sintan máis cómodos e digan o que pensan, a investigadora constitúe un «observador externo» e isto pode provocar que o alumnado se decante por mostrar unha actitude máis favorable cara ó galego, por exemplo, da que realmente teñen.

A pesar de todo isto, obtivéronse resultados moi interesantes e corroborouse tamén que unha actitude máis favorable non ten por que significar un cambio no comportamento. Un exemplo claro disto é que os alumnos do instituto urbano son conscientes de que o galego debería empregarse moito máis na vida diaria das cidades e de que habería que tomar moitas medidas para fomentar o seu uso; pero admiten que eles mesmos non poñen nada da súa parte esgrimindo precisamente a escasa presenza do galego nas súas vidas como argumento para non facelo. Tras ver que esta técnica pode resultar moi esclarecedora nalgúns aspectos, pensamos que sería moi útil facer o mesmo co resto dos grupos, pois quizais desta forma sería posible atopar máis discrepancias entre os informantes dos distintos hábitats.

O *matched-guise*, a terceira e última das técnicas utilizadas, foi a que amosou uns resultados máis preocupantes. Observamos que a meirande parte dos mozos que participaron na investigación teñen os mesmos prexuízos cando avalían as distintas linguas e variedades das mesmas, deixando ó descuberto unhas actitudes moi desfavorables cara ás variedades en que está presente o acento galego e contrastando coa visión máis optimista da situación que proporcionan outros estudos que utilizan un único método, como o xa citado MSG (2004). Resulta evidente, por tanto, que non se debe perder de vista o perigo de discriminación que sofren estas variedades, sobre todo cando son as mulleres as que as empregan.

Este é un estudo a pequena escala, polo que, como é lóxico, non pretende xeneralizar as conclusións, senón simplemente observar o que ocorre nun grupo pequeno de informantes procedentes de distintas zonas dunha mesma comarca e comparalo coas conclusións achadas noutras investigacións semellantes. Obsérvase unha notable necesidade de chegar a un acordo desde todos os ámbitos (órganos de goberno, institucións, medios de comunicación, empresas, colexios e institutos etc.) e de tomar medidas conxuntas que realmente sexan útiles para concienciar a xente da deplorable situación ante a que nos atopamos e para derribar os estereotipos e prexuízos que tanto tempo levan perseguindo ós galegos. O EdG debería deixar de ser tratado como un castelán mal falado, pois na nosa opinión estamos máis ben ante unha variedade enriquecida do castelán que lles ofrece ós seus falantes a posibilidade de expresar moitos matices que non están presentes na variedade estándar. E, por suposto, a lingua galega necesita dun grande impulso para deixar de funcionar en moitos casos como un factor de discriminación e acadar o papel que realmente lle corresponde, que é o de funcionar como un elemento representativo da cultura e identidade galegas, como un nexo de unión e non como una liña invisible que divida os que o falan dos que non o fan.

Referencias bibliográficas e webgrafía

- Álvarez Cáccamo, Celso (2000): «Para um modelo do ‘code-switching’ e a alternância de variedades como fenómenos distintos: dados do discurso galego-português/espanhol na Galiza», *Estudios de Sociolingüística* 1/1, 111-128.
- Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia (17 de maio de 2015): «TVG pide a unha presentadora que non utilice a ‘gheada’». Dispoñible en <<http://www.xornalistas.com/novidades/nova?id=9162&lg=gal>>.
- Costas, Xosé Henrique (coord.) (2009): *55 mentiras sobre a lingua galega*. Ames: Laiovento.

- Dailey, René / Howard Giles / Laura Jansma (2005): «Language attitudes in an Anglo - Hispanic context: the role of linguistic landscape», *Language & Communication* 25, 27-38.
- Fernández Paz, Agustín (2015): «As razóns do galego», *Revista Luzes*, 15. Dispoñible en <<http://revistaluzes.com/artigos/numero-15/fernandez-paz-agustin/razons-do-galego>>.
- Fishbein, Martin / I. Ajzen (1975): *Belief, attitude intention and behavior. An introduction to Theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- García, Constantino (1985): *Temas de lingüística galega*. A Coruña: La Voz de Galicia.
- González, Manuel *et al.* (2003): *O galego segundo a mocidade. Unha achega ás actitudes e discursos sociais baseado en técnicas experimentais e cualitativas*. A Coruña: Real Academia galega.
- IGE = Instituto Galego de Estatística (2013): *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego*. Dispoñible en <https://www.ige.eu/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/ecv/ECV_ResumoResultados_galego.html>.
- Iglesias, Ana (1999): «O poder explicativo e predictivo das actitudes lingüísticas», *Verba* 26, 273-307.
- Iglesias, Ana (2002): *Falar galego: «no veo por qué». Aproximación cualitativa á situación sociolingüística de Galicia*. Vigo: Xerais.
- Iglesias, Ana (2012): «Actitudes e prexuízos lingüísticos en Galicia. A súa influencia nos usos», *A letra miúda. Revista de sociolingüística para o ensino* 1. Dispoñible en <http://coordinadoraendl.org/aletramiuda/index.php?art=art2_n1.html>.
- Labraña, Sabela (2011): «Reflexións sobre a situación sociolingüística galega dende o paradigma da complexidade», *Estudos de Lingüística Galega* 3, 65-82 [DOI 10.3309/1989-578X-11-4].
- Lambert, Wallace *et al.* (1960): «Evaluational reactions to spoken», *Journal of Abnormal and Social Psychology* 60, 44-51.
- Loureiro-Rodríguez, Verónica / May M. Bogges / Anne Goldsmith (2013): «Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students», *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 34: 2, 136-153.
- Monteagudo, Henrique / Antón Santamarina (1993): «Galician and Castilian in contact: historical, social, and linguistic aspects», en R. Posner / J.N. Green (eds.), *Trends in Romance Linguistics and Philology*, vol. 5. Berlin: Mouton de Gruyter, 113-173.
- Ramallo, Fernando (2007): «Sociolinguistics of Spanish in Galicia», *International Journal of the Sociology of Language* 184, 21-36.
- Recalde, Montserrat (1995): «Unha aproximación ás actitudes e prexuízos cara á gheada (dos alumnos de 2º de BUP de catro centros galegos) », *Cadernos de Lingua* 11, 5-31.

- Recalde, Montserrat (2012): «Aproximación a las representaciones sociales sobre el español de Galicia», en T. Jiménez Juliá *et al.* (eds.), *Cum corde et in nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: Universidade, 667-680.
- Rojo, Guillermo (2004): «El español de Galicia», en Rafael Cano (coord.), *Historia de la lengua española*. Barcelona: Ariel, 1087-1101.
- Seminario de Sociolingüística RAG (1994): *Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (1995): *Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (1996): *Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (2003): *O galego segundo a mocidade*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (2007): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. I. Lingua inicial e competencia lingüística en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (2008): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. II. Usos lingüísticos en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Seminario de Sociolingüística RAG (2011): *Mapa Sociolingüístico de Galicia 2004. Vol. III. Actitudes lingüísticas en Galicia*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Suárez, Isabel *et al.* (2002): «Aproximación cualitativa ás actitudes lingüísticas dos mozos galegos. Resultados dunha investigación baseada en grupos de discusión», en A. M. Lorenzo *et al.* (eds.), *Actas do II Simposio Internacional sobre o Bilingüismo (23-26 de outubro, Universidade de Vigo)*. Vigo: Universidade, 1725-1740.
- Váradi, Luca (2014): *Youth trapped in prejudice: Hungarian adolescents' attitudes towards the Roma*. Springer.
- Young, Colleen E. (2003): «College students' reactions to accents of L2 learners of Spanish and English», en Lotfi Sayahi (ed.), *Selected Proceedings of the first workshop on Spanish Sociolinguistics*. Somerville: Cascadilla Proceedings Project. Disponible en <<http://www.lingref.com/cpp/wss/1/paper1013.pdf>>.

REFLEXIÓNS SOBRE A METODOLOXÍA DA HISTORIA N'OS EUROPEOS EN ABRANTES

*Reflections on the methodology of History through a reading
of Os Europeos en Abrantes*

Antía Monteagudo Alonso

Universidade de Vigo
antiamonteagudo@gmail.com

Resumo: O presente traballo é unha reflexión sobre os diferentes métodos para a investigación da Historia a través da lectura de Vicente Risco *Os europeos en Abrantes*. O obxectivo é chegar a formular conclusións teóricas sobre a metodoloxía a partir dunha análise dos elementos principais do relato (estrutura, personaxes, acción e subxénero) e pasando por unha revisión do ideario do autor. O procedemento empregado para a realización deste traballo é o indutivo, xa que se vai dende o máis concreto (o texto), ó máis abstracto (teoría). Ó abeiro do texto, preséntase a distinción entre dúas formas de coñecemento: un, estudado e reflexivo; outro, sobreentendido e intuitivo. Isto mesmo ocorre coa palabra «historia», que obtén un significado diferente segundo se empregue con maiúscula (a ciencia da Historia) ou en minúscula (o relato do acontecido e non do pensado). Para finalizar, na conclusión, reflexiónase sobre o tipo de estudos ós que pertence a Historia.

Palabras chave: metodoloxía, Historia, ciencia, Vicente Risco.

Abstract: The following article is a reflection on the different methodologies that are used to study History. Research is conducted through a reading of *Os Europeos en Abrantes* by Vicente Risco. The aim of the article is to draw theoretical conclusions about methodology from an analysis of the main components of the story (structure, characters, action and sub-genre), with the aim of moving toward a review of the author's ideology. The research follows an inductive approach, departing from the concrete text toward abstract theory. Likewise, in relation to the text, a distinction has been drawn between two branches of knowledge: a reflexive knowledge, and an intuitive one. A distinction is also made between «History»— as the theoretical study of historical events; and 'history'— as a collection of real, lived stories and narratives. Another concern is whether *Os Europeos in Abrantes* is to be thought of as simply a work of fiction, or whether it can also be read as a didactic work. Lastly, we conclude with a reflection on the kind of research to which 'History' belongs.

Keywords: methodology, History, science, Vicente Risco.

*Non comprendo a ciencia sen intención creadora... Mais resulta que moitas veces,
a ciencia, inconsciente da súa finalidade, coordina o seu esforzo co esforzo dos creadores.
Entón, a ciencia idealízase a pesar seu.*

Vicente Risco

1. Introducción

O progreso, a modernidade e a ciencia son tópicos recorrentes na literatura europea de finais do século XIX e comezos do XX. Os avances derivados da Revolución Industrial e as novas ideas procedentes dunha filosofía positivista deixaron pegadas nas producións literarias do momento:

Para unos, el progreso alcanza cotas de símbolo casi místico frente al deterioro del catolicismo, es la nueva religión de la modernidad, de la que se pretende una nueva reorganización social de la que no se escapa la misma imagen de la divinidad; para otros, es una amenaza sin remedio, un cataclismo inevitable. (Palenque 2003: 2)

Entre os segundos atópanse todos os autores do Cenáculo Ourenán e, en concreto, Vicente Risco, que vai ser o maior reaccionario contra a ciencia e a modernidade en Galicia:

Vicente Risco militou desde a súa mocidade nesta modernidade e colaborou coa súa crítica agresivamente corrosiva —clarísima nos ensaios e máis sutil nos relatos— no asalto á razón, á ciencia e ó progreso, os grandes mitos do século XIX. A súa ideoloxía foi a ideoloxía de Fin de Século. (Sánchez Ferraces 2008: 94)

Esta ideoloxía finisecular caracterízase polo desencanto co mundo moderno no que se atopaba, o que o levou a admirar dende unha época temperá a Nietzsche e a adscribirse á corrente irracionalista:

Tal adscripción lévao a descualificar a Razón como instrumento maior de coñecemento e a rexeitar a concepción dominante da Ciencia como conxunto de leis e teorías verificables que pretenden representar verazmente a natureza do mundo e os seus mecanismos de evolución e pensamento. (Beramendi 2001: 5)

Os avances da ciencia ocorridos durante o século XVIII sentaron as bases dun método científico para os estudos formais e naturais, é dicir, un «conjunto de procedimientos teóricos y observaciones que se utilizan para llegar a obtener conocimiento científicos» (Castro Nogueira 2005: 55). Pola contra, deixaron un

baleiro metodolóxico nos saberes de *cultura humanística*¹, como a Historia, que tiveron que decidir entre adoptar o método científico ou reivindicar unha metodoloxía propia:

Desde el momento en el que la ciencia natural hubo sentado sus bases intelectuales y los estudios humanísticos con pretensiones científicas alcanzaron a unirse a ella, resultó natural que una de las principales cuestiones de la metodología y de la filosofía de la ciencia del siglo XIX fuera la concerniente a las relaciones entre estas dos importantes ramas de la investigación empírica. (Von Wright 1980: 20)

A xénese do debate atópase na Alemaña de 1883 con Menger e Dilthey (García Blanco 1985) e ramifícase en dúas perspectivas opostas: a de Schmoller, tamén coñecida como *aristotélica* ou *finalista*, e a de Menger, tamén chamada *galileana* ou *causal*. Así as definiu moito máis tarde no seu ensaio *Explicación y comprensión* Georg Henrik von Wright:

En la historia de las ideas cabe distinguir dos tradiciones importantes, que difieren en el planteamiento de las condiciones a satisfacer por una explicación científicamente respetable. Una de ellas ha sido calificada a veces de *aristotélica*, la otra de *galileana*». (Von Wright 1980: 18).

Entre os principios da tradición *galileana* ou *positivista* destaca o do monismo metodolóxico (ou unión de métodos independentemente do obxecto de estudo), o de considerar as ciencias formais (matemáticas) como o prototipo de método para o resto dos estudos e, por último, en someter casos particulares de estudo baixo leis xerais. Pola súa banda, a tradición *hermenéutica* ou *aristotélica* rexeita o monismo metodolóxico e o modelo das ciencias exactas para todos os estudos. En ocasións, incluso buscan acentuar a diferenza entre as ciencias que fan leis sobre fenómenos repetibles e predicibles e aquelas que buscan comprender cada un dos casos concretos. Por tanto, algúns teóricos da historia como Droysen establecen unha diferenza entre as ciencias que explican e as que comprenden, a cal tamén asumirá posteriormente Von Wright:

Cabe decir que prácticamente cualquier explicación, sea causal o teleológica o de otro tipo, nos proporciona una comprensión de las cosas. Pero «comprensión» cuenta además con una resonancia psicológica de la que carece «explicación». Este

¹ Emprégase o termo *cultura humanística* en sentido no que Vicente Risco (1994b: 19) a define aquí: «En sentido pedagógico, la historia forma parte de aquel orden de conocimientos a que suele llamarse cultura humanística y antiguamente humanidades. A la cultura humanística se suele oponer la cultura realista, científica o técnica. Se suele interpretar la palabra *humanística* en el sentido de que es la instrucción y educación 'que forma al hombre', es decir, el espíritu, por oposición a la cultura especial y profesional, o de mera utilidad».

carácter psicológico fue subrayado por varios metodólogos antipositivistas del siglo XIX, siendo seguramente Simmel el más energético al considerar que la comprensión, como método característico de las humanidades, es una forma de *empatía* (en alemán *Einfühlung*) o recreación en la mente del estudioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos, de sus objetos de estudio. (Von Wright 1980: 24)

Son varias as obras en que Risco deixa ver a súa oposición ó racionalismo europeo e á ciencia. En ensaio destaca *Elementos de metodología de la Historia*; entre as literarias *A trabe de ouro e a trabe de alquitrán*, *O lobo da xente*, *Do caso que lle aconteceu ó doctor Alveiros* ou a narración que aquí se analiza, *Os europeos en Abrantes*. Este texto de 1927 concibiuse como unha novela que parodiaba o cientifismo de varios intelectuais ourensáns. Por desgraza, Risco nunca chegou a rematala e só deixou escritos oito capítulos. A sabendas de que non era a intención inicial do autor, estes oito apartados funcionan como unha narración breve, xa que se poden distinguir as tres partes en que se adoita dividir un conto: introdución (a descrición de Abrantes e dos europeos), nó (os preparativos para a colonia científica en Abrantes) e desenlace (o afogamento de don Feliciano). Por tanto, ó longo deste traballo vaise considerar *Os europeos en Abrantes* como un conto.

Os europeos en Abrantes presenta dous tipos de historia: a *Historia* como ciencia reflexiva do pasado, e a *historia* como acontecemento que se vive e non se pensa, como o conxunto de costumes. Ligado a isto, este traballo introduce unha reflexión sobre dous tipos de saberes: un científico e guiado pola razón; outro, presuposto (porque sempre supón algo xa entendido) e *primitivo* (no sentido de 'primeiro', porque este coñecemento vai antes có estudado). O ambiente en que se desenvolve o relato é o dun mundo sumido na febre científica, onde a modernidade intenta *conquistar* todos os ámbitos da vida. Este cientifismo descontrolado remata cunha fisura en que se pon en dúbida o onnipotente papel da ciencia. O texto invita a reflexionar sobre se este coñecemento planificado é o único posible; é dicir, se a través da ciencia e do seu método se pode obter toda a instrución necesaria. Pódese aprender a nadar a través dun tratado?

Unha das cuestións que suxire o texto é o de situar a «historia» nun destes dous tipos de saber e o de indagar cal é a metodoloxía que debe empregar para obter os seus resultados. Por tanto, este traballo ten como finalidade estudar a relación destas dúas formas de coñecemento a través da lectura de *Os europeos en Abrantes* e situar a «historia» nun deles. Pero non só interesa recoñecer que hai dous modos de obter coñecemento, senón tamén ver a relación que se establece entre eles: conviven en igualdade de condicións? Poden intercambiarse? Algún destes coñecementos é innecesario e pode substituírse polo outro? A cuestión que debe quedar resolta ó

rematar este traballo é a de descubrir se, tal e como se propón desde algunhas correntes filosóficas, a ciencia e o método científico son adecuados para obter calquera tipo de coñecemento, como o histórico, ou se, pola contra, tamén son uns saberes limitados que non poden abranguer todos os campos.

2. Resultados

2.1. Estrutura e forma: as dúas tradicións metodolóxicas

Pódese interpretar que *Os europeos en Abrantes* representa ficcionalmente dúas posturas metodolóxicas da «historia», tal e como aquí quedaron reducidas lendo a Von Wright: a aristotélica ou hermenéutica e a galileana ou positivista. Pero esta división binaria non permanece só no ámbito temático, senón que tamén se estende ó plano formal. Apréciase un tránsito entre os sete primeiros apartados e o último, que coincide co paso dunha descrición abstracta e global do espazo ó relato dunha anécdota particular. Con isto, é posible afirmar que no texto hai unha relación entre a forma e o contido.

Se hai un trazo que identifica a primeira parte do relato é a ironía. A crítica contra o cientifismo exacerbado dos *europeos* represéntase formalmente a través dunha apropiación da súa metodoloxía. Deste xeito, o narrador explica, ironicamente, como sería unha historia contada polos científicos e a súa metodoloxía. O relato comeza, por tanto, cunha descrición analítica e abstracta da realidade en que se sitúa a trama. Un narrador omnisciente traza unha panorámica tanto de Abrantes coma dos personaxes distanciándose deles, o que lle permite observar e clasificar a realidade. Os resultados que ofrece son cuantitativos, precisos e inspirados na linguaxe matemática e nas formas xeométricas. Un paradigma disto é a descrición de Abrantes, na que o narrador simplemente enumera os elementos de que se compón a aldea, sen chegar nunca a profundar neles nin a mostrar un afán poético na descrición:

Procedamos con orde: Abrantes áchase separada do río Miño polos seguintes valados: un gran coiñal, queimado polo sol; unhas veigas de millo resequido e poirento; o *camiño de ferro* co seu leito de coio partido, e maila estación. O lugar componse de case que unha ducia de casas, ó longo dunha estrada poirenta, chantada de acacias de bóla. (Risco 1989: 159).

Este mesmo tipo de descrición analítica intensifícase á hora de presentar os personaxes:

O Inspector de Escolas era un home de 69 quilos, talle 1,67, talle de busto 0,82, brazo 1,65, índice cefálico 75, parámetro torácico 92, leptonino leptoprosopo, iris medio, cabelo liso, escuro, pel branca, fórmula dentaria 4/4, 1-1/1-1,5-5/5-5, temperamento nervioso sanguíneo, perfecta normalidade das funcións orgánicas, pulsacións por minuto 68, sen antecedentes hereditarios morbosos, sen historia clínica, 35 anos, solteiro. (Risco 1989: 170).

Nestas dúas descrições séguese un mesmo estilo: linguaxe concisa e precisa, enumeracións, cuantificacións de elementos e emprego de termos propios das ciencias. Como xa se dixo, o narrador aprópiase con fin crítico dun estilo analítico, propio dun informe científico e non dunha historia de ficción. Distánciase do que está relatando para examinar os seus personaxes, ó igual que o faría un científico para analizar o seu obxecto de estudo. Non se busca a empatía cos personaxes nin tampouco comprender o modo en que actúan. A única intención é a de explicar científicamente o que ocorreu en Abrantes.

Nesta primeira parte, o narrador non ten pretensións de poeta, senón de científico. Para levar a cabo esta tarefa, emprega o método da ciencia aplicado a todas as áreas de coñecemento (monismo metodolóxico), tal e como sosteñen as teorías de pensamento da tradición galileana. Cómpre aclarar isto a través dun exemplo tirado do texto: como consecuencia da descripción que se fai do Inspector de Escolas, pódese obter moita información de distintas ramas de estudo (xenética, ortodoncia, óptica, socioloxía), pero non se pode coñecer o obxecto en si, nunca se chegará a saber como é exactamente o home a quen se refire esta descripción, xa que esta é unha información que só se pode obter a través dun coñecemento non estudado. Durante estes capítulos non se ofrece información psicolóxica ou afectiva dos seus personaxes, como sería de esperar nunha obra de ficción, senón que o narrador se limita a dar datos precisos sobre eles, tales como a súa fórmula dentaria. A narración que se obtén é despersonalizada, posto que, ó contrario do que adoita ocorrer na literatura, onde se describe un caso particular e se busca a empatía do lector para chegar a comprendelo, neste caso, o fin é clasificar o Inspector de Escolas (ou, o que é o mesmo, sometelo a unha lei) en relación co resultado dunha análise: «Segundo a súa fórmula dentaria é este determinado tipo de persoa». Esta clase de información, a pesar de ser precisa e contrastada, non é relevante para o avance da narración.

O narrador aprópiase da metodoloxía científica para narrar, polo que insire o seu texto nas teorías da tradición galileana. É un narrador que intenta explicar, que abstrae certos elementos da realidade para analizalos e describilos segundo o modelo das ciencias exactas, aínda que o seu obxecto de estudo sexan os propios personaxes do relato. Non obstante, hai que recordar que a narración ten un ton

irónico dende o comezo ata o final. Isto significa que o narrador se está apropiando do estilo científico dos seus personaxes para *burlarse* deles. O cientifismo exacerbado dos europeos esténdese ata a forma de narrar a historia.

Na segunda parte, atópase un estilo de narración moi diferente xa dende a primeira frase: «Como tódolos seráns acotío había dez anos, o señor don Felisindo Gómez púxose o chapeu brando negro, pillou o caxato de ébano con caiada de prata e foi en procura de don Feliciano Folgoso, para iren os dous pé ante pé ó Ateneo» (Risco 1989: 178). Abandónase a distancia que existía entre o narrador e o personaxe na primeira parte e introdúcesenos na rutina diaria de don Felisindo e don Feliciano. O relato personalízase ó focalizar nestes dous personaxes, a linguaxe faise máis natural e afástase da precisión e da análise. Agora non interesan os detalles técnicos dos personaxes senón a súa historia, o seu mundo interno. A maior novidade que se introduce nesta parte é o uso de diálogos como modo principal de avanzar na acción. Aínda que na primeira parte xa houbese algúns diálogos, é aquí onde se produce un gran contraste entre a voz do narrador da primeira parte e a voz directa dos personaxes que contan en primeira persoa o que está no seu mundo.

Don Feliciano púxose confidencial.

—Amigo Gómez, ¿vostede sabe o que imos facer en Abrantes? ¿Vostede sabe que aló en Abrantes, teremos que nadar?

—Home, iso din.

—¿Ben, e vostede sabe nadar?

—Non señor.

—Pois eu... estou aprendendo.

—Vamos —comentou don Felisindo pensativo—, xa caio. Vostede está aprendendo a nadar en seco.

—¡Hai que principiar por aí! —replicou don Feliciano botando lume—. Eu aprendo a nadar por un método científico, rigorosamente científico, non empírico, e se non o cre vaine ver. (Risco 1989: 179)

Durante esta segunda parte aparece un novo factor que cambia o modo de narrar e a forma de entender o relato: a empatía. Don Feliciano e don Felisindo deixan de ser meros obxectos de estudo científico para transformárense en dous personaxes cuxo mundo interno se mostra ante os lectores. A representación dos seus conflitos e afectos particulares crea un sentimento de empatía no lector, que fai un esforzo por comprender o que lles ocorre ós protagonistas da historia. O tipo de coñecemento que se ofrece nesta parte é, por tanto, diferente: non se obtén un saber científico e planificado, senón que é un coñecemento do *primitivo* (no sentido xa explicado anteriormente), que non se pode explicar racionalmente. A metodoloxía que se emprega agora tamén é diferente, xa que non pretende explicar causalmente

un feito, senón comprendelo. Volvendo ó exemplo que ofrece o texto, neste caso xa non interesa a fórmula dentaria do Inspector de Escolas, senón o medo que sente don Feliciano ante o que vai ocorrer en Abrantes. Abandónase o estudo distanciando, o intento de clasificalo e sometelo a unha determinada lei e comeza a intentar comprenderse o caso particular.

O abismo que existe entre as dúas partes do texto, tanto a nivel estilístico coma no desenvolvemento do tema, pode entenderse como a loita entre a representación do abstracto e do concreto. Para Vicente Risco (1918), dentro do mundo do pensamento había unha gran diferenza entre a xente formada en filosofía e política (é dicir, xente do racionalismo) e a formada en historia. O primeiro grupo vía o mundo estático, gobernado por leis eternas, xa que pensaban que o coñecemento científico respondía á realidade. Así ironiza Risco sobre Hegel, paradigma do racionalismo e do filósofo do progreso: «¿Vostede que fai aí, tío home, derriba dese penedo? Estou agardando a que o real se volva racional» (Risco 1994a: 135). Para Risco, o coñecemento é, en realidade, relativo e provisional. O real nunca se vai volver racional. Por iso, os homes formados en historia, conscientes da idea dinámica do mundo, estudan realidades concretas en lugar de abstractas.

O debate entre o concreto e o abstracto está representado n'Os europeos en Abrantes temática e estilisticamente a través de cada unha das partes do texto. Esta polarización invita a reflexionar sobre a «historia» e o seu método, pois pon o lector na posición de descubrir como sería unha narración histórica segundo cada un dos métodos.

2.2. Personaxes: coñecemento científico e coñecemento primitivo

A configuración de dous mundos opostos, de dúas formas de entender a realidade reaparece á hora de analizar os personaxes. No texto hai unha oposición entre os habitantes de Abrantes e os europeos, que representan dúas formas diferentes da Historia e de coñecemento. Se hai alguén que pode mostrar a unión entre os dous grupos de actantes, este é o médico de Abrantes, que representa unha posición ambigua, ó non chegar nunca a situarse dun lado nin do outro. A pesar de que Abrantes sexa o lugar onde transcorre a maior parte do relato, sabemos pouco dos seus habitantes. Á excepción do médico, o resto das persoas menciónanse grupalmente e só se informa da súa rutina ou da clase social á que pertencen:

Socialmente, a poboación divídese en tres clases: a alta é o médico; a media o xefe da estación e o cabo da Garda civil e a baixa todos os demais. Esta división tripartita fúndase na consideración social, mais pódese facer outra entre o elemento militar e

o civil, outra entre a clase industrial e a clase agraria, etc., porque Abrantes é un mundo en pequeno. (Risco 1989: 160)

De Abrantes dise que «Non é o *Poble Gris* de Santiago Rusiñol, porque é moito máis pequeno. Nin é aldea, nin é vila, nin é cidade. Non ten historia nin falta que lle fai; mellor dito, a verdadeira historia de Abrantes é a que imos contar» (Risco 1989: 159). Esta cita introduce un factor importante: os habitantes de Abrantes non teñen Historia. Significa iso que son bárbaros e primitivos? Son os habitantes de Abrantes incultos porque non teñen Historia?

En primeiro lugar, hai que reflexionar sobre o concepto de Historia e sobre se pode haber un pobo que non a teña. Segundo comenta Risco en *Metodología de la historia*:

no solo se llama historia a la ciencia que estudia la evolución de la vida social y cultural: el desarrollo, la evolución misma de un grupo humano o de un producto cultural, se llama también su *historia*. Se llama pues historia a un tiempo a la cosa estudiada (objeto de la ciencia) y a la ciencia que la estudia (Risco 1994b: 12).

Esta afirmación xa aclara algo máis: quizais en Abrantes non hai a ciencia da Historia, pero desde o momento en que hai vida humana e social que evoluciona co paso do tempo, si que hai historia. E ben, cal é a historia de Abrantes? O narrador fai esta afirmación tan paradoxal:

En Abrantes non hai costumes... Os homes xúntanse na tenda, onde beben viño e gaseosas. O viño, cando hai colleita no país, é agre; cando non hai, é composto. As gaseosas teñen a temperatura da temperatura do tempo: quentes no verán e frías no inverno. As mulleres xúntanse nas portas. Os nenos e os cans xúntanse en todas partes. (Risco 1989: 160)

A sentencia de que en Abrantes non hai costumes só se pode entender ironicamente, pois xusto despois de que o narrador diga iso, comeza a enumerar unha serie de accións que os habitantes de Abrantes realizan acotío. Este relato de feitos repetitivos conforma a verdadeira historia de Abrantes, posto que, tal e como comenta Risco:

la historia se ocupa también de hechos que se repiten, como los referentes a creencias y costumbres. Ejemplos: cuando decimos: los griegos vestían túnica e *himación* o los celtas gallegos usaban espadas de antenas. (Risco 1994b: 14).

Isto mesmo ocorrería se se dixese: en Abrantes os homes xuntábanse na tenda, as mulleres nas portas e os nenos e os cans en todas as partes. Unha vez confirmado que Abrantes ten historia, hai que darlle un novo significado á frase «non ten

historia nin falta que lle fai», xa que o conflito está en que Abrantes non é importante para a ciencia da Historia, pero si para o relato da historia.

A seguinte cuestión que debe de quedar resolta é se un pobo sen ciencia pode ter algún tipo de coñecemento ou se os habitantes de Abrantes son incultos:

La cultura puede decirse que es el conjunto de todas las manifestaciones de la actividad humana. Hoernes la define: «lo que el hombre añade a la naturaleza para conseguir sus fines humanos.

Según esto, no hay ningún pueblo *inculto*: todos tienen *alguna* cultura; pero no todos tienen *la misma cultura*: 1º Porque hay *grados* en el desarrollo de la cultura; 2º Porque hay diferentes *tipos de cultura* que evolucionan independientemente unos de otros. (Risco 1994b: 170)

Un dos intelectuais que máis reflexionou sobre estes dous tipos de coñecemento foi o antropólogo Levi-Strauss, que fixo unha distinción entre o que el chama *pensamento máxico* e *ciencia*. O primeiro sería o saber propio daquelas culturas que se adoitan denominar *primitivas*, coma sería Abrantes, e consiste nun saber non planificado, empírico e que a miúdo se considerou como irracional. O caso oposto sería o da ciencia, que é un coñecemento consciente e guiado pola razón. Dado que se trata de saberes distintos, tamén empregan diferentes métodos para a investigación: a do enxeñeiro (pensamento científico) e a do *bricoleur* (pensamento máxico). O primeiro interroga a un determinado estado da natureza dende unha distancia teórica, mentres que o *bricoleur* sempre pon algo de si mesmo nos seus resultados e emprega para iso unha colección de residuos de obras humanas que se preservan a través dos mitos e ritos. En *La pensée sauvage*, Lévi-Strauss (1964) reflexiona sobre se a ciencia é un paso máis na evolución do pensamento con respecto á maxia e chega a unha conclusión moi similar á de Risco, aínda que parta dunha posición metodolóxica moi diferente, o estruturalismo:

La paradoja no admite más que una solución: la de que existen dos modos distintos de pensamiento científico, que tanto el uno como el otro son función, no de etapas desiguales de desarrollo del espíritu humano, sino de los dos niveles estratégicos en que la naturaleza se deja atacar por el conocimiento científico: uno de ellos es aproximativamente ajustado al de la percepción y la imaginación y el otro desplazado; como si las relaciones necesarias, que constituyen el objeto de toda ciencia —sea neolítica o moderna—, pudiesen alcanzarse por dos vías diferentes: una de ellas muy cercana a la intuición sensible y la otra más alejada. (Lévi-Strauss 1964: 33).

Por tanto, pódese desbotar a idea de que os habitantes de Abrantes sexan incultos, pois, aínda que non teñan coñecemento científico, tampouco lles fai falta

(tal e como asegura o narrador), pois teñen un tipo diferente de sabedoría que se caracteriza por obter un coñecemento empírico do mundo sensible.

Na posición oposta ós habitantes de Abrantes están os *europeos* que representan un cientifismo extremo:

Hai anos, xuntábanse nun curruncho do *fumoir* do Casino de Oria, lonxe do tresillo, das carambolas e do chamelo, media ducia de catedráticos do Instituto. Alí falábase de cousas transcendentais, serias e ergueitas: os Tribunais de oposición, o escalafón ou os quinquenios, as permutas, as Reais Ordes, a teoría de Darwin... A xente deu en chamar a aquel corrunchiño o *Ateneo*. (Risco 1989: 167)

Un dos primeiros elementos sobre os que se debe reflexionar é sobre o nome deste grupo de intelectuais. Por que eles son europeos e os habitantes de Abrantes non? Porque ó dicir *europeos*, o narrador non se refire a unha característica espacial, senón ideolóxica:

O apéndice chamado Península Ibérica, arredado de Europa por cinco séculos de cultura, pertence espiritualmente ó Sáhara. Non obstante, neste deserto hai algúns oasis, e un destes oasis é o Ateneo de Oria. No Ateneo de Oria penetrou *a corrente central do pensamento europeo*. (Risco 1989: 167)

Esta corrente de pensamento á que se refire é o racionalismo, que gozaba de moita popularidade por Centroeuropa e que é a base do coñecemento científico. Vicente Risco tivo a oportunidade de vivir en primeira persoa este mundo moderno e progresista nunha viaxe que relatou en *Mitteleuropa* (Risco 2001). Esta viaxe ten certo carácter simbólico, xa que Risco parte dende Galicia, que sufría un forte atraso económico neste momento, e chega ata Alemaña, o cume da modernidade. A viaxe representa unha unión entre dous mundos, entre as dúas formas de coñecemento xa mencionadas: un paso dun mundo aínda moi apegado ó pensamento máxico ata o mundo do científico. Os de Oria representan a Fe no progreso e a ilusión científica que Risco atopou en Centroeuropa, pero na súa versión extrema, xa que pretenden estender a ciencia a todos os ámbitos da vida. O seu obxectivo é *vivir científicamente*. Para levar isto a cabo, deciden celebrar en Abrantes a Colonia de vacacións de Oria, que se caracteriza por seguir unha estrita metodoloxía científica. Isto é, o obxectivo dos colonos non é o de gozar e aprender da experiencia de Abrantes, senón a de obter un coñecemento preciso sobre diversos elementos:

Artículo 1º. A colonia de vacacións do Ateneo científico de Oria ten por fin a educación física, intelectual e moral dos señores socios que a compoñen: a primeira por medio do maior aproveitamento do osíxeno do aire para a función respiratoria, permitindo unha mellor e máis completa oxidación do sangue e unha maior riqueza dela en óxido de ferro. (Risco 1989: 175)

Esta intención de *vivir científicamente* culmina ó anular o resto dos saberes: «Logo, nas conferencias semanais, debía perseguir un fin educativo: esquecer a Arte e maila Arqueoloxía, e falar da célula, dos glóbulos roxos, do hidróxeno, do carbono...» (Risco 1989: 168). Esta cita introduce un novo concepto que hai que abordar: o da tiranía da ciencia. Os europeos consideran que o tipo de coñecemento que hai en Abrantes non é válido, non é racionalista e, por tanto, debe eliminarse. Para os do Ateneo, a cultura *humanística* non é importante para a sociedade e por iso os estudos *realistas* deben substituílos:

—Estamos de acordo —berraba o doutor— en que a perfección consiste en acomodar a nosa vida ós adiantos portentosos da Mecánica, da Electricidade, do Magnetismo, da Termoquímica, da Histoloxía, da Aerostática, da bacterioloxía, da Psicofísica, da Bioquímica e da Termodinámica: mais para iso cómpre ceibar á Humanidade da ignorancia e do fanatismo que ateigan os miolos das pobres xentes ás que non chegan as portentosas luces da Ciencia Moderna. (Risco 1989: 172)

En relación coa tiranía da ciencia está a ambigua concepción da Historia que teñen os do Ateneo. Por unha banda, infravaloran as terras *primitivas*, como Abrantes, por non ter ciencia da Historia. Por outra, queren destruír os coñecementos que se teñen da historia, como é o caso da Arqueoloxía e a Arte, que son os conservadores do saber milenario dun pobo. Isto ilustra o que ocorre cando se emprega unha metodoloxía científica para a estudar a Historia: pódense chegar a facer diversas leis sobre os acontecementos que se estudan ou a establecer causalmente a relación que existe entre dous fenómenos pero, ó facer isto, estase omitindo o estudo do feito en si mesmo, xa que a historia non é susceptible de subsunción ás leis científicas. A pesar de que a maior parte dos membros do Ateneo de Oria sexan partidarios de vivir científicamente, hai un opositor: un mozo estudante de filosofía. Pero non calquera tipo de filósofo, senón que é un partidario do irracionalismo. Esta figura recorda levemente ó propio Risco, quen xa dende unha época temperá se adscribe á filosofía finisecular irracionalista.

Está claro que nesta obra hai dous grupos de actúantes que están polarizados e que representan dúas perspectivas da realidade, pero hai que aclarar que están en posición de desigualdade. Os *europeos* presentan un poder tirano, que ameaza con destruír o coñecemento dos habitantes de Abrantes. Ó instalar a súa colonia nun lugar como Abrantes e impoñer as súas normas no terreo, os de Oria *conquistan científicamente* un lugar que, en principio, é alleo á ciencia. Pero hai outro personaxe máis que destaca por situarse nunha postura ambigua, como xa se sinalou antes: o médico. Habitante de Abrantes e membro do Ateneo, o doutor é o ideólogo das colonias científicas en Abrantes, polo que se converte no vínculo de unión entre estes dous grupos de personaxes. O médico preséntase como o máis radical defensor

da ciencia e do progreso. Tanto, que roza a hipérbole e a ridiculez en máis dunha ocasión. Un caso paradigmático é a descrición do seu cabalo científico:

Era un cabalo sumarísimo, sen máis órganos que os estritamente indispensabeis para a locomoción, sen ningún de nutrición que sen dúbida perdera por non lle seren útiles, por seren se cadra indignos dun cabalo perfecto, que non debe comer, nin beber, nin arder, senón soamente correr: un cabalo reducido a unha soa función, un cabalo rigurosamente científico. (1989: 165).

As pretensións científicas do doutor rozan o delirio, como se pode ver neste pequeno fragmento. Nos seus intentos por buscar realidades abstractas e reducibles a leis, esquecese de como é verdadeiramente a realidade. Ó querer lograr o seu modelo de cabalo científico, non recorda que estes animais deben comer. Isto é unha crítica a certos modelos científicos que se afastan tanto da realidade que acaban teorizando sobre algo que non existe. Relaciónase coa cita con que se comezou este traballo. En certos momentos, a ciencia chega a idealizarse.

Pero esta fervente defensa da ciencia non se reflicte no día a día do médico de Abrantes. «O Dr. Andrade non vivía por iso, conforme ós adiantos modernos: tiña unha casa de ladrillo, feita por el, con teitos a tella va, e o mobiliario dun anacoreta» (Risco 1989: 163). Outra incoherencia é que, a pesar de loar o avance que supón o camiño de ferro, o doutor Andrade nunca viaxa en ferrocarril. Isto implica que, malia as súas declaracións e os seus esforzos por vivir cientificamente, o médico atópase nunha posición ambigua, intermedia entre o mundo científico e o mundo *primitivo*, de novo no senso da antropoloxía estruturalista.

Non é casualidade tampouco que a profesión de don Severino de Andrade e Teixeira sexa a de doutor. A pesar de que a Medicina se inclúe dentro das ciencias, hai que ter en conta que a súa metodoloxía non pode ser *unicamente* científica. O obxecto de estudo é o ser humano e, como tal, non se pode someter a leis universais. Cada corpo é diferente e tamén o debe ser o método co que se trate. Por tanto, os estudos de Medicina, ó igual que o doutor Andrade, están nunha posición ambigua e, a pesar de adscribirse á rama científica, tamén precisan dun coñecemento *primitivo*, empírico.

2.3. Acción principal: a metodoloxía da historia

Os europeos en Abrantes ten como pretencioso obxectivo narrar a historia do pobo de Abrantes. Poderíase dicir, por tanto, que o tema principal do texto é a colonización científica que realizan os do Ateneo de Oria, como se pode deducir do título. Non obstante, o feito de que sexa unha novela inacabada fai que as poucas

páxinas de texto de que dispomos xiren en torno a unha pequena anécdota que ocorre no último capítulo, pois tal e como afirma o propio autor en *Elementos de metodología de la historia*, «también son muchas veces reveladoras las anécdotas» (Risco 1994b: 92) na narración de grandes capítulos da Historia. O obxectivo deste apartado é descubrir a relevancia que esa anécdota ten tanto para o avance da acción no relato como para a reflexión sobre a metodoloxía da Historia e, deste modo, incluír a Risco nunha das tradicións metodolóxicas distinguidas máis arriba: a galileana e a aristotélica.

Cando os europeos aceptan a idea do doutor Andrade e acordan celebrar as súas colonias en Abrantes, o presidente do Ateneo, don Feliciano, atópase cun problema: non poderá desempeñar as actividades acuáticas programadas no río de Abrantes porque non sabe nadar. Como solución, toma a drástica medida de aprender a nadar en seco a través dun tratado científico: «Na cuberta dicía: C. De Joergersen. *Tratado teórico-práctico de natación*. A portada tiña un atleta en traxe de baño» (Risco 1989: 179). Por tanto, emprégase unha metodoloxía científica para un saber que pertence, xeralmente, ó campo do *bricoleur*, do coñecemento empírico. Non é a primeira vez que algunha especialidade do exercicio físico se acaba convertendo nunha *ciencia*. Xa a ximnasia sueca da que son ferventes practicantes os *europeos* ten unha ideoloxía principal de base científica: «Esta idea básica es que el cuerpo humano es una máquina, un instrumento y que el movimimient-ejercicios puede mejorar el estado de cuerpo-máquina» (Crum 2012: 5). Algúns dos capítulos do tratado de Joergersen deixan constancia de que, para este autor, a natación debe ser concibida como unha ciencia: «Cap II. Obxecto e fin da natación», «Cap III. A natación como ciencia e como arte», «Cap. IV. Relacións da natación coas demais ciencias» (Risco 1989: 180). Tamén o é así para os dous amigos do Ateneo, que acaban considerando a natación como unha das ramas máis importantes da ciencia moderna. Nestas conversas entre don Feliciano e don Felisindo apréciase unha forte carga irónica, xa que os seus delirios científicos rozan a idealización da realidade:

—O autor ten razón —aseguraba don Feliciano—, non pode chegar a nadar ben máis que o que aprende a nadar en seco, porque el soamente executa os movementos matematicamente precisos, namentres que os rapaces que aprenden no río, empiricamente, sen coñecencia dos músculos que teñen que pór en xogo, sen saberen aproveitar científicamente o esforzo dos *propulsores utilizabeis*, as extremidades torácicas e abdominais, adquieren unha chea de vicios e hábitos rutinarios que lles poden ser fatais. Desengáñese, Felisindo, a nosa é a natación racional, única. (Risco 1989: 181)

De novo se enfrontan o coñecemento empírico e o racional, o procedemento *primitivo* e o científico. Fronte ós rapaces, que aprenden a natación dunha forma

sensible e espontánea, os *europeos* opinan que é mellor aprender a nadar de forma racional, de maneira que o coñecemento teórico sobre o corpo conduza a realizar os movementos oportunos en cada caso. É dicir, no caso dos rapaces é un procedemento espontáneo, natural, xa que é o propio movemento de nadar o que os achega ata un coñecemento da natación, mentres que no caso dos de Oria se vai da teoría á práctica, polo que se trata dun método dedutivo. Esta diverxencia implica algo máis: na aprendizaxe empírica estúdase cada caso individualmente, mentres que co método científico realízase primeiro o estudo do universal (da lei) que conduce ó coñecemento do caso particular. Pero, poden todos os corpos someterse baixo unha mesma lei científica? Ou, o que é o mesmo, son e compórtanse todos os corpos da mesma forma? Garante a ciencia o coñecemento e a supervivencia?

O propio texto ofrece unha resposta na fin desta anécdota: don Feliciano afoga no momento en que se introduce no río e ten que ser salvado por un nadador empírico:

—«O corpo completamente horizontal»... Así... Agora, «1º. Tempo. Posición inicial. Figura 14... os brazos e as pernas encollidas...».

Don Feliciano emprincipiou a bater furiosamente coas mans arredándose á beira.

—Que fai vostede, desgraciado? —berrou don Felisindo erguendo o libro—. Coidado! Non precipite a cadencia! Movementos pausados! Se non me deixa ler vostede!

Non había remedio, a corrente levaba a don Feliciano que berraba con desespero e pernexaba furiosamente.

—Auxilios que afogo!... Auxilios que afogo! (Risco 1989: 183).

Por que afogou don Feliciano? Por usar un método erróneo para obter coñecemento. O procedemento científico que empregou para aprender a nadar o que fixo foi abstraer o obxecto de coñecemento (a natación) do seu medio natural e estudalo de forma illada, coma se se tratase dunha bacteria. No momento en que don Feliciano entra no río, actívase unha serie de factores que comezan a actuar na súa contra e cos que o *europeo* non contara (tales como correntes, movementos que non se realizan correctamente, espazo ocupado por outros nadadores...), xa que non aparecían recollidos no seu tratado científico. O intento de aprender a nadar en seco fracasou e, con el, o método científico aplicado a esta área. Naqueles saberes que teñen como obxecto de estudo o ser humano, os casos particulares non se poden englobar baixo unha mesma lei universal, xa que son diferentes e obteñen un coñecemento que varía.

Este fracaso do procedemento científico poderíase aplicar a outros campos de estudo, como o da Historia. No texto científicase un coñecemento que xeralmente se obtén de forma sensible a través do método do *bricoleur*, é dicir, repetindo a

experiencia de entrar no río e mover o corpo unha elevada cantidade de veces ata que se consiga aprender a flotar. Ó intentar estudar esta experiencia empírica dunha forma abstracta e distanciada, o que se consegue é un resultado empobrecido e que non se axusta á realidade. Retomando a reflexión deste traballo, a Historia sofre un fracaso similar cando se lle aplica unha metodoloxía que non é adecuada. Se se intenta estudar un feito a través dun procedemento científico é probable que se erre no resultado e se perda o estudado en si mesmo. Por tanto, neste relato, Risco sitúase a favor dunha perspectiva aristotélica para os estudos que teñen como obxecto o ser humano, xa que o emprego dun método científico só conduce ó fracaso:

La historia no es como las llamadas ciencias naturales, una ciencia *generalizadora*; no formula leyes, ni considera los hechos que observa como casos particulares de aplicación de una ley. Es una ciencia *individualizadora* que considera los hechos en su singularidad, en lo que tienen de diferente, de propio. (Risco 1994b: 209)

O texto inclúe unha última reflexión sobre isto. A pesar de que don Feliciano viviu na súa propia pel o fracaso do método incorrecto, pronuncia estas últimas palabras no remate do conto: «Xa na cama e ben amantado, don Feliciano preguntou cheo de medo: —Gómez... vostede trouxo o Joegersen?... Non se perdería?» (Risco 1989: 185). Isto implica que, paradoxalmente, aínda á vista da inadecuación do método científico en relación ós estudos humanos, este procedemento segue mantendo a súa vixencia para moitos intelectuais. A ciencia é irrenunciable malia o seu fracaso no coñecemento da realidade humana e cultural.

2.4. A finalidade do texto: ficción ou didáctica da historia?

Este relato é a narración dunha historia ficticia do pobo de Abrantes. Pero o texto vai máis alá e, como se acaba de argumentar ó longo destas páxinas, critica unha determinada postura ideolóxica en relación coa metodoloxía da Historia. Por tanto, a ficción entrelázase co ideario do autor. Isto provoca unha ambigüidade respecto ó xénero en que se debe incluír *Os europeos en Abrantes*. É só ficción narrativa ou ten algún fin máis?

Hai unha serie de frases no texto que parecen orientarnos cara ó subxénero en que se pode incluír: «Abrantes, despois da inmigración europea seguía sendo así. Non por iso deixou aquel feito de ter fondísimas secuencias históricas; elas han de ser deducidas ó seu tempo» (Risco 1989: 161). É dicir, o feito histórico ocorrido en Abrantes tivo repercusións importantes para o futuro, polo que esta narración pode servir como modelo para evitar repetir os mesmos erros.

Risco opinaba que entre as funcións da Historia estaba a de dar unha dirección política ós pobos, isto é, ensinalles con exemplos do pasado unha determinada dirección ideolóxica:

la previsión fundada en la historia no es infalible; pero muchas veces acierta, y en todo caso resulta útil la experiencia del pasado: da por lo menos ciertas normas generales de la prudencia elemental. El gobernante no puede prescindir de la historia, pues tiene que apoyarse en la tradición y en la realidad vital de su pueblo, que sólo el estudio de la historia le puede hacer conocer. (Risco 1994b: 17)

Por tanto, a historia do que ocorreu en Abrantes coa inmigración europea serve como exemplo disto. A través do fracaso dos *europeos* pódese obter unha ensinanza para aplicar no futuro. Esta aprendizaxe é que o intento de someter o caso particular a leis universais non funciona cos estudos *humanísticos* e culturais. Por tanto, o texto transfórmase nun exemplo de como non se debe proceder no futuro para non fracasar.

Deste modo, *Os europeos en Abrantes* convértese nun texto que ten un fin didáctico e ideolóxico, isto é, que pretende dar unha ensinanza e unha orientación ideolóxica sobre a metodoloxía da Historia. Pódese entender *Os europeos en Abrantes* como a ilustración literaria de *Elementos de metodología de la historia*. Nesta obra, Risco deixa constancia de que é tan importante a investigación sobre a metodoloxía da Historia (ideoloxía) como a súa ensinanza (didáctica), para o que propón unha serie de procedementos:

se fundan en la palabra y pueden revestir formas puramente expositivas (explicación, narración, descripción) o interrogativas (forma catequística, forma socrática, conversación, discusión) y se pueden realizar en el libro, en la exposición oral del maestro o del alumno, en el dictado, en los ejercicios estrictos. (Risco 1994b: 274)

Dalgún modo, n'*Os europeos en Abrantes* Risco está a exercer de mestre e a ensinar de forma literaria como debería ser a correcta metodoloxía da Historia. Por tanto, este relato debe ser considerado como algo máis ca un texto de ficción e debe ser incluído no subxénero didáctico e ideolóxico, xa que intenta transmitir unha ensinanza sobre a metodoloxía da Historia.

3. Conclusións

A cita que encabeza este traballo asegura que a ciencia, moitas veces, se idealiza. Ó longo destas páxinas demostrouse como a obra aquí analizada, *Os europeos en*

Abrantes, ilustra esta situación. A través da ironía con que o seu narrador se *burla* dos *européos* e do seu cientifismo, apréciase o abismo que existe entre o mundo teórico en que viven os do Ateneo e a realidade. A anécdota que constitúe o eixo central do relato representa esta situación dun xeito case hiperbólico: «

—Ben, direille —respondeu don Felisindo conquerido de todo— eu na auga non me meto por mor da reuma; mais fóra dela, non está de máis o aprender a nadar» (Risco 1989: 181).

É dicir, a sabendas de que nunca vai poñer en práctica os seus coñecementos teóricos sobre a natación, don Felisindo pensa que é útil aprender a nadar en seco. O afogamento do seu compañeiro don Feliciano non fai máis que reforzar esa distancia entre a teoría e a práctica. A ironía con que se marcara a actitude dos *européos* durante todo o relato estala agora nunha fractura que mostra o fracaso do modelo científico aplicado á cultura humana.

O que aquí se denominou como movemento galileano ou positivista participa tamén desta idealización ó crer que os saberes culturais poden encaixar no modelo das ciencias formais. A pesar de que Vicente Risco concíbise a Historia como unha ciencia, non consideraba que se puidese axustar ó método das *ciencias naturais*, senón que formaba parte das *ciencias do espírito*:

Es pues, necesario admitir otro tipo de ciencias diferente del de las ciencias naturales. Así, hoy nadie niega a la historia el carácter de ciencia: lo es de hecho; si no encaja en el concepto que en el siglo pasado se tenía de la ciencia, es porque aquel concepto o era falso, o era insuficiente. (Risco 1994b: 294).

Estas *ciencias do espírito*, tematizadas filosoficamente por Dilthey (1981), darán lugar no mundo anglosaxón, anos máis tarde, ás chamadas Ciencias Humanas, que estudan os mesmos temas dende unha perspectiva científica. Pero Risco estase a referir aquí a algo moi diferente, xa que o que lles nega precisamente a estas «*Geisteswissenschaften*» é a súa adecuación a un procedemento científico. Por tanto, neste contexto, hai que entender que Risco fala da Historia como un estudo que pertence ó campo das Humanidades.

A controversia entre as Humanidades e as Ciencias Humanas permanece na actualidade, sen que as súas fronteiras se poidan delimitar nitidamente en moitos casos. Tal parece suxerir A. Leyte (2012) no seu artigo de opinión «El territorio de las humanidades». As Humanidades desaparecen en favor das Ciencias Humanas, xa que no momento en que adoptan a metodoloxía da ciencia, pérdense a si mesmas. En palabras del mesmo:

Estas, empezando por la historia, la psicología, la sociología y, sobre todo, la lingüística, han substituído a las humanidades transformando sus antiguos temas en nuevos objetos científicos como consecuencia de la aplicación metodológica de las ciencias naturales. (Leyte 2012)

Por tanto, a reflexión filosófica que propón este pequeno relato de Vicente Risco realizado en 1927 segue de plena actualidade. A metodoloxía da Historia e dos demais saberes que pertencen ó campo das Humanidades ven como o seu territorio se vai perdendo pouco a pouco, froito dunha *colonización* científica como a que os *europeos* intentaron realizar en Abrantes. Oxalá non teñan un final tan dramático como o de don Feliciano aquela vez que intentou aprender a nadar a través do método científico.

Referencias bibliográficas

- Beramendi, Justo (2001): *Estudo crítico da 'Teoría do nacionalismo galego' de Vicente Risco*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco.
- Castro Nogueira, Luis / Miguel Ángel Castro Nogueira / Julián Morales Navarro (2005): *Metodología de las ciencias sociales*. Madrid: Tecno.
- Crum, Bart (2012): «La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación», *Educación física y ciencia* 14, 61-72.
- Dilthey, Wilhelm (1981): *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza editorial.
- García Blanco, José María (1985): «Estudio preliminar», en Max Weber, *El problema de la irracionalidad de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos, 9-24.
- Levi-Strauss, Claude (1964): *El pensamiento salvaje*. México D. F.: Fondo de cultura económica.
- Leyte, Arturo (2012): «El territorio de las humanidades», en *El País*, 5 de xaneiro de 2012 (en liña). (Consulta de xuño de 2015). Disponible en <http://elpais.com/diario/2012/01/05/opinion/1325718012_850215.html>.
- Palenque, Marta (2003): «Los nuevos prometeos: la imagen positivista de la ciencia y el progreso en la poesía española del siglo XIX (1868-1900)», en *Poesía lírica y progreso tecnológico (1868-1900)*. Madrid: Ibeoramericana-Veuvert.
- Risco, Vicente (1918): «Teoría do nacionalismo galego», en *A Nosa Terra* 61, 1-2.
- Risco, Vicente (1989): *O porco de pé e outras narracións*. Vigo: Galaxia.
- Risco, Vicente (1994a): *Obras completas*, 5. Vigo: Galaxia.
- Risco, Vicente (1994b): *Obras completas*, 7. Vigo: Galaxia.

Cumieira. Cadernos de investigación da nova Filoloxía Galega

Risco, Vicente (2001): *Mitteleuropa*. Vigo: Galaxia.

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

Von Wright, Henrik (1980): *Explicación y comprensión*. Madrid: Alianza Editorial.

APROXIMACIÓN DIALECTAL Á FALA DE ENTRIMO

Dialectal approach to the spoken variety in the municipality of Entrimo

Reyes Rodríguez Rodríguez

Universidade de Vigo

reyes722@hotmail.com

Resumo: Este traballo é un estudo fónico, morfosintáctico e léxico da fala do concello de Entrimo enfocado dende unha panorámica xeral para así presentar os trazos máis característicos que a definen e que ó mesmo tempo a afastan ou aproximan do resto de falas de Galicia. En primeiro lugar, atopamos unha contextualización e os datos dos tres corpus en que se cimenta este traballo. En segundo lugar, recóllense os resultados dos fenómenos lingüísticos acompañados da súa descrición e a solución que ofrecen as grandes obras da dialectoloxía galega confrontados cos resultados do noso corpus. Destacan fenómenos de tipo fonético coma o mantemento do sistema das sibilantes sonoras e dos grupos *cua-*, *gua-*; morfolóxicos coma a terminación *-án* para os nomes en feminino e singular, o adverbio de tempo *huxe*, as formas verbais irregulares *fego*, *fui* ou os alomorfos pronominais de acusativo do tipo *comeuas*, *mercouas*. Xa por último, o fenómeno léxico máis característico é a conservación das denominacións antigas para os nomes da semana *cuarta*, *quinta* e *sexta*.

Palabras chave: Dialectoloxía, lingua galega, Entrimo.

Abstract: This work is a phonetic-phonological, lexical and morpho-syntactic study of the speech of the municipality of Entrimo focused on providing a general overview of the most characteristic linguistic features of the dialect when compared with the other Galician dialectal varieties. First, we find a contextualization of the data drawn from three corpora. Secondly, it includes the results of linguistic phenomena accompanied by their description and comparison to other varieties studied in the field of Galician dialectology. Dialect solutions are confronted with the results taken from our corpus. Peculiar phonetic features (system maintenance sibilant sound); some morphological phenomena (like the maintenance of a qualified group *cua-*, *gua-*, the completion *-án* to the names in feminine and singular, and the adverb of time *huxe*); the morphological forms of irregular verbs like *fego*, *fui* and the accusative pronouns present in *comeuas*, *mercouas* are highlighted. Finally, the most characteristic lexicon phenomenon, the preservation of the old forms for the names of the week (*cuarta*, *quinta* e *sexta*), is also addressed.

Keywords: Dialectology, Galician language, Entrimo.

1. Introducción

O concello de Entrimo atópase na comarca da Baixa Limia (xunto con Lobeira, Lobios, Muíños e Bande), ó suroeste da provincia de Ourense. Está formado por seis parroquias: A Terrachán, A Illa, Venceáns, Galez, Pereira e Olelas (véxase o mapa 1) e posúe unha extensión de 84,53 km², onde vive unha poboación de 1.311 habitantes segundo os datos do Instituto Galego de Estatística (IGE 2013). O concello fai fronteira con Portugal, en concreto coa freguesía de Castro Laboreiro.



Mapa 1: Parroquias do concello de Entrimo, na Baixa Limia (Ourense)

Para a elaboración deste traballo tomamos como referencia tres obras fundamentais: un traballo xa clásico, *Dialectoloxía da lingua galega* (1990), de Francisco Fernández Rei; un estudo dialectal dunha fala concreta dun concello de Ourense, *A fala de Castrelo do Val* (2011), tese de doutoramento de Aquilino S. Alonso Núñez (2011); e, por último e como piar básico, os catro primeiros volumes do *Atlas Lingüístico Galego* (ALGA 1990, 1995, 1999, 2003), elaborado no seo do Instituto da Lingua Galega.

Co noso estudo pretendemos describir as características dialectais esenciais da fala de Entrimo a partir de datos propios, comparar os nosos datos cos xa existentes nas obras fundamentais da dialectoloxía galega e adecuar as propostas de

clasificación dialectal existentes desta fala. Para conseguir estes obxectivos empregaremos como materiais de campo tanto gravacións e enquisas coma observacións directas ós falantes da zona, co fin de crear o noso propio corpus¹, que subdividiremos en tres subcorpus (A, B, C), segundo se indica na táboa 1:

C.A.	Corpus oral transcrito
C.B.	Corpus oral paralelo ás enquisas
C.C.	Corpus procedente das enquisas

Táboa 1: Datos dos corpus empregados para este traballo.

O corpus oral transcrito (C.A.) confórmano seis gravacións e as súas correspondentes transcricións de falantes nativos de tres franxas de idade (maiores, adultos e novos). Os datos dos informantes reflíctense na seguinte táboa:

Nome e apelidos	Idade	Profesión	Código
María González Rodríguez	87	Xubilada	IM
Domiciano Rodríguez García	91	Xubilado	ID
María Remedios Rodríguez González	52	Ama de casa	IR
Pilar Salgado Javier	41	Camareira	IP
Patricia Blanco Estévez	24	Estudiante	IA
Gonzalo Estévez González	20	Obreiro	IG

Táboa 3: Datos dos informantes do corpus oral transcrito (C.A.)

¹ Gustaríame agradecerlles a todos os informantes a súa colaboración desinteresada e atenta neste traballo, xa que sen a súa contribución non sería posible. Tamén quería recoñecer un agradecemento especial ó director desta investigación que no seu día foi un traballo fin de grao, o profesor Alexandre Rodríguez Guerra, pola súa dedicación incansable e pola súa motivación nos momentos máis frouxos. E por último, gustaríame dedicarlles este traballo a todas esas persoas que respectan a nosa lingua e loitan por ela; e tamén á miña xente que partiu nos últimos meses, pero que deixou a súa pegada nestas páxinas.

Ademais destas gravacións, usamos como material paralelo as enquisas feitas a varios falantes naturais de Entrimo (os corpus C.C. e C.B.) co fin de concretar os resultados que buscamos. Os datos destes informantes recóllense na táboa 4:

Nome	Idade	Profesión	Código
Domiciano Rodríguez García	91	Xubilado	ID
Josefa Rodríguez Prieto	68	Xubilada	IJ
María Remedios Rodríguez González	52	Ama de casa	IR
Juan Manuel Rodríguez González	60	Construtor	IL
Jenifer Fernández Rodríguez	23	Estudante	IN
Jef Fernández Rodríguez	21	Estudante	IF

Táboa 4: Datos dos informantes do corpus (C.C.) e mais (C.B.).

Neste traballo séguese unha perspectiva metodolóxica cualitativa consistente en tomar pequenas mostras (seis informantes de tres grupos de idade), analízalas a fondo e a través delas obter unha serie de datos xerais da situación dialectal do galego en Entrimo. Na nosa perspectiva conxugamos indución e dedución, pois comparamos a información obtida por nós cos trazos propostos por un dos mellores especialistas da dialectoloxía galega, F. Fernández Rei, e mais cos resultados amosados no ALGA. Este traballo só é unha aproximación, non é un estudo exhaustivo de cada fenómeno dialectal que atopamos nese concello. Ese será un labor que reservamos para un futuro traballo de investigación maior e máis fondo. Nos apartados que seguen desenvolvemos os fenómenos lingüísticos que empregamos para caracterizar a fala de Entrimo

2. Trazos analizados

2.1. Alteración do timbre etimolóxico de /ε, ɔ/ tónicos

Segundo Fernández Rei (1990: 40), o timbre aberto das vogais tónicas /ε, ɔ/ pode ser alterado pola acción metafonética dun -o final, o que dá lugar a unha pechazón

dun grao nas mesmas, /e, o/. Como se pode verificar no mapa fornecido polo propio Fernández Rei (1990: 43), o galego de Entrimo sitúase no territorio con metafonía (*medo* [e] e *sogro* [o]); esta última tamén aparece no ALGA en Entrimo con vogal pechada (ALGAII: mapa 4).

A única forma léxica que xurdiu espontaneamente no noso corpus oral foi *medo* (non hai ningún exemplo con vogal velar). Nas gravacións só se documentou unha vez á informante (IR), quen pronunciou *medo* [e] (*pois entonces a xente ten m[e]do a que (...) ò millor te metes a faer*). Comprobamos tamén a través das enquisas que, cando menos nesta palabra, hai unanimidade na realización deste fenómeno metafonético, xa que todos pronunciaron *medo* [e] (ID, IL, IN, IF, IJ). Igualmente, a totalidade dos informantes que contestaron a nosa enquisa pronunciou *sogro* con [o]. Polo que se refire á forma *ollo*, verificamos que todos coinciden na pronuncia non metafonética de *ollo* con [ɔ], tal e como constata Fernández Rei (1990: 40 e 42). Do mesmo xeito, a pronuncia que rexistramos de *ela* é a esperable: *ela* [e] (ID, IL, IF) (cfr. Fernández Rei 1990: 41 e 44). Coa forma *vello*, con abertura vocálica xeral en toda Galicia (Fernández Rei 1990: 40), os nosos resultados non son excepción: atopamos sempre [ɛ]: *hai menos v[ɛ]llos no pueblo* (IR), *esas son frases dos v[ɛ]llos d'antes* (IG); no corpus C, a única pronuncia rexistrada foi tamén [ɛ] (ID, IL, IF).

2.2. Alteración do timbre aberto de /ɛ, ɔ/ trabados por nasal

Fernández Rei (1990: 44) explica que o timbre aberto etimolóxico pode ser alterado en contacto con nasal que traba unha sílaba, chegando a realizarse como [e, o], pechados. No mapa que achega Fernández Rei (1990: 45) vese que a fala de Entrimo sofre esta alteración en palabras como *ponte* [o] e *dente* [e]. Os nosos resultados (C.C.) confirman que efectivamente estes dous substantivos sofren pechazón da vogal tónica: *ponte* [o] (ID, IL, IF) e *dente* [e] (ID, IL, IF). O mesmo acontece con *fonte*, pronunciada sistematicamente con [o] (ID, IL, IF). No corpus paralelo ás enquisas (C.B.) atopamos a forma *pementos* sempre con vogal pechada: *ela foi buscar os pem[e]ntos* (IL), *ela trai o caldeiro cheo de pem[e]ntos* (IR), *foi apañar pem[e]ntos* (IJ). Con esta palabra comprobamos como, efectivamente, existe alteración do timbre da vogal tónica trabada por nasal.

Chama a atención que, a teor dos exemplos manexados, nos substantivos con vogal tónica trabada por nasal e con vogal átona final [e] sempre hai pechazón da tónica (*fonte, ponte, dente*). Porén, cando a vogal átona final é un [o] hai variación, xa que rexistramos casos con pechazón (*pemento*) e casos sen ela (*fentos, tempo*). O que sempre houbo foi unanimidade nos nosos informantes, isto é, a variación dáse na

forma léxica, non, por exemplo, no feito de que teñamos informantes de diferentes xeracións. Cumpriría, coma noutros casos, unha análise máis a fondo.

Pero non podemos esquecer que estamos a tratar o timbre das vogais de substantivos, porque, se cambiamos a clase de palabras (formas verbais, relativos, numerais e adverbios), en principio, a vogal tónica mantense «con timbre aberto na xeneralidade do galego vivo» (Fernández Rei 1990: 44). Isto é o que sucede no galego de Entrimo co adverbio *tamén*, que se pronuncia sempre con [ɛ] no corpus paralelo ás enquisas (IM, IR, IP, ID, IL, IN, IF, IJ). Pero no numeral *cento* (con [ɛ] en Fernández Rei 1990: 44 e sen información sobre Entrimo no ALGAI: mapa 302²) constatamos que si existe pechazón da vogal tónica pola nasal nos tres informantes que a pronunciaron (C.C.) e que pertencen ás tres xeracións (ID, IL, IF).

2.3. Inestabilidade de /ɛ/ tónico

Nalgunhas zonas do sur de Pontevedra, o [ɛ] tónico etimolóxico pode sufrir unha alteración cara ó [e] en determinadas circunstancias: cando na sílaba seguinte hai outro *e*, en monosílabos e en voces oxítonas non patrimoniais (cfr. Fernández Rei 1990: 46). X. H. Costas (1988) dedicoulle un traballo monográfico a este fenómeno e estableceu unha cuádrupla división das palabras susceptibles de presentaren esta alteración da vogal tónica palatal: (1) palabras rematadas en [e] átono libre ou trabado; (2) palabras finalizadas en [ɛ] tónico en sílaba libre; (3) palabras acabadas en [ɛ] tónico en sílaba trabada; e (4) palabras non patrimoniais.

Polo que se refire ó grupo (1), dispoñemos dos exemplos *mulleres* e *queres*. Verbo da primeira, todos os informantes (IR, ID, IL, IN, IF, IJ) pronunciaron con [ɛ] a vogal tónica da palabra e o mesmo sucedeu coa segunda (ID, IL, IF). Xa que logo, polo menos con estas formas, o galego de Entrimo non presenta alteración da vogal tónica neste contexto.

Canto ás formas do grupo (2), tanto Costas (1988: 388 e 390) coma Fernández Rei (1990: 47), que empregan o mesmo mapa, coinciden en identificar na forma *pé* unha pronuncia aberta [ɛ] en Entrimo. Agora ben, se consultamos directamente o ALGAI (mapa 60) observamos que, realmente, o que se documentou neste punto foi unha vacilación do informante, pois nas notas deste mapa recóllese que a pronuncia foi pechada na cuestión 117 ('os pés'), pero aberta na nº 1.874 ('partes da cama'). Confirmamos que no noso corpus (C.C.) a pronuncia foi sempre ['pe]; isto é consecuente, por exemplo, co recollido no ALGA en Lobios (cfr. ALGAI: mapa 60).

² Si a hai sobre *cen* (ALGAI, mapa 301), con [e] en Entrimo.

Polo que se refire ós exemplos do grupo (3), Costas (1988, 388-390) e Fernández Rei (1990: 47) constatan que no galego de Entrimo as formas *mel* e *muller* (esta tamén no ALGAI: mapa 56) posúen unha pronuncia pechada [e], mentres que *dez* é aberta [ɛ]. Esta pronuncia é exactamente a que documentamos nós en C.C. (para *mel*) e en C.A. (para *dez*). Cousa distinta é o que sucede coa forma *muller*, xa que nos nosos córpora é sistematicamente *mull[ɛ]r*: unha vez no corpus A (IM) e tamén no corpus C.

2.4. Evolución dos grupos latinos -ŮLT-, -ŮCT-, -ŮCT-, -ŮRI-, -ŮŘI-

A evolución das formas galegas patrimoniais procedentes dos grupos latinos -ŮLT-, -ŮCT-, -ŮCT-, -ŮRI-, -ŮŘI- conformou seis sistemas principais, que dividen Galicia segundo os resultados destes grupos latinos (cfr. Fernández Rei 1990: 48).

Na táboa 5 amósanse os resultados rexistrados na fala de Entrimo destes grupos latinos, sempre co ditongo -oi- [oj], coma na maioría das falas de Galicia. Idéntica información é a recollida tanto no mapa de Fernández Rei (1990: 50) coma no ALGAI (mapa 271) e ALGAI (mapas 40, 41, 42). Os exemplos da táboa proceden dos nosos corpus (C.A. e C.C.):

Grupo latino	Forma latina	Exemplos da fala de Entrimo
-ŮLT-	MŮLTŮM	<i>m[oj]to</i> (IM, ID, IR, IP, IA, IG)
-ŮCT-	TRŮCTAM	<i>tr[oj]ta</i> (IR, ID, IL, IN, IF, IJ)
-ŮCT-	ŮCTŮ	<i>[oj]to</i> (IR, ID, IL, IN, IF, IJ)
-ŮRI-	VĚRSŮŘIAM	<i>vas[oj]ra</i> (IR, ID, IL, IN, IF, IJ)
-ŮŘI-	CŮŘIŮM	<i>c[oj]racho</i> (IR, ID, IL, IN, IF, IJ)

Táboa 5: Evolución dos grupos latinos -ŮLT-, -ŮCT-, -ŮCT-, -ŮRI-, -ŮŘI- en Entrimo.

2.5. Crase do hiato [-ɔa > -ɔ] (lat. -ŮLAM)

Fernández Rei (1990: 51) detecta unha tendencia á crase en [-ɔ] da secuencia [-ɔa] do galego común nalgúns zonas de Galicia: na Ría de Arousa, no occidente e sur de Pontevedra e no suroeste de Ourense, onde se atopa o concello de Entrimo.

Exemplifica este fenómeno coas palabras *filló* e *mó*. No ALGAI (mapa 27), a situación que reflicte o punto 026 (Entrimo) da palabra *moa* é un pouco máis complexa, pois os resultados que recolle son *m[ɔ]* e *m[ɔ]a* na cuestión de ‘capa, volandeira’, e *m[ɔ]a* nas preguntas de ‘moa’ e de ‘pedra de afiar’.

Preguntámoslles ós nosos informantes polas dúas palabras devanditas: *filloa* e *moa*. Os resultados que obtivemos foron os seguintes: (ID) e (IR) pronunciaron *fill[‘ɔ]*, en tanto que (IF e IN) empregaron a variante *fill[‘ɔ]a* e (IL e IJ) *fill[‘ɔ]ga*. Por outra banda, coa palabra *moa* ‘pedra do muíño’ houbo unanimidade na súa pronuncia con crase do hiato: *m[ɔ]* (IR, ID, IL, IN, IF, IJ).

En síntese, podemos dicir que en Entrimo aparece o fenómeno de crase do hiato [-ɔa > -ɔ], pero non na totalidade dos falantes (tal e como comprobamos no caso de *filló*, *filloa*, *filloga*). A existencia de variantes na palabra *filló* pode estar relacionada con que nos concellos lindeiros tamén se rexistra esta variación, pero tamén co parámetro da idade, como se pode comprobar na seguinte táboa:

Forma	Informantes	Idade
<i>fill[‘ɔ]</i>	(ID) e (IR)	90 e 53 anos
<i>fill[‘ɔ]a</i>	(IF) e (IN)	20 e 23 anos
<i>fill[‘ɔ]ga</i>	(IL) e (IJ)	60 e 70 anos

Táboa 6: Resultados da palabra *filló* en Entrimo.

Semella que a xeración máis vella posúe ou ben a variante con crase (*filló*) ou ben a variante con consoante antihiática (*filloga*), mentres a xeración máis nova é a que presenta a variante do galego estándar actual (*filloa*). O que acontece con *mó* [ɔ], cun resultado unánime, pode deberse a que se trata dunha forma tradicional que non se asocia con ningunha outra do galego común.

2.6. Mantemento dos grupos *cua-*, *gua-*

As formas *cua-* e *gua-* que manteñen o wau procedente do latín clásico *QUA-* e do latín vulgar *GUA-* aparecen en todo o galego oriental, na maior parte de Ourense (na que entra o concello de Entrimo) e nos falares do Baixo Miño (Fernández Rei 1990: 51). Esta mesma delimitación da isoglosa recóllese tamén no ALGAI (mapa 280).

No noso corpus oral transcrito (C.A.) atopamos varias formas nas que se empregan os grupos *cua-* e *gua-*: *cuatro* (IP e IA), *cuando* (IM, ID, IP), *cuartos* (ID), *cuarenta* (ID, IP) e *cuantas* (IM). Con isto corroboramos que este concello se caracteriza polo mantemento dos grupos *cua-* e *gua-* ó inicio de palabra.

Tamén é salientable que esta é a solución compartida por todos os informantes, incluídos os máis novos.

2.7. Gheada

Fernández Rei (1990: 53) sinala no mapa 18 que Entrimo é zona de gheada, é dicir, que os seus falantes pronuncian a realización do *g* como unha aspirada, xeralmente farínxea e en calquera posición. No ALGAIII, os datos que se consignan sobre o concello de Entrimo son os seguintes:

- Coa consoante en posición intervocálica, rexistra unha pronuncia vacilante, con e sen gheada nas formas *agosto*, *auga* e *aguia* (procedentes de -G- ou -KW-); mapa 184: *a[u]osto* e *a[h]osto* ‘agosto’ -G-; mapa 189: *au[u]a* e *au[h]a* ‘auga’ -KW-; mapa 191: *a[u]ia* e *a[h]ia* ‘aguia’ -KW-. En *egua*, nesa mesma posición, non se rexistrou gheada, mapa 190: *e[u]ua* ‘egua’ -KW-.
- En posición interior forte (tras líquida lateral), a pronuncia é como oclusiva velar sonora [g]; mapa 192: *al[g]én* ‘alguén’ -KW-, con [h] aspirada farínxal xorda ou [u] aproximante velar sonora.
- En posición inicial, mapa 177: [g]alo e [h]alo ‘galo’ G-+A; mapa 178: [g]orxa e [h]orxa ‘gorxa’ G-+vogal velar; tamén vacila no mapa 159 de [g]adaña e [h]adaña ‘gadaña’ W-+A, voz xermánica; pero non no mapa 158: [g]ardar ‘gardar’ W-+A, voz xermánica. Ademais, no mapa 200: *o[ɰ]atos* ‘os gatos’ (s implosivo diante de *g* por fonética sintáctica) e no mapa 201: *de[ɰ]usto* ‘desgusto’ (s implosivo diante de *g*).

Non obstante, no noso corpus non se rexistra este fenómeno en ningún dos contextos que citamos. Documentámolo a través de exemplos sen gheada que pronunciaron os nosos informantes no corpus A: en posición intervocálica, *Bouzadrago* (IM), *auga* (IP: 2); en posición interior forte despois da líquida lateral: *alguén* (entrevistador); e en posición inicial: *galego* (IM, IR, IP), *golpe* (IG) e *Galez* (IM).

Chama a atención que tanto Fernández Rei coma no ALGAIII recollan exemplos da gheada, porque nos nosos informantes non hai sinais desta realización de *g* como *aspirada* en ningunha posición.

2.8. Mantemento do sistema de sibilantes sonoras

O mantemento do sistema de sibilantes sonoras é un dos fenómenos lingüísticos máis característico do galego falado no concello de Entrimo. Agora ben, tal e como xa adiantamos, neste traballo non podemos afondar ata onde sería desexable nos distintos fenómenos, sobre todo de natureza fonético-fonolóxica: alén de máis tempo, precisaríamos materiais e recursos de calidade que nos permitisen esfarelar, tamén dende a perspectiva acústica, os subsistemas de sibilantes existentes na actualidade nas distintas xeracións de Entrimo³. Non desbotamos realizar ese labor nun futuro; polo de agora contentámonos con presentar unha descrición xeral.

Segundo Fernández Rei (1990: 56), en Entrimo utilizan un sistema de seis sibilantes que se organizan en tres parellas de fonemas fricativos:

- Prepalatais: xordo /ʃ/ - sonoro /ʒ/.
- Predorsointerdentais: xordo /ʂ/ - sonoro /ʐ/.
(interdentais: xordo /θ/ - sonoro /ð/).
- Apicoalveolares: xordo /s/ - sonoro /z/.

X. H. Costas (1995: 250) refírese a Entrimo como a unha desas áreas marxinais e minoritarias onde se conservan uns subsistemas sibilantes que conteñen oposicións entre fonemas sibilantes xordos e sonoros, o que significa, obviamente, que a marca de sonoridade é fonoloxicamente pertinente e distintiva. Isto é especialmente relevante, porque este autor, ó describir a situación das sibilantes no galego medieval, chegou a cuestionar a pertinencia deste trazo, mesmo xa dende antigo, polo menos nalgúns áreas do galego.

M. González (1991) describe máis polo miúdo o que el denomina subsistema de sibilantes ‘arcaico’. Agora ben, del di que «non tódolos elementos do sistema se presentan en tódalas distribucións: unicamente aparece a totalidade dos fonemas en oposición en situación prenuclear interior de palabra» (González 1991: 537). Nos demais contextos, por mor das neutralizacións, o sistema presenta menos elementos. Ademais do africado palatal xordo /tʃ/, os fonemas sibilantes que identifica este autor na posición prenuclear en interior de palabra son:

- Palatais: xordo /ʃ/ - sonoro /ʒ/ (*sei[ʃ]o, fai[ʃ]a, bai[ʃ]o - fu[ʒ]ir, mu[ʒ]ir*).
- Predorsointerdentais: xordo /ʂ/ - sonoro /ʐ/ (*na[ʂ]er, lan[ʂ]adeira - ve[ʐ]es, ca[ʐ]ar ‘cazar’*).

³ Empregando, por exemplo, o método de Labraña Barrero (2009), o que nos permitiría comparar os nosos resultados cos que ela fornece para o galego común.

- Apicoalveolares: xordo /s/ - sonoro /z/ (*confe[s]ar* - *te[z]oira*, *ca[z]ar* ‘casar’).

No ALGAIII a situación verbo das sibilantes en Entrimo é a seguinte:

- Patalais. En posición inicial rexístrase sistematicamente [ʒ] en [ʒ]aneiro ‘xaneiro’ (mapa 151), [ʒ]ogo (mapa 152), [ʒ]unquir ‘xunguir’ (mapa 153) e [ʒ]unco ‘xunco’ (mapa 154); tamén seguido de vogal palatal en [ʒ]enro ‘xenro’ (mapa 179) e [ʒ]esta ‘xesta’ (mapa 180). O único exemplo de [j] é o caso de palatalización anómala de [j]abón ‘xabón’ (mapa 195).

En posición intervocálica temos [ʒ] nos herdeiros de -DJ-, -D- máis vogal palatal e -SJ- en *u[ʒ]e* ‘hoxe’ (mapa 381), *ra[ʒ]eira* ‘raxeira’ (mapa 380), *a[ʒ]udar* ‘axudar’ (mapa 382) e *que[jʒ]o* ‘queixo’ (mapa 385). A palatal xorda [j] rexístrase nos casos en que etimoloxicamente tiñamos unha consoante xeminada, un grupo consonántico (precedendo vogal palatal ou iode) e palatalizacións anómalas de -ss-, coma en *f[ejʃ]e* ‘feixe’ (mapa 357), *pe[jj]e* ‘peixe’ (mapa 358), *ba[jj]ar* ‘baixar’ (mapa 413) e *pa[ʃ]aro* ‘paxaro’ (mapa 286).

O único exemplo en posición forte tras nasal é *en[ʒ]ivas* ‘enxivas’ (mapa 183).

- (Predorso)interdentais. A predorsointerdental sonora [ʒ] soamente se rexistra como única solución en *dicir* (mapa 171), solución que é compartida tamén coa realización [θ] en *ve[θ]iño* e *ve[ʒ]iño* ‘veciño’ (mapa 170).

A predorsointerdental xorda [s̺] é a única pronuncia rexistrada en catro formas, dúas en posición intervocálica (herdeiras de consoantes xeminadas latinas): *ma[s̺]á* ‘mazá’ (mapa 409) e *pesc[o̺]o* ‘pescozo’ (mapa 411); e dúas en posición interior tras vibrante: *almor[r̺]ar* ‘almorzar’ (mapa 419) e *to[r̺]e* ‘torcer’ (mapa 420).

En todos os demais exemplos, a carón dunha pronuncia predorsointerdental xorda tamén é posible a realización interdental: quer en posición inicial, [θ]eo e [s̺]eo ‘ceo’ (mapa 165), [θ] e [s̺] ‘cinza/cinsa’ (mapa 166); quer en posición intervocálica, *esque[θ]er* e *esque[s̺]er* ‘esquecer’ (mapa 359), *m[oθ]o* e *m[o̺]o* ‘mozo’ (mapa 410), *br[aθ]o* e *br[a̺]o* ‘brazo’ (mapa 412); quer en posición final, *vo[θ]* e *vo[s̺]* ‘voz’ (mapa 172), *no[θ]* e *no[s̺]* ‘noz’ (mapa 173) e *cru[θ]* e *cru[s̺]* ‘cruz’ (mapa 174).

- Apicoalveolares. A sonora [ʒ] localízase en dúas formas, unha en posición intervocálica, *ca[ʒ]a* ‘casa’ (mapa 196), e outra en posición posconsonántica, [ʒ] ‘cinza/cinsa’ (mapa 386). A xorda [s̺] aparece tamén en posición intervocálica (herdeira de -ss- latino), *ó[s̺]o* ‘óso’ (mapa 283) e *ma[s̺]a* ‘masa’ (mapa 284), e en posición inicial, [s̺]ó ‘só / sono’ (mapa 194).

E cal é a situación que rexistramos nos nosos corpus? Para sermos capaces de enxergar a variación existente valémonos dunha táboa na que proxectamos, non de xeito sistemático⁴, algunhas das realizacións detectadas:

	[θ]	[ʃ]	[ʒ]	[ʒ]	[ʃ]	[ʒ]	[ʃ]
ID	<i>tropecei,</i> <i>corza</i> (C.C.); <i>cabeza,</i> <i>decían,</i> <i>bendecir</i> (C.A.)	<i>cocidas</i> (C.C.);	<i>bendiciran</i> (C.A.)	<i>queixo</i> 'alimento', <i>queixo</i> 'cara', <i>xente</i> (C.C.); <i>xudeu,</i> <i>vixilia</i> (C.A.)	<i>pelexas</i> (C.A.)	<i>casa,</i> <i>coser</i> <i>camisa</i> (C.C.); <i>casa (s),</i> <i>a[ʒ]as</i> (C.A.)	
IF	<i>tropecei,</i> <i>aceite,</i> <i>cocidas,</i> <i>corzo</i> (C.C.)			<i>xente</i> (C.C.)	<i>queixo</i> 'alimento', <i>queixo</i> 'cara' (C.C.)	<i>casa</i> (C.C.)	<i>coser</i> <i>camisa</i> (C.C.)
IL	<i>tropecei,</i> <i>aceite,</i> <i>cocidas,</i> <i>corzo</i> (C.C.)				<i>queixo</i> 'alimento', <i>queixo</i> 'cara', <i>xente</i> (C.C.)		<i>casa,</i> <i>coser,</i> <i>camisa</i> (C.C.)
IM	<i>certificado,</i> <i>entonces,</i> <i>cinco</i> (C.A.)	<i>quince</i> (C.A.)	<i>veces 2</i> (C.A.)	<i>xa 5,</i> <i>xeito, xente,</i> <i>xornaleiras</i> (C.A.)	<i>baixábase</i> (C.A.)	<i>me[ʒ]es,</i> <i>casa;</i> <i>vas ir,</i> <i>tre[ʒ]</i> <i>anos,</i> <i>nó[ʒ]</i> <i>alá</i> (C.A.)	<i>mese[ʃ],</i> <i>tres</i> <i>ano[ʃ]</i> (C.A.)

⁴ Reiteramos que, desafortunadamente, a calidade da gravación en bastantes ocasións non permite identificar os sons con total precisión.

IR	<i>entonces, producir, baixeza, acento (C.A.)</i>		<i>veces, rapaces, rapaza (C.A.)</i>	<i>xente, xa, estranxeiro (C.A.)</i>	<i>xuventude, baixeza, estranxeiro (C.A.)</i>	<i>cousa, casa (C.A.)</i>	
IP	<i>cinco 2, cerrado, creceu, crecerá, precisa, verzas, rapaces (C.A.)</i>	<i>Barsia, quince (C.A.)</i>	<i>cruzaban, cocelo (C.A.)</i>	<i>Axudabámo- nos 2, xente, xuntarse, xa 5, huxe 4 (C.A.)</i>	<i>xogabamos, deixaban, xa, xente (C.A.)</i>	<i>casa 2 (C.A.)</i>	

Táboa 7: Realizacións das sibilantes en Entrimo nos informantes dos nosos corpóra

Nesta táboa móstranse as vacilacións que chega a ter unha mesma palabra con distintas realizacións, como é o exemplo de *casa*, *coser*, *meses* e *camisas*. Tamén se observa un maior mantemento dalgunhas sonoras (palatais) ca outras, sobre todo nalgunhas palabras, coma no substantivo *xente* ou no adverbio *xa*, nas que existe unha maior conservación nos informantes máis maiores; iso si, con gran vacilación.

Cómpre sinalar que, tal como observamos no cadro, os informantes maiores (ID, IM) e a muller adulta (IP) son os que mellor conservan ese sistema de sibilantes que os caracteriza, porque viviron toda a vida en Entrimo. É dicir, os informantes que tiveron menor contacto con outras falas galegas e os que recibiron menos escolarización son os que manteñen mellor a fala que lles ensinaron nas súas casas.

En xeral, atopámonos con que algunhas das realizacións son máis frecuentes ca outras (sonoras palatais ou apicoalveolares) e que algúns informantes as empregan máis ca outros (*xente* máis nova). Pero o máis salientable é que este subsistema, aínda que con retroceso, non se perdeu.

2.9. Rotacismo

Segundo Fernández Rei (1990: 57), o fenómeno do rotacismo consiste no paso de [s] en posición implosiva a [r] diante de consoante sonora. Rexístrase en moitas falas

galegas, ás veces esporadicamente, aínda que existen zonas máis compactas de rotacismo, coma o caso do sur de Lugo, o interior de Pontevedra e gran parte de Ourense. Pola súa parte, o ALGAI (mapas 198 e 199) tamén rexistra este fenómeno en varios puntos da provincia de Ourense, pero non na Baixa Limia nin, por ende, no concello de Entrimo, aínda que si no próximo de Padrenda.

Recoñecemos que non foi doado que os nosos informantes actuasen dunha forma espontánea no que se refire a este punto. Estes, ó saberen que están a ser gravados, non falan dunha forma natural, falan máis devagar e, en consecuencia, marcan a pronuncia do [s] final. De feito, no noso corpus apréciase que, cando os falantes se relaxan, empregan o rotacismo, pero cando son máis conscientes da gravación tenden a non o usar.

Unicamente atopamos dous exemplos de rotacismo facilmente perceptibles e que non ofrecen ningunha dúbida en C.A., un en interior de palabra: *aora mirmo non se m'acorda ningunha* (IA); e outro por fonética sintáctica: *pero unha cousa son or móbiles* (IA). Curiosamente, IA non é dos informantes de máis idade, senón que é unha moza nova. Nesta mesma falante tamén rexistramos exemplos sen este rotacismo en posicións idénticas: *i'èra sempre o mismo sempre o mismo* (IA), *cando quedábamos no baixo* (IA). Co resto dos informantes, a pesar de existiren contextos susceptibles de ter este rotacismo, non se rexistra: *viña no coche de línea desde Vigo* (IM), *son frases dos vèllos d'antes* (IG).

A maiores, Fernández Rei (1990: 57) sinala que tamén podemos atopar outro tipo de rotacismo, menos frecuente, que pode aparecer diante dunha consoante xorda fricativa (/θ, ʃ, s, f/). Non se localiza no corpus A, pero nos corpus B e C atopamos catro exemplos en catro informantes diferentes, tres adultos de mediana idade: *or zocos* (IL), *mui tarde ar seis* (IP), *ast'ar seis* (IP), *dar flores* (IJ); e unha nova: *or zapatos* (IN). En todo caso, sempre con vacilación, xa que todos os informantes presentaron a realización tamén sen rotacismo.

Á vista dos nosos datos, habería que realizar un estudo moito máis fondo para verificar se se cumpren as tendencias amosadas nos nosos córpora.

2.10. Resultados das terminacións latinas -ĀNŪM, -ĀNĀM, -ĀNŌS, -ĀNĀS

Fernández Rei (1990: 59) expón que en Galicia existen nove sistemas diferentes dependendo dos resultados actuais das terminacións latinas -ĀNŪM, -ĀNĀM, -ĀNŌS, -ĀNĀS. En Entrimo (1990: 60) fala do seguinte sistema: para o masculino -ó (singular) e -ós (plural), e para o feminino -án (singular) -áns (plural).

Segundo o ALGAI (mapas 31, 32, 63), o resultado destas terminacións en Entrimo é tamén o descrito por Fernández Rei: para o masculino -*ó* (singular) e -*ós* (plural), e para o feminino -*án* (singular). Non hai ningún mapa específico para a forma feminina plural que, se lle facemos caso á pregunta recollida na cuestión 63, podería ser -*ás* (plural): «irmán, irmá, irmáns, irmás» (ALGAI: mapa 63 n. 1).

Os resultados que obtivemos do noso corpus poden verse na seguinte táboa:

Masc. sg.	-ĀNŪM	- <i>ó</i>	<i>irmao</i> (IN, IJ, IR, ID, IL, IF)
Fem. sg.	-ĀNĀM	- <i>án</i>	<i>irmán</i> (IJ, IR, ID, IL), <i>Terrachán</i> , <i>Tierrachán</i> (IM, IR, IP), <i>mañán</i> (IR)
		- <i>á</i>	<i>irmá</i> , <i>mazá</i> , <i>mañá</i> (IN, IF)
Masc. pl.	-ĀNŌS	- <i>ós</i>	<i>irmaos</i> (IJ, IL), <i>vraos</i> (IG)
		- <i>aus</i>	<i>irmaus</i> (IM, IN, IR, ID)
Fem. pl.	-ĀNĀS	- <i>áns</i>	<i>irmáns</i> (IN, IJ, IR, ID, IL)
		- <i>ás</i>	<i>irmás</i> , <i>mazás</i> , <i>mañás</i> (IN e IF)

Táboa 8: Resultados das terminacións -ĀNŪM, -ĀNĀM, -ĀNŌS, -ĀNĀS en Entrimo.

Estas terminacións son das que mellor definen as diferentes falas dialectais que existen en Galicia. No caso de Entrimo emprégase a terminación -*ó* para o masculino singular (esta é unha característica que diferencia Entrimo dos outros concellos da comarca, por exemplo en Lobios empregan -*án*); a terminación -*án* para o feminino singular; -*ós* para o masculino plural; e, por último, -*ás* para referirse ó feminino plural.

Con todo, cómpre sinalar que a través do noso corpus atopamos unha diferenza que non recolle Fernández Rei nin o ALGAI, xa que nos plurais masculinos a terminación lixeiramente maioritaria usada polos nosos informantes foi -*aus* (4 veces), e non tanto -*ós* (3 veces), sen que se detecte unha distribución por idade. Iso si, no ALGAI recóllese para o masculino plural a terminación -*aus* nos concellos próximos a Entrimo como Bande, de onde poida que veña a influencia.

Tamén cómpre subliñar que na xente máis nova xa existe un cambio no feminino, porque os resultados de -ĀNĀM e -ĀNĀS nos informantes (IN) e (IF) son *irmá*, *irmás*, *mazás* e *mañás*. Podemos supoñer que isto é consecuencia do proceso de estandarización debido tanto á escola coma os medios de comunicación.

2.11. Resultados das terminacións latinas -ĪNŪM, -ĪNŌS, -ĪNAM, -ĪNĀS

Segundo Fernández Rei (1990: 64), a solución das terminacións -ĪNŪM, -ĪNŌS, -ĪNAM, -ĪNĀS no masculino singular en Ourense é *-iño* (igual ca na maioría das falas galegas, excepto no galego do leste de Lugo e do galego de Asturias e do Bierzo). Por outra banda, no masculino e feminino plural en Ourense empregan *-iño (s)*, *-iña (s)* coma na maioría das falas galegas. Estes mesmos datos son os que se recollen no ALGAI (mapa 89).

Os exemplos con estas terminacións que atopamos no corpus (C.A.) son os seguintes: *seguriño* (IM), *madriña* (IM), *casiñas* (IP) e *bunitiño* (IA). Xa que logo, en Entrimo úsase en singular *-iño* para a solución masculina e *-iña* para a feminina, e para as formas do plural, a terminación masculina *-iños* e a feminina *-iñas*.

Tamén cómpre sinalar que atopamos estas terminacións en nomes comúns, sen valor xa diminutivo, coma en *camiños* (IR, IP), *sardiñas* (ID) e *fariñas* (IP) e mais en nomes propios, coma no caso de *A Santiña* (IP) e *Ferreiriños* (IA).

2.12. Resultados de -ĀLĒS, -ŌLĒS no plural dos nomes que rematan en -l

Tal e como explica Fernández Rei (1990: 64), ó darse a perda do -L- intervocálico latino produciuse o encontro de dúas vogais, a inmediatamente anterior e a seguinte. O hiato resultante resolveuse de dúas maneiras: ou ben en ditongo ou ben cunha asimilación das dúas vogais, a favor da primeira, que acabaron contraendo nunha única vogal. Agora ben, cómpre ter en conta que o que se perde é o -L- intervocálico latino, mentres que o -LL- xeminado latino se reduce a -L-. Por iso, hai unha serie de palabras que hoxe rematan en -L que sempre fixeron o plural en -LES (coma o exemplo *aquiles* en IM, IP, IG, ID, IL, IF), porque a súa consoante procede dun -LL- e eses monosílabos actuais foron bisílabos en épocas pasadas (esta é tamén a forma rexistrada en Entrimo no ALGAI, mapa 232).

Tamén hai que ter en conta (Fernández Rei: 65) que unha serie de voces que entraron posteriormente, palabras graves rematadas en -L, non se incorporaron ó sistema tradicional de formación do plural, senón que sempre o fixeron en -LES, como ocorre nos dous exemplos que aparecen nos nosos córpora: a palabra *móviles* (IA e IG), que se recolle no corpus A, e a palabra *difíciles* (IR, ID, IL, IN, IF, IJ), do corpus C.

Segundo Fernández Rei (1990: 65), estes dous feitos, unidos ó comportamento dos substantivos rematados noutras consoantes, deberon pesar moito para modificar o resultado en toda Galicia, ata o punto de que a fala actual presenta como

forma maioritaria *animales* (IR, I.D, IL, IF), como tamén ocorre en Entrimo. E afirma que esta forma non procede dun castelanismo morfolóxico, senón que pode deberse a unha evolución xerada polo propio galego.

2.13. Resultados de -ÑÈS, -ÕÑÈS no plural dos nomes que rematan en -n

Segundo Fernández Rei (1990: 66), a perda do -N- intervocálico latino vai dar orixe a hiatos semellantes ós do punto anterior, pero coa diferenza fundamental de que -N-, antes de desaparecer como consoante, deixa unha resonancia nasal na vogal precedente. Entón hai que ter en conta cal é a evolución desa nasalidade no momento en que a lingua deixa de ter vogais nasalizadas; é dicir, se a nasalidade se perde por completo ou se se converte nunha consoante nasal. No suroeste de Ourense, igual ca no occidente da Coruña e Pontevedra e nos falares do sur do Val de Verín próximos a Portugal, o plural faise en *-ns*. É xa ben famoso o mapa dialectal que, mercé ó uso desta isoglosa, divide Galicia en tres grandes bloques, neste caso concreto, separa o occidental do central.

O ALGAI (mapa 68) comparte as mesmas divisións no mapa ca Fernández Rei, é dicir, que as dúas fontes que empregamos atribúen o plural en *-ns* ó concello de Entrimo. Segundo o noso corpus, tamén podemos confirmar que en Entrimo o plural dos substantivos rematados en *-n* se caracteriza por manter a nasal e engadir o alomorfo *-s*. E comprobámolo a través dalgúns exemplos coma *mañán / mañáns*; *mazán / mazáns*; *pantalón / pantalóns*; *can / cans*; *irmán / irmáns*, nos informantes ós que lles realizamos a enquisa (IR, ID, IL, IN, IF, IJ).

Esta característica non ocorre en ningún punto xeográfico do denominado Bloque Central, exceptuando os concellos de Entrimo e Lobios, que manteñen a nasal e engaden *-s* para formar o plural, como sucede en todo o Bloque Occidental.

2.14. As formas do artigo -lo (s), -la (s)

Fernández Rei (1990: 67) explica que a evolución histórica do noso idioma deu como resultado dúas variantes morfolóxicas combinatorias nos artigos, idénticas ás do pronome persoal átono da terceira persoa: *o (s)*, *a (s)* e *-lo (s)*, *-la (s)*. Estas formas con *l* aparecen despois de *-r* ou *-s* final.

Segundo o noso corpus, en Entrimo o maioritario é non atopar a segunda forma do artigo, é dicir, que non se usa o alomorfo *-lo (s)* *-la (s)*. E isto podemos comprobalo en todos os exemplos que aparecen no corpus oral transcrito: *escribir as*

cartas (IM), *vender as cousas* (IR), *meter o saxo na caixa* (IA), *ir alá por o pozo por onda granxa* (IG), *o cura viña recoller os ovos* (ID), *compras os porcos* (IP). Confróntese tamén cos datos do ALGAI (mapa 202), que rexistra precisamente en Entrimo [por o] e [por a].

Pero hai que ter en conta que nos informantes Pilar e Gonzalo atopamos por veces casos coa preposición *por* e o artigo ligados: *pola Reloeira* (IP), *polo camiño aquile* (IG). Pero non é unha regra fixa, xa que no corpus aparece o mesmo falante usando o artigo contraído ou non á preposición: *por a parte detrás* (IG), *acórdome eu tamén d'ir alá por o pozo* (IG). Unha posible explicación a esta variabilidade é que se deba posiblemente ó influxo dos concellos veciños (por exemplo, da fala de Lobios).

2.15. Distribución das variantes fonéticas do latín ŪNAM

Fernández Rei (1990: 69) indica que o artigo indeterminado feminino *unha* se usa na maioría das falas galegas, excepto nalgún punto xeográfico concreto, coma nos Ancares de León, no galego de Asturias e nalgún punto do leste de Ourense. O ALGAI (mapa 218) fai idéntica distribución. Non hai dúbida de que en Entrimo usan a forma *unha* para o artigo indeterminado e tamén para o numeral feminino correspondente a *un*. Comprobámolo a través de exemplos do corpus: *todos unha cousa e outra* (IM), *compraba unha lata* (ID), *pensaban qu'era unha baixeza* (IR), *foi unha cousa que se me veu aora así* (IG), *pero unha cousa son or móbiles* (IA) etc.

2.16. Os demostrativos

Segundo Fernández Rei (1990: 69) en Galicia existen variantes fonéticas para os demostrativos que conforman un total de catro paradigmas distintos. A Entrimo atribúelle o sistema que se mostra a continuación, con hipercaracterización nas formas masculinas pola vogal radical *i* e a terminación *-e*.

Masculino	Feminino	Neutro
iste (s)	esta (s)	esto (s)
ise (s)	esa (s)	eso (s)
aquile (s)	aquela (s)	aquelo (s)

Táboa 9: Os demostrativos en Entrimo.

O ALGAII (mapas 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233 e 234) tamén lle atribúe estas mesmas formas á fala de Entrimo. Comprobámolo cos exemplos que atopamos no corpus: *n'òtel ise como lle chaman?* (IM), *nise sentido o pueblo* (IR), *ollai pero aquile foi pero mui bunito* (IM), *aquiles paquetes a Guxinde* (IM), *naquiles tempos en Olelas* (IP), *cousas desas* (IR), *esa mesa e debaixo viña o saxo* (IA), *esas son frases* (IG), *aquelas son porque son primas* (IM), *o papá dicía esto* (IM), *acórdaseme moito aquilo* (IA). Neste punto hai un resultado unánime en todas as xeracións.

2.17. Os posesivos

O sistema dos posesivos do galego común é ben coñecido (cfr. a táboa 10). As zonas en que non se emprega este sistema son o occidente da Coruña e o galego oriental, especialmente a zona de Asturias e dos Ancares de León (Fernández Rei 1990: 74). O ALGAII (mapas 237, 238, 239, 240) mantén esta mesma distribución nos seus mapas.

No noso traballo confirmamos que na área de Entrimo se empregan as formas dos posesivos do galego común:

Masculino	Feminino
meu(s)	miña(s)
teu(s)	túa(s)
seu(s)	súa(s)

Táboa 10: Formas dos posesivos en Entrimo.

Algúns exemplos do noso corpus cos que verificamos a información son: *miña prima* (IM), *a miña vida* (IP), *iles despois tiñan as súas* (ID), *a meu padre* (IM), *meu amigo* (ID), *ós meus fillos* (IR), *meu pai* (IP, IA, IG), *miña abuela* (IG).

En xeral, este é un trazo pouco definitorio, pero é importante porque marca a diferenza co galego oriental e co exterior. Novamente, é característico de todas as xeracións.

2.18. O suxeito pronominal: *tu, nós, vós, ile*

Fernández Rei (1990: 75) indica que o suxeito *ti* é característico do galego da Coruña e Pontevedra, fronte ó *tu* etimolóxico do resto do galego e de falas do sur de Pontevedra. Pero a forma *ti* está a gañar terreo e penetrar no territorio de *tu*, especialmente polo centro de Lugo. Por outra banda, indica que as formas *nós* e *vós* con [o] etimolóxico pertencen ó galego oriental e con [ɔ] ó resto das falas, que son as maioritarias. Por último, como observamos a través do mapa 26 de Fernández Rei (1990: 71), o emprego de *il / ile* é moi característico de case toda a área ourensá e do sur de Lugo, que se converte, entón, nun dos trazos principais para definir a fala que estamos a analizar.

O ALGAI (mapas 146, 151, 152, 159) asígnalle ó concello de Entrimo as formas *nós* [ɔ], *tu*, *vós* [ɔ], *il / ile*.

No noso corpus atópanse todas as persoas. A forma empregada na fala de Entrimo para referirse ó suxeito pronominal de segunda persoa é *tu*, como vemos en *tu crees qu'eiquí en Entrimo* (entrevistador), *é verdá tu non sas* (IG), *tu i'eu* (IA). Por outra banda, temos en Entrimo as formas *n*[ɔ]*s* e *v*[ɔ]*s* para referirse ós suxeitos pronominais de cuarta e quinta persoa, sempre con vogal aberta por analoxía con *n*[ɔ]*so* e *v*[ɔ]*so* segundo Fernández Rei (1990: 75), como vemos nos exemplos *nós a mamá era a que traballaba* (IM), *a vida de nós d'antes dos rapaces* (ID), *nós na casa falamos sempre o galego* (IR), *só se nos ocorre a nós* (IG), *nós xuntabámonos elí a xogar* (IA). Por último, ímonos referir ó suxeito pronominal de terceira persoa singular e plural, que no noso estudo da fala de Entrimo resultaron ser *ile / iles*. Todos os exemplos que atopamos con este pronome suxeito son *i'entonces ile colleu e dixo* (IM), *vendíanos na feira iles despois iles tiñan as súas saben iles o que lle faían* (ID), *pra poder consumir iles* (IP), *ile éralle moito* (IG), *e viñan iles enbaixo* (IA). Como vemos, estas formas empréganas informantes de distintas franxas de idade e, ademais, non se rexistra a variante *el* en ningún informante.

2.19. Distribución *co (n)migo, co (n)nosco e convosco*

A forma *co (n)migo* é a normal do galego e as formas *co (n)n*[o]*sco* e *conv*[o]*sco* tamén se empregan en Entrimo, e todo parece apuntar a que non son substituídas polas formas analíticas *con* *n*[ɔ]*s* e *con* *v*[ɔ]*s*, como afirma Fernández Rei (1990: 76). No corpus A atopamos tres exemplos: *iba Agustina conn*[o]*sco* (IM), *cuidado conn*[o]*sco* (IA), *tiña unha paciencia con*[o]*sco* (IG).

Canto á información fonética, a partir das enquisas (C.C.) obtivemos os seguintes resultados: *eu vou á feira convosco* e *ti vés á festa connosco*, nas dúas formas con [o] pechado, un resultado unánime en todas as xeracións (ID, IJ, IR, IL, IN, IF).

Porén, os mapas do ALGAI (mapas 149, 150, 156) indican que en Entrimo as formas *connosco* e *convosco* se realizan con [ɔ]: c[o'nɔ]sco e c[o]nv[ɔ]sco, igual ca Fernández Rei (1990: 76), quen engade ademais que «raramente co timbre pechado». Esta información contraponse co recollido en todos os nosos exemplos (C.C.). Sospeitamos que o resultado do ALGA se pode deber á escaseza dun número representativo de informantes da zona.

2.20. Formas de acusativo do pronome átono de terceira persoa

Segundo Fernández Rei (1990: 79) na área da Baixa Limia é característico que tras unha forma verbal rematada en ditongo o pronome poida seguir sendo *o (s)*, *a (s)*. Os dous exemplos que atopamos no corpus (C.C.) confirman plenamente o anterior: *mercouas* (IF, IR, IN) e *comeuas* (IF, ID, IJ, IN).

Outro trazo que explica Fernández Rei (1990: 79) é que despois de *-n* o *l* do primitivo pronome *lo(s)*, *la(s)* foi asimilado, e deu o resultado *-nn-* que posteriormente se reduciu a *-n-*. Non obstante, en Entrimo estas formas rexístranse con nasal velar [ŋ], tal e como podemos comprobalo nos exemplos *nonho entendo* (IA), *colléronho* (IN, IR, ID, ILIF), *figuéronha* (IN, IJ, IR, IL).

2.21. Imperativos de tipo *colle* / *culle*, *bebe* / *bibe*

Fernández Rei (1990: 81) sinala que nas falas ourensás e do sur de Lugo se empregan as formas *culle*, *turce*, *bibe* e *mite*, fronte ás do galego común *colle*, *torce*, *bebe* e *mete*. O ALGAI (mapa 68) tamén rexistra a forma *culle* en Entrimo.

No noso corpus documentamos dúas das formas que recolle Fernández Rei: *culle* (IJ, IR, ID, IL, IF) e *bibe* (IJ, IR, ID).

2.22. Antepretérito e pretérito de subxuntivo

As formas maioritarias que se rexistran no noso corpus son as que levan a desinencia *-ra*, con calquera dos dous valores, tanto de antepretérito coma de pretérito de subxuntivo. Porén, só documentamos un único exemplo coa desinencia *-se*: *e todo o mundo quería que lla bendicisen* (ID). É salientable que proceda,

precisamente, dun dos informantes maiores. Algúns exemplos que documentamos no corpus A son:

Antepretérito: *como casara elí* (IM), *meu pai que me levara unha vez alí* (IG), *o saxo que mo comprara meu pai* (IA), *os cuartos do que valeran púñalle o que valera* (ID).

Pretérito de Subxuntivo: *pode ser ó millor que levara algún golpe* (IG), *para que che bendiciran a casa* (ID), *porque se houbera máis: onde estar a traballar* (IR), *non había quen nos trouguera* (IP).

2.23. Acentuación etimolóxica nas cuartas e quintas persoas

Segundo Fernández Rei (1990: 85), as cuartas e quintas persoas do imperfecto, do condicional e do pluscuamperfecto de indicativo con acentuación paroxítona son as características de todo o centro e do sur de Galicia, nas que inclúe as falas ourensás.

O ALGAI (mapas 142, 339) rexistra a través das formas *partíamos* e *queríamos* que en Entrimo empregan a acentuación etimolóxica, mentres que no norte da Coruña e Lugo e no occidente da Coruña usan a acentuación analóxica (*partíamos* e *queríamos*).

Nós comprobamos que en Entrimo, estas formas do imperfecto, do condicional e do pluscuamperfecto de indicativo teñen acentuación paroxítona. Este trazo atopámolo nos seguintes formas verbais: *e quitabamos o xudeu* (ID), *i'así pasabamos pero discutíamos* (ID), *e chegabamos mui tarde ar seis seis e cuarto* (IP), *apañabamos a bosta das vacas* (IP), *eramos todos máis unidos* (IP).

A verdade é que nas gravacións dos falantes novos atopamos vacilación entre acentuación paroxítona e proparoxítona, pero hai que ter en conta que noutros falantes novos isto non acontece, pois tan só empregan a acentuación etimolóxica. Algúns exemplos en que vacilan entre as dúas acentuacións son: *andabamos a faer chozas* (IG), *andábamos sempre p'alí* (IG), *estábamos sempre no baixo* (IA).

2.24. Imperativo de tipo *cantade* / *cantai*

Segundo Fernández Rei (1990: 90) un trazo característico da maior parte da provincia de Ourense é que á forma *cantades* lle corresponda un imperativo *cantai*. O ALGAI (mapa 26) ofrece esta mesma información, pero engade que en Entrimo ademais da forma *cantai* tamén empregan a forma *cantade*.

Este fenómeno comprobámolo a través da enquisa, poñendo os enquisados nunha situación imaxinaria: «estaban nunha festa na que había rapaces no turreiro e as vellas estaban ó redor sentadas e estas querían que os nenos cantasen, entón, como lle dicían?»; a resposta de cinco informantes, foi *cantai rapaces cantai* (IR, ID, IL, IN, IJ).

2.25. Verbos irregulares

Os trazos máis característicos de Entrimo que sinala Fernández Rei (1990: 92-102) son os que aparecen a continuación, que documentamos a través dos exemplos que tiramos do noso corpus.

- No verbo *caber*, no tema de presente usan *caib-*, e no tema de perfecto *coub-*. Por exemplo no corpus A: *algúns que non caibían na na porta da igrexa* (ID).
- No verbo *dicir* é característico de Entrimo que no tema de presente atopemos *decer, decemos, decendo...* como vemos en dous exemplos no corpus A: *non sei que che vou decer máis* (ID), *pero decer algo* (IA). O ALGAI (mapa 242) indica que en Entrimo se empregan estas formas.
- Ademais de Fernández Rei, o ALGAI (mapa 271) sinala que en Entrimo o verbo *facen* no tema de presente pode presentar catro formas distintas: *fa[-er, -ía, -emos...]*, *fagu[-er, -ía, -emos...]*, *fa[-her]* ou *fa[-her]*. Nos corpus A e C rexistramos as dúas primeiras formas que recolle o ALGA, pero das outras dúas non temos constancia: *medicina desta natural que faguían con herbas* (IP), *figuéronha* (IR, ID, IL, IN, IJ). Tamén é relevante o emprego da forma *fego* de terceira persoa do perfecto, que se recolle na aldea de Entrimo chamada Ferreiros. Atopamos dous exemplos en (C.A.) da nosa informante María, nativa do lugar: *fego o paquete, a mamá foi a que fego*. Este dato xa foi recollido por Leite de Vasconcelos (1929b: 667).
- No verbo *oír* tamén é característico en Entrimo (como en todo o sur de Ourense) atopar o radical *ouv-* para o tema de presente; así tamén se recolle no ALGAI (mapa 308). A través da enquisa comprobamos que todos os falantes empregan o verbo *ouvir* (pedímoslles que nos dixesen un sinónimo do verbo *escoitar*).
- No verbo *saír* Fernández Rei (1990: 100) e o ALGAI (mapa 161) rexistran en Entrimo as formas *saio, saes, saia, saiamos, saiares, saian*. No noso corpus A atopamos dous exemplos: *e saiamos mui tarde d'ascola* (IP), *nunca saiamos do lugar* (IP).

- O ALGAI (mapa 386) e Fernández Rei (1990: 101) recollen para o verbo *traer* o radical *troug-* no tema de perfecto. Os exemplos que documentamos no corpus A son: *cuando foi que colleu e trougo* (IM), *non había quen nos trouguera* (IP).
- Para a primeira persoa do pretérito perfecto do verbo *ir* usan *fui*. Por exemplo Domiciano emprega no corpus A: *no cuarenta e dous fui cuando fui eu espois ó último*. O ALGA só documenta esta forma *fui* en dous concellos da provincia de Ourense: Entrimo e A Mezquita, e nalgúns puntos do galego de Zamora; no resto de Galicia non aparece.

2.26. Adverbios de lugar

Fernández Rei (1990: 103) explica que o sistema do galego arcaico presenta unha diferenciación entre formas en *-í*, en *-á* e en *-ó*. No galego falado téndese a unha simplificación, opoñéndose as formas en *-í* ás en *-á* ou ben ás en *-ó*. Outras veces, as formas en *-í* aparecen no canto das en *-ó* ou en *-á*, sendo o verbo e as preposicións o pertinente. Afirmar, ademais, que non se poden trazar isoglosas tallantes para a distribución destes adverbios, e establece que a norma xeral é *aquí / acá* e *alí / alá*. Entendemos, pois, que en Entrimo se empregan estas formas como na maioría do galego. Pola contra, o ALGAII (mapas 310, 312) fai unha división máis exhaustiva do emprego destes adverbios e especifica que en Entrimo se usa *eiquí* con [ɛ] ou [e] e no caso de *alí*, [ɛ]l^í ou [a]l^í. Ó comparar os datos das dúas fontes que manexamos cos exemplos do noso corpus, chegamos á conclusión de que o ALGA é máis preciso. E para verificalo documentamos os exemplos que tiramos do corpus A:

eiquí: *e botaba eiquí tres anos e volvía marchar* (IM), *e tamén pasou eiquí oito días* (IM), *a xente quedaríase máis eiquí* (IR).

elí: *elí víñame moita roupa* (IM), *que había escòla elí no mismo pueblo* (IP).

alá: *estaba alá tres anos e tres anos estaba eiquí* (IM), *hai moitos anos que está p'alá* (IR).

alí: *que me levara unha vez alí* (IG).

2.27. O adverbio de tempo *hoxe*

Un adverbio característico da fala de Entrimo é o adverbio de tempo *huxe*, empregado no cotián. Atopamos exemplos na informante Pilar (IP): *huxe si, huxe é distinto; pero bueno huxe elí xa ninguén*.

O propio ALGAIV (mapa 170) rexistra esta forma en Entrimo e indica que é característico só da Baixa Limia, de Xinzo de Limia, de Ramirás e de Calvos de Randín.

2.28. A conxunción copulativa coordinante *e*

Na fala de Entrimo emprégase ante consoante a conxunción [ɛ] e ante vogal [j], que na maioría dos casos vai alterar o timbre da vogal que segue; por exemplo, ante consoante: *e quitabamos u xudeu* (ID), *colleu e dixo* (IM), *faer chourizos e cousas desas* (I.R); ante vogal: *i'en tres meses* (ID), *i'había algúns que non caibían na na porta da igreia* (IM).

Segundo Fernández Rei (1990: 103), isto mesmo é o que ocorre na maioría das falas galegas, excepto no occidente da Coruña e de Pontevedra onde a pronuncia da conxunción copulativa común é [ɛ] en posición anteconsonántica e antevocálica, podendo ser reforzada con *mais*.

2.29. Perífrases imperfectivas

Segundo Fernández Rei (1990: 104), a perífrase con xerundio significa o mesmo cá perífrase que leva a preposición *a* + *infinitivo*. Tamén engade que a perífrase con *a* + *infinitivo* se rexistra maioritariamente no occidente de Pontevedra, pero tamén en puntos illados de Lugo, no occidente coruñés e en Ourense, especialmente no sur.

Nos nosos corpus A e C atopamos exemplos de perífrases imperfectivas que empregan os falantes de Entrimo; a proporción de 4 a 1 podemos considerar que reflicte aproximadamente a realidade oral:

estar + a + infinitivo: *porque se houbera máis: onde estar a traballar e nesas cousas pois a xente ò millor quedaríase máis no pueblo* (IR), *estou a lavar o coche* (IF), *estou a regar o hortilizo* (ID), *estaba a regar* (IR, IJ).

estar + xerundio: *eu estou faendo unha mesa* (IL).

2.30. Léxico: os días da semana

En Entrimo aínda se conservan as formas antigas para os nomes dos días da semana. Esta información obtivémola a través dos dous informantes máis maiores: Domiciano e Josefa (cfr. tamén ALGAIV: mapas 139-145). Estes informantes

indícanos que entre a xente maior aínda os usan, pero que a xente nova nin sequera os coñece. Tamén engaden que ata a década dos anos oitenta só empregaban as formas que imos describir a continuación, e que non coñecían outras ata chegar á escola; pero na casa seguían utilizando só estas.

Luns	
Martes	
Mércores	Cuarta
Xoves	Quinta
Venres	Sexta
Sábado	
Domingo	

Táboa 11: Días da semana en Entrimo.

Como se observa, o paradigma é defectivo e unicamente posúe denominacións para a *cuarta*, *quinta* e *sexta*. Cómpre sinalar, ademais, que se usan sen o artigo feminino. Os exemplos que nos puxeron foron os seguintes: *faémola cuarta* (ID), *sesta tes que ir á auga* e *limpámola cuarta* (IJ).

3. Conclusións

Para finalizarmos esta pequena contribución sobre a fala de Entrimo, querémonos centrar, en primeiro lugar, nas similitudes e nas diferenzas entre os datos procedentes do noso estudo e os que xa coñeciamos a partir dos materiais do ALGA e de Fernández Rei (1990) e, en segundo lugar, reflexionar sobre a adecuación ou non da inclusión do galego de Entrimo nalgún dos grandes bloques dialectais en que a filoloxía moderna dividiu Galicia.

Centrándonos nalgúns das diverxencias detectadas entre as características dialectais xa coñecidas do galego de Entrimo e as que xurdiron do noso traballo de campo, escolmamos as seguintes:

- a) Verbo da inestabilidade de /ε/ tónico, a partir dos nosos materiais, fronte ós procedentes do ALGA, constatamos que nas formas nominais *pé* e *mel* hai pechazón sistemática en [e], mentres que en *muller (es)*, *dez* ou *queres* a vogal tónica é sempre [ε] coma no galego común.
- b) Canto á terminación latina -ĀNŌS, Fernández Rei (1990: 59) e o ALGAII (mapa 63) documentan que en Entrimo o resultado no masculino plural foi -ós; non obstante, no noso corpus atopamos a solución -aus en catro exemplos que pertencen a catro informantes diferentes.
- c) Nas formas *co (n)nosco* e *convosco* tamén atopamos unha diverxencia entre os datos do noso corpus e os estudos dialectais de Fernández Rei (1990: 76) e o ALGAII (mapas 149, 150, 156), porque estes últimos rexistran estas formas en Entrimo con [ɔ] tónico, en tanto que os nosos informantes o fan sistematicamente con [o].
- d) Na forma *colleches*, Fernández Rei (1990: 82) indica que en Entrimo se pronuncia con vogal temática [e], mentres que o ALGAI (mapa 51) recolle que se fai con [i]. Segundo o noso corpus, a forma que realmente se documenta é *colliches* (cfr. ID, IJ, IR, IL, IN, IJ).
- e) Outra forma verbal sobre a que atopamos diverxencias é *dixeche (s)*, pois Fernández Rei (1990: 83) e o ALGAI (mapa 237) rexistran que no concello de Entrimo se pronuncia con [e], mentres que novamente todos os nosos informantes o fan con [ε] (ID, IJ, IR, IL, IN, IJ).

En segundo lugar, cómpre sinalar que a diferenza de idade non é pertinente en moitas das epígrafes do noso traballo; agora ben, hai fenómenos dialectais nos que si se observa unha posible muda. Algúns dos fenómenos son os seguintes:

- a) O resultado das terminacións latinas -ĀNĀM e -ĀNĀS é distinto nos informantes novos respecto ós adultos e ós maiores: os novos empregan a terminación -á e -ás, en tanto que as outras xeracións manteñen as características desa zona: -án e -áns.
- b) Na crase do hiato [-ɔa > -ɔ], os novos manteñen o hiato en *filloa*, mentres que os adultos e os maiores empregan a crase do hiato *filló* e tamén a variante epentética *filloga*.
- c) O fenómeno do rotacismo non se rexistra nos maiores, porén nos novos atopamos algúns casos.
- d) O subsistema de sibilantes tamén está a mudar, coma tal a realización predorsointerdental está a recuar sobre todo na fala dos máis novos; as

realizacións sonoras, palatais e apicoalveolares, consérvanse sobre todo nalgunhas palabras.

Por último, creamos unha táboa na que se poden ver as características comúns que comparte a fala de Entrimo co Bloque Central e co Bloque Occidental establecidos por Fernández Rei (1990). Decidimos levar este paso a cabo porque atopamos unha incongruencia na súa proposta, xa que mentres que nos seus mapas sitúa Entrimo no Bloque Occidental, cando fala das características do Bloque Central tamén o inclúe nel. Segundo o mapa de Fernández Rei (1990: 38), Entrimo queda nunha zona de transición entre o Bloque Occidental e o Central. Nos seus mapas sitúao dentro do Occidental, na microsubárea da Limia Baixa, pero máis adiante cando caracteriza cada bloque (1990: 155-156) inclúe Entrimo no Central, na área Lucu-Auriense, subárea auriense.

Na táboa seguinte documentamos as características comúns da fala de Entrimo en relación cos dous bloques, para despois ter un criterio propio para saber a que bloque se asemella máis a nosa fala:

BLOQUE OCCIDENTAL	BLOQUE CENTRAL	ENTRIMO
<u>Seseo</u>	Non seseo	# sib. sonoras
Moito / Muito	<u>Moito</u>	Moito
<u>Plural -ns</u>	Plural -s	Plural -ns
<u>Forma verbal tendes</u>	Forma verbal <i>tedes</i> / <i>(tendes)</i>	<i>Tendes</i>
<u>Terminación -ANU: irmán (fem.)</u>	Terminación -ANU: <i>irmá</i> (fem.)	<i>Irmán</i> (fem.)
<i>Irmán</i> (masc.)	<u><i>Irmao</i> (masc.)</u>	<i>Irmao</i> (masc.)
Pron. persoal sux: <i>Ti</i>	Pron. persoal sux: <i>Ti</i> / <u><i>Tu</i></u>	<i>Tu</i>
Gheada	Gheada / <u>Non gheada</u>	Non gheada
<i>Parteu</i> / <u><i>(Partiu)</i></u>	<i>Parteu</i> / <u><i>Partiu</i></u>	<i>Partiu</i>
<u>Sufixo n.º-persoa -des</u>	Sufixo n.º-persoa <u>-des</u> / (-is)	-des
Grupo -uit-	<u>Grupo -oit-</u>	-oit-

Pron. persoal sux: <i>El</i>	Pron. persoal sux: <i>ll / El</i>	<i>Ile</i>
Alteración timbre etim.: [ɛ]la	Alteración timbre etim.: [e]la / ([ɛ]la)	[e]la
<i>Mirar - <u>Mirar</u> / Ver</i>	<i><u>Mirar</u> / Ver</i>	<i>Mirar / Ver</i>
<i>Cheirar / Ulir</i>	<i>Cheirar / Ulir / Oler</i>	<i>Cheirar</i>

Táboa 12: Características comúns de Entrimo co Bloque Occidental e co Bloque Central⁵.

Na táboa anterior obsérvase como Entrimo posúe unhas poucas características idénticas a cada un dos dous bloques. Amosa moitas coincidencias parciais co Bloque Central e tamén moitas diverxencias co Occidental.

En todo caso, non se poden pasar por alto as especificidades, algunhas delas importantes, da fala de Entrimo. Sospeitamos que sería bo reformular os criterios xa tradicionais a partir dos cales nos mapas da dialectoloxía galega se inclúe a Baixa Limia dentro do Bloque Occidental. Como zona de transición que é, recoñecemos tamén que non é sinxelo encadrar este concello nun dos bloques, *desvinculándoo* (dende a perspectiva cartográfica) do outro. Certamente, este é un labor que esixe unha dedicación máis fonda, que non descartamos realizar nun futuro.

Referencias bibliográficas

- ALGAI = Instituto da Lingua Galega (1990): *Atlas Lingüístico Galego I. Morfoloxía verbal*. A Coruña: Fundación Pedro Barrié de la Maza, 2 vol.
- 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.
- Alonso Núñez, Aquilino Santiago (2011): *A fala de Castrelo do Val*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Santiago de Compostela.

⁵ Enténdase: cadro en branco como coincidencia case total, en gris claro como coincidencia parcial e en gris escuro como diverxencia.

- Costas González, Xosé Henrique (1988): «As alteracións do [ɛ] no suroeste galego», *Verba* 15, 385-391.
- Costas González, Xosé Henrique (1995): *Aproximación sincrónica e diacrónica ó estudio das sibilantes galegas*. Tese de doutoramento inédita. Universidade de Santiago de Compostela.
- Fernández Rei, Francisco (1990): *Dialectoloxía da lingua galega*. Vigo: Xerais.
- Gonçalves Ribeira, José Manuel (2004): «A fala galego-portuguesa da Baixa Limia e Castro Laboreiro», conferencia pronunciada o 23 de outubro de 2004 en Vilar de Santos nas *Xornadas sobre Patrimonio de Tradición Oral*. Dispoñible en <<http://www.agal-gz.org/pdf/falabaixalimia.pdf>>.
- González González, Manuel (1991): «Subsistemas de sibilantes no galego actual», en D. Kremer (ed.), *Actes du XVIIIème Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes (Universidade de Trier, 19-24 maio 1986)*, vol. 3. Tübingen: Niemeyer, 531-548.
- IGE = Instituto Galego de Estatística (2013): *Enquisa de condicións de vida das familias. Coñecemento e uso do galego*. Dispoñible en <https://www.ige.eu/estatico/estat.jsp?ruta=html/gl/ecv/ECV_ResumoResultados_galego.html>.
- Vasconcellos, José Leite de (1929a): «Linguagem de S. Miguel de Lobios», *Opúsculos*, IV, 598-613.
- Vasconcellos, José Leite de (1929b): «Linguagem de Ferreiros», *Opúsculos*, IV, 666-669.

A EDUCACIÓN EN VALORES A TRAVÉS DA LITERATURA

The education in values through Litterature

Ángela M^a Chantrero Poceiro

Universidade de Vigo

angy.320@gmail.com

Resumo: A partir dun corpus de doce libros xuvenís en galego, que poderían constituír lecturas obrigatorias ou optativas para a materia de Lingua e literatura galegas en niveis da educación secundaria ou bacharelato, realízanse os seus correspondentes programas de lectura guiada para traballar aspectos que teñen que ver coa educación en valores e o tratamento de determinados temas con adolescentes a través de fragmentos seleccionados en cada un dos exemplares. Os valores agrúpanse de acordo coa súa función na sociedade e os aspectos que traballan: valores éticos, valores corporais, valores afectivos, valores relixiosos ou transcendentais, valores intelectuais e ata chegar á análise dos valores estéticos que semellan primar hoxe en día na sociedade, e sobre todo nos adolescentes ós que vai dirixido este traballo.

Palabras chave: Educación literaria, literatura galega, educación en valores.

Abstract: A corpus of twelve children's books published in Galician, which might constitute compulsory or optional reading to study Galician language and literature in secondary and high school education, is used to produce and program reading guides to work aspects that have to do with values in education and the treatment of certain topics with teens through selected extracts from those books. Values are grouped taking into account their function in society and the issues that we want to work on: from ethical values, bodily values, emotional values, religious values or transcendental and intellectual values to aesthetic values which seem to resemble today the primary ones within our society and are particularly important to teenagers, the main target of this piece of work.

Keywords: Literacy Education, Galician literature, Education in moral values.

1. Introducción

Sabía todo sobre literatura excepto como gozar con ela.
Joseph Heller

Esta frase podería ser cambiada de acordo co que penso que reflicte a educación literaria hoxe en día nas aulas; é dicir: o alumnado sabe todo sobre literatura excepto para que serve. O cambio desta percepción só depende do traballo que o profesorado faga coas lecturas, e parte dese traballo estou convencida de que reside na «Educación en valores», que nos permite aproveitar todos os recursos que nos prestan os relatos galegos para formar futuros cidadáns e persoas concienciadas en valores éticos e morais que contribúan ó establecemento dunha sociedade democrática.

Ó longo da historia da literatura, autores, autoras e analistas do feito literario trataron de responder á pregunta «que é a literatura?», sen chegar a un acordo unánime na resposta. O profesor norteamericano Terry Eagleton (1988: 11), aludindo ós moitos intentos de definir a literatura, concluíu que quizais faga falta un enfoque totalmente diferente e teñamos que definila, non baseándonos no seu carácter ficcional ou «imaxinario», senón no uso característico da lingua.

De acordo con esta proposta, o crítico ruso Roman Jakobson define a literatura como unha forma de escribir na que «se violenta organizadamente a linguaxe ordinaria» e entra en xogo un tipo de linguaxe específica da literatura que el chama *a linguaxe poética* (Jakobson, 1963: 347). Neste tipo de linguaxe, a expresión atrae a atención sobre a súa forma e utiliza recursos variados. É a linguaxe que se dá nos textos literarios.

Pola súa parte, Jean Paul Sartre (1957) reflexionou sobre o motivo polo que alguén pode sentir a necesidade de escribir. Para el, o mundo en que se encontra o ser humano é mudo e por iso é necesaria a presenza dos escritores e escritoras para facelo falar. Trátase da consciencia de que a realidade humana é reveladora e que as persoas son o medio mediante o cal as cousas se manifestan.

Porque a literatura é ficción, imaxinación, mais tamén realidade e, sobre todo, constitúe un bo instrumento para a formación persoal e social. E nós, graduados e graduadas en Lingua e Literatura, como posibles docentes, debemos ter un especial interese polo texto literario como fornecedor de valores que deberemos transmitirle ó alumnado.

2. Antecedentes

A «Educación en valores» é un tema que leva anos estudándose, aínda que é na actualidade cando se está a converter nunha preocupación real para o profesorado, e os estudosos buscan técnicas para combinala cos outros temas do currículo escolar. Neste apartado vou citar algúns libros que, dende a década dos anos oitenta, trataron o tema da Educación en valores nas aulas.

Para comezar, paréceme importante nomear a Lev Vygotski (1964) e o seu concepto de *desenvolvemento cultural*, no que establece que o proceso de adquisición da cultura e de todos os factores contextuais por parte dos nenos é un período moi importante para o seu desenvolvemento, e penso que axudar a que este proceso sexa correcto e frutífero para eles debe ser unha das tarefas do profesorado. En relación coa influencia nos rapaces, Milagros Gárate (1994) estudou o influxo que os contos teñen na formación da personalidade e na aprendizaxe dos nenos. Neste sentido, ben que o alumnado ó que nos referimos son de secundaria, temos que ter en conta que aínda están en proceso de desenvolver a súa personalidade e de que cada aspecto de aprendizaxe no que avancen debe ser para eles unha *aprendizaxe significativa* (Ausubel: 1983); isto é, que teña relación cos coñecementos que xa teñen e que lles asenten as bases para coñecementos futuros.

En 1986, a editorial Icaria de Barcelona sacou na colección «Icaria ocho de marzo», financiada polo Instituto de la Mujer dependente do Ministerio de Cultura, unha serie de folletos escritos por filósofas, pedagogas e sociólogas, dedicados á educación en igualdade. En *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, de Monserrat Moreno, que é un dos primeiros libros sobre o tema dirixido ó ámbito escolar, a autora fai unha análise do sexismo existente na sociedade, nos contidos dos manuais e nos libros de ensino. En 1987 o Feminario de Alicante, preocupado pola educación sexista da escola española, publica o libro *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*, editado pola editorial Victor Orensa e no que se cita a Victoria Sau denunciando a falta de referencias femininas na construción da historia. Victoria Sau foi unha das feministas que máis traballou pola reivindicación dos dereitos da muller no ámbito escolar. O Feminario de Alicante mostra, no libro citado, como elaborar un proxecto de coeducación en valores de igualdade.

Unha das primeiras mulleres en estudar a literatura infantil como factor para educar na igualdade foi Pilar Bar Mourelle (1998). Esta autora elaborou unhas propostas didácticas no seu libro *Educar para a igualdade a través da literatura infantil*.

Pola súa parte, Purificación Salmerón (2004: 11), baseándose nas teorías vygotskianas e apoiándose no traballo de Milagros Gárate (1994), afirma na súa tese doutoral que os contos, como ferramentas culturais, teñen a súa propia función no desenvolvemento das funcións psicolóxicas superiores dos rapaces: a atención, a percepción, a memoria, o pensamento e a linguaxe. Dentro das ferramentas culturais, a linguaxe ocupa unha función primordial pola súa orixe social e a súa ligadura a procesos comunicativos (Salmerón 2004: 15).

No ano 2001 aparece o traballo de Xosé Ramón Fernández Vázquez sobre educación e igualdade de oportunidades entre sexos. Nel fala sobre a percepción e a construción da identidade de xénero e propón actividades para a reflexión e o intercambio de opinións. Tamén no ano 2003, Graciela Hernández Morales publica o traballo *Educar para previr-la violencia de xénero: guía para o profesorado de educación secundaria*, no que propón crear un contexto educativo que axude a detectar a violencia de xénero.

Sobre a educación noutro tipo de valores citarei algúns exemplos máis. En 1995, a editorial de Amnistía Internacional publica o traballo *Educación en derechos humanos: propuestas didácticas*, un estudo sobre os presos de conciencia con referencia a algúns dos exemplos máis famosos como Nelson Mandela.

A filósofa Victoria Camps no libro *Educación en valores: un reto educativo actual* (1998) inclúe programas de tutoría para a educación secundaria obrigatoria, con traballos e actividades de reflexión sobre determinadas noticias de actualidade ou actividades para facer con cancións, debuxos, poemas..., e achega definicións que resultan moi interesantes para a educación. Interésame, sobre todo, o traballo que ten que ver cos poemas.

No ano 2001, Fernando Gil, Gonzalo Jover e David Reyero publican *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*, no que se recollen actividades para o ensino dos dereitos humanos e de distintos aspectos sociais.

No libro *Mirar la práctica docente desde los valores* de María Cecilia Fiero e Patricia Carbajal (2003) trátase, entre outros aspectos, sobre o concepto de valor, de moral (a moralidade, a interiorización das expectativas) e das normas sociais. En 2005, Cantillo Carmona *et al.* publican *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*, no que se abordan temas variados para traballar nas aulas, así como unha serie de problemas que ten a sociedade actual a partir de dilemas que se plasman en obras literarias, como é o caso que expoño neste traballo.

En relación coas obras literarias, Jerome Bruner (1999) publicou un texto no que dicía que na construción das estruturas mentais da realidade, os seres humanos, a partir da percepción das súas experiencias, utilizaban a mediación das estruturas narrativas.

Outro dos traballos que estudaron a influencia da literatura no desenvolvemento dos nenos foi a tese de Purificación Salmerón (2004) defendida na Universidade de Granada. Nela analiza a transmisión dos valores a través dos contos clásicos infantís.

De todos os traballos que estudaron a influencia da literatura no desenvolvemento dos nenos será a tese de Salmerón a que utilice de punto de partida ó meu estudo e tamén na estruturación das miñas propostas.

3. Marco teórico

En estreita relación co concepto de *Educación en valores* están o de *cultura* e o de *sociedade*, e non se poderá educar se non se parte do coñecemento de cal é a cultura (tradición cultural) e do tipo de sociedade en que viven os educandos. Así, pois, antes de nada, terei que explicar que entendo por *cultura*, un termo impreciso ó que se lle dan distintas definicións, ás veces, mesmo contraditorias, e que foron cambiando ó longo da historia. Unha das máis completas, aínda hoxe, paréceme a que en 1978 dá Peter Burke (2010: 9-10) no seu libro sobre a cultura popular. Para o escritor inglés, *cultura* «é un sistema de significados, actitudes e valores compartidos, así coma de formas simbólicas a través das cales se expresa ou se encarna» e, a continuación, engade: «A cultura é, neste senso, parte dun xeito de vida, mais non plenamente identificado con el». Como vemos, a definición de cultura de Burke leva implícita a pertenza a unha sociedade, dado que para el está composta por «significados, actitudes e valores compartidos»; a cultura é, pois, algo social. Tamén Lev Vygotsky (1978), na elaboración da súa teoría do *desenvolvemento cultural*, presenta como un dos fundamentos a evolución humana a partir do contexto histórico-sociocultural, que non só proporciona a linguaxe senón que configura a mente.

Jerome Bruner (1999: 110) afirma que as formas de vida na súa complexa interacción constitúen unha cultura. E se como docentes o que queremos é proporcionarlle ó alumnado un abano de pezas culturais, debemos facelo interactuando con eles e transmitíndolle o valor da *empatía*.

Na educación das aulas os libros son esenciais; ferramentas idóneas para contribuír ó desenvolvemento da mente do alumnado e, mediante a reflexión dos contidos, recibir unha adecuada formación. E a literatura xuvenil será a mellor capacitada para conseguir ese obxectivo a través de personaxes de ficción, das tramas e dos problemas, en moitas ocasións, os mesmos cos que o alumnado se pode atopar no seu día a día. Como sinala Milagros Gárate (1994), os nenos que medran en contacto cos contos, interiorizan a súa estrutura típica e familiarízanse cos seus contidos. Neste sentido, penso que debiamos reflexionar sobre o valor que ten memorizar as estruturas dos textos; e se non sería máis produtivo facer reflexionar ós nosos alumnos sobre condutas humanas que aparecen nas historias dos libros, o que os axudaría a distinguir o que está ben do que está mal e formalos como persoas competentes. Estas ideas foron estudadas por Purificación Salmerón (2004: 23) nun traballo sobre o papel que cumpren os contos para que os educandos non aprendan só o concepto dun determinado valor, como pode ser a *tolerancia*, memorizando a definición, senón que, a través de exemplos prácticos comproben como funciona a conduta tolerante.

No meu traballo, a igualdade entre os sexos será considerada entre os valores sociais máis importantes polos que debe comezar a educación dos alumnos e alumnas, unha educación que loite contra os vellos prexuízos sociais sobre a muller ó longo dos séculos. Neste sentido, recollemos as propostas feitas dende a década dos anos oitenta. O Feminario de Alicante (1987) pregúntase «Quen fai que?» para referirse á división do traballo en función do sexo, pregunta que considera definitiva á hora de construír roles e estereotipos que se interiorizan a través das diversas experiencias persoais e se alimentan nas estruturas sociais que as sosteñen.

Outro dos aspectos fundamentais dos que debería ocuparse a educación é a democracia. José Antonio Ortega Carrillo (1996: 32) trata o concepto de multiculturalidade unido ó de democracia. Sen dúbida, penso que o tema da multiculturalidade hoxe en día debe servir para traballar na construción da tolerancia que para este autor ten lugar cando alguén, podendo evitalo, permite que outro pense e actúe dun modo que o primeiro condena por ir en contra os seus valores, principios ou intereses.

Por outra parte, actualmente, os medios de comunicación xogan un papel fundamental na nosa sociedade e deben constituír instrumentos didácticos para a educación en valores. Neste sentido, Carrillo (1996: 143) recolle que unha das bases da educación debe estar na preparación dos alumnos e alumnas para a recepción crítica das mensaxes que lles chegan dos medios.

Segundo Gil Martínez (1998: 20), a construción da democracia ten como obxectivo principal a formación de persoas desalienadas, xa que o home libre non pode ser xamais sinónimo de home cego ou dogmático, non pode abdicar do seu dereito a analizar, protestar, corrixir, denunciar e preguntarse. Di tamén Gil Martínez (1998: 21) que é fundamental transmitir a través da educación o absurdo de exercer a violencia e das guerras, que dende o descubrimento da enerxía nuclear son auténticos suicidios; e trata o concepto de liberdade dunha forma moi interesante, non como o permiso a facer o que cada un queira senón a non obriga de facer unha soa cousa. Educar os rapaces para que sexan conscientes de todas as opcións válidas que teñen é unha tarefa en que debemos implicarnos, igual que na de axudalos a construír e reforzar a súa autoestima. Non hai que esquecer que a adolescencia é un período en que é moi fácil ser influenciado e na que se sofren altibaixos psicolóxicos. Gil Martínez define a autoestima como un dos bens básicos que unha persoa precisa para ser feliz, e a felicidade é algo estudado dende hai moito tempo; cabe citar a Melchor Jovellanos (1793) como un dos pioneiros que cría que da felicidade individual nacía a felicidade colectiva, imprescindible para alcanzar o benestar social.

Por todo o exposto, pareceume conveniente que a maioría das lecturas escollidas para este traballo estean protagonizadas por rapaces e rapazas que fagan xuízos de valor sobre as cousas que os rodean, para que o alumnado se sinta identificado con eles e reflexione sobre os valores e antivalores que aparecen na historia.

Para Gil Martínez (1998: 180-200) hai que favorecer dende a educación que as ideas ecolóxicas cheguen a programas e iniciativas concretas e considera necesario un novo modelo de solidariedade no que se estableza unha cultura da gratuidade, coa doazón como elemento articulador, así como o emprego da comunicación e do diálogo para solucionar problemas; tamén considera a amizade como un valor de intercambio, igualdade e complementariedade.

No ano 2003, Graham Haydon (2003: 155-187) puxo na mesa de debate a parte problemática que ten que a Educación en valores sexa desenvolvida por parte do profesorado, pois pensa que non están delimitados cales son os valores correctos e non correctos para todos os profesores por igual e pregúntase sobre se os docentes deben transmitir a súa propia ideoloxía na escola, xa que a ideoloxía pensa que ten moito que ver co que entendemos por valor e por contravalor. Realmente esta reflexión daría para múltiples traballos e estudos, xa non só no ámbito educativo senón tamén no social, de aí que, seguindo a Ángeles Gervilla (2014: 171), no noso estudo lle deamos unha grande importancia ó concepto de *empatía*, que para esta autora significa poñérmonos no lugar do outro e entrarmos na súa vida emocional.

As diferentes propostas axiolóxicas presentadas na tese de Purificación Salmerón (2004: 31-40) sobre a transmisión de valores pódense reducir a dúas correntes: a perspectiva subxectivista e a perspectiva obxectivista. A primeira considera o valor como unha experiencia subxectiva, como unha idea persoal, mentres que a segunda considera que o valor é algo obxectivo, independente da persoa que o executa. Dende a perspectiva subxectivista, o suxeito é quen lles dá valor ás cousas; é o ser humano quen outorga a valoración, e as cousas adquiren valor polo interese que nos suscitan, que, en moitas ocasións, está determinado polo que nos agradan. Dende o obxectivismo axiolóxico, oposto ó subxectivismo, considérase o valor desligado da experiencia individual, que é a corrente da que parto para este traballo, xa que considero que os valores deben ser para todos iguais, se non, non se poderían transmitir na escola. Dentro desta corrente atópase a Escola Fenomenolóxica, que parte do suposto de que o valor, aínda que obxectivo, é ideal. Para os integrantes desta escola, os valores son calidades independentes das cousas e dos actos humanos.

O punto medio entre unha proposta e outra atópase na perspectiva integradora, que considera o valor como unha calidade estrutural que depende do suxeito e do obxecto, nós diremos a sociedade.

Estas son algunhas das teorías coas que traballei no meu estudo e que serviron, sobre todo, para dar-me conta da amplitude do campo de traballo existente para analizar a Educación en valores e para reforzar a miña idea de que a literatura é un instrumento idóneo para utilizar na educación e formación intelectual nas aulas.

4. Metodoloxía

Como xa avancei en páxinas anteriores, a materia de Literatura na ESO e bacharelato deberá ter dúas vertentes na aula: unha dirixida á educación literaria e outra enfocada á educación en valores a través das obras obxecto de estudo. No conxunto de libros seleccionados neste traballo, limitado a un número reducido de páxinas, só analizarei a segunda vertente.

O primeiro que me propuxen antes de comezar o traballo foi escoller o corpus de autores e autoras de literatura galega xuvenil que me permitise traballar na educación en valores. Para iso, as obras tiñan que cumprir dous requisitos: que fosen axeitadas para a adolescencia e que se puidesen incluír facilmente nas unidades didácticas de Lingua e literatura galegas. Despois de moitas lecturas, escollín dúas obras de cada un dos autores seguintes:

- Carlos Casares: *Ilustrísima* (1980) e *Os mortos daquel verán* (1987).
- Agustín Fernández Paz: *Noite de voraces sombras* (2002) e *Tres pasos polo misterio* (2004).
- Marilar Aleixandre: *A expedición do Pacífico* (2000) e *Unha presa de terra* (2002).
- Fina Casalderrey: *Mutacións xenéticas* (1992) e *Dúas letras* (2012).
- Marcos S. Calveiro: *O carteiro de Bagdad* (2007) e *Todos somos* (2013).
- An Alfaya: *A sombra descalza* (2006) e *Illa soidade* (2007).

Unha vez seleccionado o corpus de traballo, fundamentalmente de obras de carácter xuvenil, tiven que analizar cada unha delas atendendo ós recursos que tiñan para traballar valores co alumnado. Fixen unha selección de fragmentos de cada libro e agrupeinos por temas, como o respecto, a tolerancia, o antisexismo...

As principais bases teóricas do traballo foron o libro de Cantillo Carmona *et al.* (2005), que analiza dilemas morais en varias obras literarias, e a tese de doutoramento de Purificación Salmerón, que segue a proposta de Gervilla *et al.* (2002) e propón tres dimensións para estudar os valores: a sociocultural, a reguladora e a individual. Este último traballo servíume, sobre todo, para clasificar e dividir os valores. Dentro da dimensión sociocultural distinguirei entre valores e antivalores sociais, instrumentais, ecolóxicos, transcendentais e relixiosos. Na dimensión reguladora sinalarei os valores éticos e os estéticos e na dimensión individual, os corporais, os intelectuais e os afectivos.

Os valores corporais son aqueles que teñen unha influencia positiva ou negativa nas facetas corporais das persoas; intelectuais, os que achegan beneficios nas actividades intelectuais das persoas; e os afectivos, os valores emocionais necesarios para que as persoas maduren sen traumas e con autoestima.

5. Selección de valores na análise das obras

Para analizar os valores nas obras seleccionadas hai que ter en conta que a acción está situada na sociedade actual, a non ser nos dous libros de Carlos Casares, que desenvolven a historia en épocas pasadas: *Ilustrísima* na segunda década do século XX e *Os mortos daquel verán* na dos anos corenta dese século. Na súa tese, Purificación Salmerón (2004) analiza, en cambio, a transmisión de valores nos contos nun corpus de relatos clásicos infantís de orixe oral, o que nos mostra que os

valores estiveron sempre presentes nas historias de ficción e que, xa dende a antigüidade, a sociedade os utiliza como mostra da súa personalidade, dos seus costumes e da súa moral.

Das varias clasificacións de valores expostas na tese de Purificación Salmerón (2004), nas obras estudadas neste traballo utilizarei a de Enrique Gervilla *et al.* (2002), que é un dos modelos axiolóxicos máis difundidos no ámbito español. Este autor establece dous amplos grupos de valores, que á súa vez se reparten segundo determinadas características:

- a) Valores sociais (éticos corporais, éticos afectivos, transcendentais-relixiosos e éticos intelectuais).
- b) Valores instrumentais (éticos afectivos e estéticos corporais).

Escollín esta proposta porque me parecía interesante a profundidade coa que permite estudar os valores; pero, como se trata este dun traballo cunha extensión reducida, propuxen un esquema sobre os valores que se formulan na tese e fixen a miña propia distribución. Esta é a relación de valores que analizarei nas páxinas que seguen:

- Respecto polo medio natural.
- Respecto no seo da familia.
- Igualdade entre os sexos.
- Tolerancia.
- Solidariedade.
- Erradicación dos prexuízos como camiño cara a un avance intelectual e crítico.
- Liberdade.
- Conciencia crítica.
- Pacifismo.
- Respecto á memoria histórica.
- Comunicación como ferramenta para a solución de problemas e o entendemento.
- Potenciación da cultura do esforzo que conviva e que substitúa, na maneira en que sexa posible, a cultura da imaxe en que estamos inmersos e que só premia os gañadores e as aparencias.

6. Valores sociais

6.1. Valores sociais éticos corporais: o respecto polo medio

Este tipo de valores son aqueles que se desenvolven nunha dimensión social cunha vontade de ben ou mal e que teñen algunha repercusión positiva ou negativa nas facetas corporais das persoas.

No seu libro *Valores humanos y desarrollo personal*, Ramón Gil (1998) incide no respecto que dende a infancia se debe ter ó medio, propoñéndoa como unha das metas pola que deben loitar os educadores. Algo semellante di Fernando Gil (2001) na súa proposta *La enseñanza de los derechos humanos*, onde recolle a saúde ambiental como un dos dereitos humanos que a cidadanía debe respectar e esixir das institucións que se respecte. Pola súa parte, en *Dilemas morales*, Cantillo Carmona *et al.* (2005) inclúen temas ambientais para tratar como dilemas para traballar na aula e falan da importancia de concienciar a infancia e a adolescencia na conservación da natureza.

O libro *Expedición do Pacífico*, de Marilar Aleixandre, reflicte no anaco que segue a importancia que inconscientemente lle damos á natureza que nos rodea para que sexamos conscientes da necesidade de protexela tal e como a coñecemos orixinariamente:

—Por que será —dicía Diego— que a xente dun país se identifica cunha árbore? Para os arxentinos é o ombú, vós en Galicia sentídesvos na casa en canto podedes repousar baixo a sombra dun carballo, e para min a imaxe da miña terra que me vén á memoria de inmediato é un oliveiral de noite. (Aleixandre 2000: 82)

Aleixandre alude ó sentido identitario que dan as árbores autóctonas á xente do lugar. Son esas árbores as que crearon as paisaxes, as que alimentaron ou desertizaron a terra, as que dan osíxeno a quen habita na súa contorna e, á sombra desas árbores, pódese comer, durmir e realizar outros praceres.

Ideas semellantes atopamos tamén no libro *Mutacións xenéticas* de Fina Casalderrey:

a terra está sendo enlizada polos refugallo industriais, o mar estase envenenando cos verquidos petroleiros, o aire cheo de gases... (Casalderrey 1992: 62)

6.2. Valores sociais éticos afectivos

Estes valores teñen que ver coas actividades sociais das persoas e coa súa vontade de ben ou mal, e todos deben aspirar a telos polos beneficios que supoñen canto a avances sociais e benestar.

6.2.1. *O respecto na familia*

Fernando Gil (2001) incide na importancia que debe ter a familia no ámbito da educación e en que se lle debe dar valor dende a escola, como guía para a educación do alumnado e un modelo que deberá seguir.

O respecto polos maiores leva implícitos outros valores, como o agradecemento, que é tamén unha forma de respecto; a lealdade por quen nos proporcionou beneficios e axuda, algo que non debe escasear na sociedade. Fina Casalderrey déixao reflectido neste fragmento do libro *Dúas letras*, no que a señora Áurea se refire ós seus fillos por esquecérense e non lle escribir nin se preocupar por ela dende América:

coma así, habédesvos de esquecer de quen vos deu de mamar. (Casalderrey 2012: 12)

6.2.2. *A igualdade entre homes e mulleres*

Na actualidade, dispoñemos de moitas ferramentas sociais para a educación na igualdade, pero a que defendo neste traballo é a literatura. Neste sentido, seguirei a proposta realizada por Pilar Bar Mourelle (1998), que recomenda a literatura infantil para traballar nas aulas a igualdade como valor. Fora xa proposto anos antes polo Feminario de Alicante (1987), onde inducía o alumnado a analizar nos libros de texto e nos de lectura os roles das figuras femininas e masculinas. Algo semellante tamén formularon Xosé Ramón Fernández Vázquez (2001) e Graciela Hernández (2003) para superar os estereotipos sobre a muller nos traballos escolares.

Algúns exemplos tomados dos libros que analicei son os seguintes:

Vas deixar de estudar durante tres anos? pensas no desgusto que van levar nosos pais? (...) ten en conta que as túas posibilidades de encontrar un marido adecuado poden verse afectadas; a maioría dos homes non queren unha muller tan sabida. (Aleixandre 2000: 14)

As mulleres viviron durante moito tempo desigualdades no ámbito laboral con profesións que foron categorizadas como «só de homes» e para as que elas tiveron que demostrar moito máis. No primeiro fragmento que segue vese como a protagonista ten que loitar contra as concepcións que se tiñan no momento do que

debía ser un home policía, e nos seguintes trátase o feito de deixar a muller o traballo para coidar o marido e a liberdade para poder ir á universidade:

Fora a primeira muller en entrar na brigada. Ó principio custáralle ferro e fariña facerse un oco naquel selecto club masculino de policías afoutos que xuraban a todas horas cun cigarro sempre nos beizos. (Calveiro 2013: 24)

Renunciara á pensión alimentaria que lle correspondía pasarme a Arturo; ó casar con el, como a miúdo adoitaba facerse naqueles tempos, abandonara o traballo que tiña de mecanógrafa, para ocuparme exclusivamente do seu coidado. (Alfaya 2007: 32)

Ou é que neste país as mulleres non van ir nunca á universidade e que cando papá e os seus amigos falan de liberdade non a queren para as mulleres? (Aleixandre 2000: 11)

Mais o machismo detectado, dende hai séculos, por unha sociedade organizada por homes, é tamén defendido e, ás veces, practicado polas mulleres:

Miña nai sempre acababa dicindo que a culpa era dela por ter contratado a Miss Beatrice, a nosa institutriz inglesa, quen puxera esas ideas na miña cabeza coas súas historias sobre a Convención de Mulleres norteamericana. (Aleixandre 2000: 11)

Bieito, un dos personaxes de *A sombra descalza*, quería controlar os pasos da súa muller Florinda e non a deixaba ir a ningún sitio soa. Estes son dous exemplos do control exercido polo esposo:

—Avísame con tempo cando queiras ir onda os teus pais e eu levareite no coche e logo ireite buscar. (Alfaya 2006: 67)

a Florinda estrañoulle aquel súbito consentimento, pois ultimamente Bieito era para ela sol e sombra, esixíndolle que lle xustificase calquera desprazamento (Alfaya 2006: 88)

Un aspecto complementario da igualdade de xénero é o traballo para conseguir erradicar a violencia contra as mulleres. Niso se centra o libro de Graciela Hernández Morales (2003), onde avoga por crear un contexto educativo para previr a violencia de xénero e superar os estereotipos para darlles valor e recoñecemento ás mulleres e acabar coa sociedade machista.

Un exemplo co que traballei é o seguinte anaco de Aleixandre:

o costume, o feito de que outros maridos matasen as súas mulleres antes ca el, faría que co seu caso se convertese nun máis, se non normal, común, como se morrer a mans do home que unha ama fose un dos riscos que corren as mulleres cando comezan a vivir cun home. (Aleixandre 2002: 139)

6.2.3. A tolerancia

O valor da tolerancia foi amplamente desenvolvido por Ramón Gil Martínez (1998), que o considera fundamental para conseguir unha sociedade verdadeiramente humana, e tamén por José Antonio Ortega Carrillo (1996), a quen lle parece un medio necesario para convivir pacificamente nunha sociedade multicultural.

Para traballar este valor na sociedade actual, escollín os seguinte fragmento:

—Pero eu non estaba anoxado con vós! O meu pai díxome que non te deixaban xogar comigo porque somos sunnitas e nos botabades a culpa da bomba na mesquita de Samarra.

—A ti? Pois a min o meu pai díxome que non te deixaban xogar comigo porque somos xiítas e nos botabades a culpa da bomba nunha das vosas mesquitas. (Calveiro 2007: 106)

6.2.4. A solidariedade

A solidariedade como valor é tratada por Fernando Gil (2001) e considerada un elemento básico para que realmente se cumpran os dereitos humanos. A insolidariedade dunha poboación leva, en moitos casos, a inxustizas que prexudican a algúns cidadáns. A incongruencia das accións do ser humano atopámola en que moitas veces quen loita para defender os dereitos doutros é quen non o precisa.

Así, neste fragmento de Maxilar Aleixandre, vemos como o pai de Emilia é o que lles dá voltas ós problemas sociais, malia que pode vivir sen preocupacións:

Papá di que a maioría da xente non quere que cambien as cousas (...). E á fin, el podería despreocuparse dos problemas sociais e vivir tranquilamente das rendas do seu paz. (Aleixandre 2000: 20)

O ser humano é incongruente ata nunha situación de extrema necesidade e a insolidariedade non só se practica por parte de quen o ten todo, senón incluso por parte de persoas que están na mesma situación. Como dixo o comediógrafo latino Plauto: *Homo homini lupus* ('o home é un lobo para o home'):

Quizais pensaches que os indixentes nos apoiamos uns nos outros por estarmos á marxe do sistema, defendéndonos dos que viven confortablemente nos seus fogares... Pois (...) equivocaste. Somos illas. Cada un defende o seu territorio (...). Pelexamos por un anaco de miseria. (Alfaya 2007: 22)

A pesar de que a situación dos mendigos é un estado infrahumano de calidade vital e que vai en contra dos dereitos fundamentais aprobados pola Constitución

dunha vivenda digna, os habitantes da cidade só pensan dun modo estético e superficial:

Resulta repugnante velos arrastrar os farrapos, deixando un tufo pestilente ó seu paso, e o peor non é iso, senón aturar as súas pelexas a todas horas (Alfaya 2007: 38)

O concepto de solidariedade ten moito que ver tamén co de empatía, algo que podemos ver neste fragmento en que Soa reflexiona sobre o que pode levar a unha persoa a ser vagabunda e coas súas palabras móstralle á súa interlocutora a importancia de poñerse no lugar do outro para entendelo:

—Moza, no teu mundo e no meu abundan seres asustados que foxen das sombras que proxectan os seus pensamentos, ás veces tan escuros que os abafan, e outras, tan nítidos que os cegan... Ser vagabundo pode ser froito das circunstancias, mais tamén dunha elección persoal, pensáchelo algunha vez? (Alfaya 2007: 21)

6.3. Valores sociais ou transcendentais, relixiosos, éticos, intelectuais

Estes valores danse nunha dimensión social, pero poden ter que ver con aspectos transcendentais ou relixiosos e cunha vontade por parte das persoas que os profesan de realizar o ben ou o mal. Achegan beneficios de tipo intelectual e de avance na tolerancia das persoas.

6.3.1. A liberdade

A liberdade é un dos dereitos humanos que considera como valor social universal Fernando Gil (2001) e que desenvolven tamén nos seu estudos Ramón Gil (1998) e Ángeles Gervilla (2014).

Nunha sociedade occidental como na que vivimos, afortunadamente non coñecemos o concepto de *escravitude*. Por iso é interesante tratar este tema co alumnado, tamén para transmitirlle que a liberdade non se aprecia ata que hai unha ausencia dela, como ocorre no anaco de Casares que cito a seguir do de Aleixandre:

Aínda que eu oíra falar da escravitude, nunca me decatara das súas consecuencias, de que un amo podía separar un fillo da súa nai, de que tiña poder de vida e morte sobre os escravos. (Aleixandre 2000: 59)

(...) cando a comitiva pasou por diante da casa de Honorato Arnoso Pinal, alias Caralladas, e este proferiu berros en contra da superstición dos pobos ignorantes e atrasados, recibiu a orde terminante de cesar na provocación e retirarse. (Casares 2004: 52)

Os intereses económicos teñen tamén moito que ver coa liberdade. A riqueza dos máis poderosos sempre depende da pobreza doutros e durante toda a historia da humanidade houbo sometemento por razón de raza, pero, tamén, por razóns económicas:

Ás superpotencias non lles convén en absoluto que a miña investigación teña éxito (...) Prefiren que siga todo como está, que siga habendo países sumidos na miseria ós que poder dominar ó seu antollo. (Casalderrey 1992: 61)

Ó longo do tempo, a liberdade de opinión e expresión pública foi un dereito que se foi adquirindo, pero que non sempre existiu. Paréceme importante que os alumnos e alumnas se dean de conta do medo que supoñía, en moitos casos, expresar a propia opinión, ter opinión, e da importancia que ten que eles, que viven nunha sociedade aparentemente democrática, expresen e fagan valer a súa:

Respondeu que en todo caso eran moitos os que pensaban coma el, aínda que algúns non se atrevesen a manifestalo publicamente por medo. (Casares 2004: 27)

A Igrexa foi durante moito tempo o símbolo do control ideolóxico e social. O seu poder era inmenso en todos os ámbitos e iso levouna a influír de xeito notable nas accións e comportamentos da sociedade. Neste fragmento de Carlos Casares podemos comprobar como se dá conta deste poder e se ironiza coas pretensións dos eclesiásticos canto a control se refire:

(...) á cal protesta replicou o tesoureiro Rafael Nogueira Codesido dicíndolle ó señor abade que calase, que a súa autoridade non chegaba ata impoñer ós seus veciños de que xeito tiñan que rir e durante canto tempo. (Casares 2004: 124)

6.3.2. A conciencia crítica

Graham Haydon (2003) afirma que para chegar a uns valores sociais compartidos pola maioría é necesario primeiro tomar conciencia e reflexionar sobre os diferentes puntos de vista que pode haber. Neste sentido, Ramón Gil (1998) une o concepto de reflexión crítica á consecución plena da democracia.

O medo ó progreso instalouse en determinados extractos da sociedade entre a xente de máis idade: sempre o avance simboliza o descoñecido, e iso dá medo, e durante toda a historia téndese a comparar co xa vivido en sentido negativo:

Elsa non comprendía por qué o avó Xuliano non consentira en poñer un teléfono na casa, ademais doutros adiantos necesarios. Fernando dixéralle en máis dunha ocasión que tería que morrer o patriarca para que entrara a modernidade na vivenda. (Alfaya 2006: 92)

A realidade, moitas veces, é distorsionada polo descoñecemento e a ignorancia, algo que ten que ver tamén en moitas ocasións coas crenzas, como no caso deste fragmento de Casares que vai despois do de Marilar Aleixandre:

Decateime de que o que tomamos por berros sen sentido era a súa lingua, incomprendible para nós. (...) Díxenllo a Buiza, e el respondeu que só a ignorancia nos impide en moitas ocasións recoñecer a harmonía nos signos que non comprendemos. (Aleixandre 2000: 108)

(...) a cal morte non se producira no caso que se relata grazas á intervención de moitas almas que desde había tempo viñan impedindo, con oracións constantes e xenerosos sacrificios, que aquela vila pecadora fose arrasada pola cólera de Deus. (Casares 2004: 90)

En múltiples ocasións cremos que o que non vemos non existe e iso tamén está relacionado coa insolidariedade da que falaba antes. Neste fragmento observamos como os cidadáns da cidade falan dos mendigos no libro de An Alfaya:

—Muller, se non estivesen aquí, estarían noutro lugar, e outra xente tería o mesmo problema. Ou é que cres que con perdelos de vista deixan de existir? (Alfaya 2007: 41)

É importante que os rapaces e rapazas aprendan a reflexionar sobre aquilo que os rodea e que aprecien o que hai diante dos seus ollos que en ocasións non son capaces de ver. Agustín Fernández Paz pon este tema de manifesto no seguinte fragmento en que explica a diferenza entre as sociedades antigas e nós: non temos tempo de mirar máis alá das nosas ocupacións, non hai tempo para pensar:

(...) desde a antigüidade, as persoas sempre miraron o firmamento para tratar de entender a vida. Agás nestes tempos, que parece coma se nos custase afastar os ollos da terra e mirar ó alto. (Fernández Paz 2004: 91)

Outro aspecto importante para que o alumnado reflexione é a difícil convivencia que existiu sempre entre a razón e a fe. Carlos Casares fala disto para loitar contra o fanatismo e a tolemia e para deixar de manifesto a importancia de discernir cando as crenzas serven para salvar e para facer o ben de cando só serven para destruír. Paréceme este un tema moi interesante e de actualidade sobre o que os rapaces e rapazas poden reflexionar, ademais tendo en conta o medo que estamos vivindo polas accións da xihad:

Cando Cristo non serve para salvar, senón para queimar, para golpear, para escandalizar, hai que ter a valentía de renegar de Cristo, de cuspirle na cara, de sepultalo no inferno. (Casares 2004: 106)

Para ter unha conciencia crítica é tamén importante a formación cultural. O alumnado debe comprender tanto a importancia da alfabetización como a dos libros como fonte de coñecemento, os modelos de sabios que houbo ó longo do tempo etc., como se pode ver nestes anacos:

A señora Áurea pode ler nos píos dos paxaros, nas cores das uvas (...) nos magnolios, nas tatuaxes do campo e ata nas melancolías, pero non pode ler a carta. (Casalderrey 2012: 16)

Nos primeiros días do safar do ano 635 (...) as hordas mongois (...) entraron en Bagdad (...) na biblioteca do palacio do califa, sacaron todos os libros e guindáronos ó Tigris (...) pero por qué non lles gustaban os libros? Porque os libros son coñecemento (...) son o primeiro camiño cara á liberdade. (Calveiro 2007: 75)

Hadrián tenta aparentar unha calma que está moi lonxe de sentir (...). Non lle interesa andar en bici, nin ir ó cine, nin os xeados, nin lembra a nena que noutroa lle tiña quitado o sono, Sara. Só agarda coa mesma impaciencia do científico o nacemento daqueles prodixiosos animais. (Casalderrey 1992: 75)

O alumnado ten que ser consciente de que o coñecemento é a forma de loitar contra a superstición e a ignorancia. Xa no século XVIII os enciclopedistas, co Padre Feijoo á cabeza, crían na importancia da formación como única vía para o progreso da sociedade e reivindicaban o valor da lectura e do estudo para o avance científico. Abordan estes aspectos os seguintes retallos textuais:

ó tío gustáballe moito ler e consideraba os seus libros o seu tesouro máis prezado. Meu pai di que se pode coñecer cómo é unha persoa examinando a súa biblioteca. (Fernández Paz 2002: 27)

ela rascando soa por Italia en investigacións estimulantes mentres a irmá traballaba de camareira, quizais por non ter ninguén que lle dixese a tempo, nena, non deixes de estudar. (Aleixandre 2002: 60)

parecese o que parece o asunto da imaxe presuntamente milagrosa, el tiña para si que esa clase de fenómenos eran sempre perfectamente explicables desde a ciencia e a razón, sen necesidade de reclamar a intervención sobrenatural de Deus na vida dos homes. (Casares 2004: 50)

Alguén colocara unha saba no alto do campanario cunha lenda que dicía: «Contra a mentira relixiosa, a verdade da Ciencia e do Progreso». (Casares 2004: 74)

No século XVIII outro eclesiástico como o Padre Sarmiento avogou pola supresión dos castigos físicos na educación, que, co tempo, desapareceron. Neste fragmento, Marcos S. Calveiro trata este tema:

A nai de Antón soltoulle unha labazada da que se arrepentiu no momento. (...) Era algo que ía contra os seus principios (...) Cando era moi nova prometérase que se algún día tiña fillos non os maltrataría como fixera o seu pai con ela e os seus irmáns. (Calveiro 2013: 37)

Un aspecto moi importante para a formación dos alumnos e alumnas é o fomento e potenciación da súa imaxinación e creatividade. Neste fragmento d'*O carteiro de Bagdad* descríbese a importancia que esta calidade adquire para evadirse dunha situación complicada como é unha guerra:

Así, con cada país que Abdulwahid atopaba no mapamundi comezaba a viaxar coas palabras do seu pai e da súa nai. Nunha viaxe que, por uns intres maravillosos, o levaba lonxe, moi lonxe de Bagdad. Moi lonxe do balbordo das bombas, dos disparos e das ambulancias. Moi lonxe da guerra. (Calveiro 2007: 28)

6.3.3. *Adquisición da autonomía moral*

Para María Cecilia Fiero e Patricia Carbajal (2003), a moralidade ten moito que ver co concepto de valor, mentres que o Feminario de Alicante (1987) afirmou que só mediante a autonomía moral podemos chegar á reflexión crítica válida. Neste apartado escollín os fragmentos que deixan constancia da influencia familiar e da influencia social que ten que ver na formación en valores dos adolescentes.

Tocante á influencia familiar, no fragmento que segue, a nai de Emilia transmítelle á súa filla os valores que ela mesma recibiu sobre a muller e a posición que esta debe ter na sociedade:

Cóntocho para que entendas que as mulleres teñen que seguir un camiño que ás veces non é fácil; así é a vida. (Aleixandre 2000: 75)

Ademais, o contorno do nacemento e a familia inflúen na persoa dende o momento mesmo en que chega á vida. Non debemos esquecer que a doutrina cristiá marca a todo aquel que chega ó mundo coa culpa do *pecado orixinal*, como se ve neste treito:

a culpa de Esperanza fora nacer baixo un teito de pensamento fascista; a súa coita redimiríaa selando a boca puntada a puntada sen emitir un vocábulo máis alto có outro ante os sogros. (Alfaya 2006: 24)

A familia entendeuse ó longo da historia como a transmisora ós seus compoñentes duns determinados ideais e principios. Por iso a nai de Elsa é estigmatizada pola súa familia política dende o primeiro momento, non polos feitos que ela levou a cabo, senón polos da súa familia:

cunha postura un tanto soberbia adoitaban dicir que eles souberan sobrepoñerse ás miserias da guerra sen necesidade de venderse por un prato de lentellas, mentres que na casa da nora vivían a expensas doutros igual ca piollos, traizoando o único que non debe traizoar ninguén: os ideais. (Alfaya 2006: 19)

Pola súa parte, canto á influencia social nos valores persoais, a forza social, o coloquialmente coñecido como o «que dirán», exerce unha influencia moi grande nas actitudes dos seres humanos. Os xuízos sociais son os que controlan en grande medida as nosas accións. Nos fragmentos que seguen vemos como Fatiha poñía o *niqab* pola presión da sociedade, non por convencemento propio; de igual modo que na obra *A sombra descalza*, de An Alfaya, Sagrario imponse o castigo de vagar pola casa sen zapatos, debido ó medo a que a súa familia pense que merece ese castigo, aínda que ela mesma non o crea así:

agora, cada vez que saía da casa, Fatiha non tiña máis remedio que poñer o *niqab*, que lle chegaba ata os xeonllos e lle ocultaba o rostro, deixando só á vista os seus ollos morados. Ó comezo resistírase, pero os comentarios e as olladas de esguello dos seus veciños xiitas puideran con ela. (Calveiro 2007: 65)

A partir de hoxe e ata o día da miña morte vagarei pola casa como unha sombra descalza. (Alfaya 2006: 36)

A autonomía moral reséntese cando entra en xogo a hipocrisía, concepto que queda reflectido na figura do avó de Elsa no relato de An Alfaya:

Tes que saber, Elsa (...) que teu avó non foi ningún santo, a pesar de que se lle enchía a boca coas palabras *dignidade* e *ideais*. As dúas perdeunas hai tempo. (Alfaya 2006: 117)

6.3.4. *A loita contra a violencia*

En 1995, a editorial Los libros de la Catarata publica *Educación en derechos humanos*. Nel aborda como tema central a loita contra a violencia a través de casos reais sobre os que o alumnado debería facer exercicios de reflexión. Neste sentido, Ramón Gil Martínez (1998) pon de manifesto a necesidade de formar ó «home da non violencia» para acabar con situacións de guerra.

A violencia é unha forma de autodestrución do ser humano e, aínda que tratamos de crear persoas que rexeiten esta práctica, temos que ter en conta que os rapaces e rapazas están en contacto permanente coas diversas formas de violencia que hai hoxe en día na nosa sociedade, como son a violencia de xénero, a guerra e a solución de conflitos mediante a violencia. Esta última está reflectida no seguinte fragmento da obra de An Alfaya:

(*Sobre os mendigos*) houbo propostas de todo tipo (...) como a de Pío, o dono da zapatería, que apuntou a idea de regalos con gasolina e prenderlles lume mentres durmían. (Alfaya 2007: 42)

Canto á guerra, esta supón unha situación extraordinaria que require de pinceladas de normalidade para poder ser levada e, ademais, significa unha redución cultural e informativa de grande importancia. Así o podemos ver na obra *O carteiro de Bagda*, de Calveiro:

En realidade, Ibrahim ignora se Wahid aínda vive. Sabe ben que, nestes tempos incertos, a vida dos veciños de calquera barrio da cidade remata e comeza con cada solpor. Chegar ó cabo da xornada é para todos eles un milagre: o éxito diario da súa existencia entre explosións, disparos e metralla. (Calveiro 2007: 10)

Mentres o carteiro siga chamando á porta, aínda quedará unha esperanza para que toda esta loucura remate. (Calveiro 2007: 36).

Parecía mentira que, con todo o que estaba a suceder na cidade e no resto do país, un subscritor puidese recibir a súa publicación favorita, aínda que fose con meses de atraso. (Calveiro 2007: 24)

No referido á memoria histórica, Ramón Gil Martínez (1998) caracteriza a xuventude do século XX como unha xeración que se caracteriza por promover unha ruptura co pasado, unha xeración sen memoria histórica e pensa que este é un dos problemas que levan a unha mentalidade puramente consumista, individualista e co valor de tolerancia como sinónimo de indiferenza.

A educación en Historia tamén é unha forma de Educación en valores. O alumnado debe coñecer figuras que contribuíron á redución de dereitos humanos básicos como Saddam Hussein, que trata Marcos Calveiro na obra *O carteiro de Bagdad*:

Axiña fixo a súa entrega nunha oficina instalada nun dos moitos palacios que o derrocado Saddam Husein tiña espallados por todo Bagdad (...) Non ía ser el que dixerá que non o merecía; os seus delitos eran moitos e infames. Pero aquela morte entre insultos e chanzas non fora digna dun bo musulmán. Ibrahim non cría na lei do ollo por ollo. (Calveiro 2007: 45)

Deben tamén reflexionar sobre as consecuencias das accións destrutoras dos seres humanos ó longo da historia, a posición que ocuparon as mulleres en relación cos feitos históricos (como o caso das mulleres galegas na emigración) e o que supuxo para o noso país unha situación como a Guerra Civil e o exilio. Estes aspectos abórdanse nos seguintes fragmentos:

Ó chegar á ponte do Crime Noxento, detívose o bispo a rezar un responso polas vítimas da última carlistada. Sete veciños da cidade (...) sacados en segredo de noite das súas casas, padeceran antes de morrer horribles tormentos (...). Apareceron ó día seguinte guindados no arco maior da ponte. (Casares 2004: 37)

Eran os tempos en que o abandono e a ignorancia favoreceran o espolio de tantas mámoas, non só para buscar o que nelas houbera de valioso, senón mesmo para aproveitar as pedras con que estaban construídas. (Fernández Paz 2004: 30)

O lugar da muller na emigración galega queda manifesto no personaxe de Áurea:

Van alá moitos anos dende que, para Áurea, só existe unha menciña capaz de mitigar as súas severas doenzas: esas letras que o seu fillo Miguel lle envía de cando en vez dende Buenos Aires. (Casalderrey 2012: 5)

Por outro lado, a Guerra Civil supuxo unha fractura na sociedade española que afectou ós eidos familiares e sociais en todos os aspectos. No libro de An Alfaya iso reflíctese profundamente, pero tamén Agustín Fernández Paz relata a captura de inocentes levada a cabo neste momento:

Xuliano Contreras bateu cos puños pechados na mesa (...) debuxando o horror dunha época que formaba parte da súa memoria. (Alfaya 2006: 33)

A María Prieto, a mestra de aquí, de Carral, mallárona a paos e rapáronlle o pelo ó cero; despois, levárona pola rúa atada cunha corda, coma se fose un animal (...). Por aquí tamén apareceron homes asasinados nas cunetas (...). Toda xente inocente, o seu único delito foi defender a legalidade e os avances da República. (Fernández Paz 2002: 76)

A saída para as persoas que tiveron a oportunidade foi o exilio, que significaba unha fuxida do país propio e unha esperanza de vivir en condicións de liberdade:

Estou en contacto cun grupo de persoas (...) que están preparando a nosa fuxida a Bos Aires (...). Sairemos dentro duns días agochados nun barco pesqueiro (Fernández Paz 2002: 77)

7. Valores instrumentais

7.1. Valores instrumentais éticos afectivos

Estes valores caracterízanse por seren un instrumento para obter outro tipo de beneficios e aspectos. Teñen unha vontade de ben ou mal e son reclamados pola sociedade polos beneficios que poden chegar a fornecer.

6.1.1. A comunicación

Ramón Gil Martínez (1998) considera a comunicación como un valor necesario para a convivencia pacífica, e o diálogo, como vieiro de entendemento entre as persoas.

A comunicación debe ser un dos valores que se fomenta no alumnado como instrumento de resolución de conflitos e de diálogo, así como a necesidade de acabar cos temas tabú, de entender os intereses ocultos dos medios de comunicación e a importancia da comunicación en todos os ámbitos, sobre todo, no familiar durante a adolescencia. Pode servir de exemplo este anaco:

Durante os últimos meses as discusións aviváranse porque con motivo da Revolución de setembro (...) a nosa casa fervía de idas e vidas dos amigos de meu pai (...), o que era causa de afervoadas discusións sobre política (Aleixandre 2000: 11)

Temos que fomentar nos adolescentes a capacidade de discernir entre os intereses dos medios de comunicación e a verdadeira información, así como a de control da comunicación, algo difícil hoxe en día debido a todas as formas de mensaxes instantáneas que hai. Para iso, escollín estes fragmentos de Calveiro:

Ela, se lle daban a escoller, case prefería un desenlace dramático. Non por nada (...) senón porque lle permitiría explotar a historia moito máis tempo. Xa o imaxinaba: o enterro, as compañeiras da rapaza a chorar, a entrevista ós pais clamando xustiza, a detención do asasino. (Calveiro 2013: 82)

A mobilización foi de tal envergadura que o *hashtag* «TodosConNatalia» foi *trending topic* a nivel nacional. (Calveiro 2013: 93)

A comunicación social non debe deixar aparcada á do ámbito familiar. Os adolescentes deben comprender a importancia de comunicarse coa súa familia como forma de entendemento, pero tamén de axuda á hora de solucionar os problemas que poidan xurdir:

Pero eu, entre escoitar música e as saídas coa panda, tampouco facía nada para falar con meus pais como cando era máis pequena (Fernández Paz 2004: 71)

7.2. Valores instrumentais estéticos corporais

Os valores instrumentais estéticos corporais caracterízanse por ser un modo de consecución de certas aspiracións cunha calidade de beleza primordial e que incide nas facetas corporais das persoas ou na aparencia a través de obxectos materiais.

7.2.1. *A cultura do esforzo*

Gil Martínez (1998) afirma que a cultura do esforzo foi substituída por unha *cultura da aparencia*, que está demasiado preocupada polo concepto de *beleza* e de consecución instantánea de premios, en lugar de ter unha capacidade profunda de sacrificio. Por iso, é importante que intentemos fomentar entre o alumnado a chamada *cultura do esforzo*. Nestes fragmentos textuais recalquei o valor dos cartos e a volta á orixe:

Nunca tivera que medir os gastos, ou deixar de mercar algo que desexaba en razón do seu prezo; e poucas veces reparara en que hai xente que vive ó día. Reimunde díxome (...) que non se coñece o valor dos cartos ata que non hai que gañalos. (Aleixandre 2000: 123)

as máquinas comezaban a substituír ó home en infinidade de tarefas (...). As xentes que tiñan fuxido das aldeas para se trasladaren ás cidades, voltaban de novo ós seus lugares de procedencia. Chegaron a apreciar moitísimo teren unha vivenda no campo. (Casalderrey 1992: 62)

7.2.2. *A loita contra a cultura da imaxe*

Estamos ante a imaxe como novo símbolo cultural. A sociedade actual concede máis importancia ó externo ca ó interno, como se ve nos anacos de Aleixandre e Alfaya:

don Antonio Silva (...) encargouse (...) de proporcionarnos crédito para cambiar a nosa vestimenta por outra apropiada á dignidade dunha comisión científica. (Aleixandre 2000: 124)

(*Referíndose ós mendigos*) Que vaian ó descampado, alí non molestan a ninguén. Con esas pintas estannos quitando o pan a moitos. Dende que eles viñeron, a xente prefire entrar nos establecementos das outras rúa. (Alfaya 2007: 40)

A partir do tratamento desta cultura da imaxe nas aulas podemos falar da importancia de non xulgar polas primeiras impresións, por exemplo empregando este anaco de Fina Casalderrey:

—Pois tomeite por un toleirán.

—Tes que te afacer a non xulgar tan ás presas, rapaz. (Casalderrey 1992: 58)

Por outro lado, a cultura da imaxe está tan intrincada na sociedade que chega incluso a ter unha situación protagonista nos rituais que envolven a morte, como neste exemplo tirado de *A sombra descalza*:

Elsa preguntouse para que precisaba unha morta uns zapatos, se mentres estivera viva sempre camiñara descalza. (Alfaya 2006: 17)

8. Conclusións

*Aprendín a ler ós cinco anos, na clase do Irmán Justiniano, en Cochabamba, Bolivia,
foi a cousa máis importante que me sucedeu na vida.*

Mario Vargas Llosa

Mario Vargas Llosa escolleu estas palabras para abrir o seu discurso no Premio Nobel de literatura e escolleu, precisamente, facer esta confesión da súa vida: o momento en que aprendeu a ler. Por iso, se alguén da categoría literaria de Vargas Llosa destaca o feito de aprender a ler como, nin máis nin menos, a cousa máis importante que lle ocorreu xamais, temos que formularnos que, canto menos, ler é unha actividade importante que non pode ser esquecida pola comunidade educativa. Mais este feito require unha profunda reflexión sobre se debemos buscar libros canónicos ou os que traten temas que susciten o interese do alumnado pola lectura.

O problema da «Educación en valores» nace dende o seu mesmo concepto, porque, cales son os valores correctos? E como podemos sabelo? Este é un debate interesante que daría para reflexionar sobre se os valores que hoxe en día se intenta transmitir son aqueles que lles interesan ós individuos ou os que a unha sociedade que vive baixo unhas regras determinadas lles interesa que cumpran os individuos.

Quizabes estas preguntas sexan máis do mesmo do que se falou durante séculos, pero hai que transmitírllelas ós rapaces, á sociedade, porque segue existindo un difícil matrimonio entre razón e fe que só a educación pode axudar a reconciliar. E a literatura preséntase como o medio máis eficaz para facelo, porque como remata Mario Vargas Llosa no discurso anteriormente citado:

A nosa será sempre unha historia inconclusa. Por iso temos que seguir soñando, lendo e escribindo, a máis eficaz maneira que atopamos de aliviar a nosa condición perecedeira, de derrotar a couza do tempo e de converter en posible o imposible. (Vargas Llosa 2007).

Referencias bibliográficas

1. Bibliografía primaria

Aleixandre, Marilar (2000): *A expedición do Pacífico*. Vigo: Xerais.

Aleixandre, Marilar (2002): *Unha presa de terra*. A Coruña: La Voz de Galicia.

Alfaya, An (2006): *A sombra descalza*. Vigo: Xerais.

- Alfaya, An (2007): *Illa Soidade*. Vigo: Xerais.
- Calveiro, Marcos S. (2007): *O carteiro de Bagdad*. Vigo: Tambre.
- Calveiro, Marcos S. (2013): *Todos somos*. Vigo: Tambre.
- Casalderrey, Fina (1992): *Mutacións xenéticas*. A Coruña: Vía Láctea.
- Casalderrey, Fina (2012): *Dúas letras*. Vigo: Galaxia.
- Casares, Carlos (2004): *Ilustrísima*. Vigo: Galaxia.
- Casares, Carlos (2004): *Os mortos daquel verán*. Vigo: Galaxia.
- Fernández Paz, Agustín (2002): *Noite de voraces sombras*. Vigo: Xerais.
- Fernández Paz, Agustín (2004): *Tres pasos polo misterio*. Vigo: Xerais.

2. Bibliografía secundaria

- Amnistía Internacional (1995): *Educación en derechos humanos: propuestas didácticas*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Ausubel, David (1983): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Bar, Pilar / Josefa Lago / Mercedes Rey (1998): *Educación para la igualdad a través de la literatura infantil*. Santiago de Compostela: Lea.
- Bruner, Jerome (1999): *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Burke, Peter (2010): *La cultura popular en la Europa moderna*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camps, Victoria et al. (1998): *Educación en valores: un reto educativo actual*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cantillo Carmona, José et al. (2005): *Dilemas morales: un aprendizaje de valores mediante el diálogo*. Valencia: Nau Llibres.
- Eagleton, Terry (1988): *Una introducción a la teoría literaria*. México: FCE.
- Feminario de Alicante (1987): *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Víctor Orenga D.L.
- Fernández Vázquez, Xosé Ramón (2001): *Fundamentos conceptuais e liñas de desenvolvemento curricular na educación para a igualdade de oportunidades entre os sexos. Proxección no ámbito do ensino primario na provincia de Ourense*. Alicante: Biblioteca Virtual de Cervantes.
- Fiero, M^a Cecilia / Patricia Carbajal (2003): *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Gárate, Milagros (1994): *La comprensión de los cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*. Madrid: Siglo XXI.

- Gervilla, Ángeles (2014): *Estrategias didácticas para educar en valores: postmodernidad y educación II*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, Enrique *et al.* (2002): «Educadores del futuro, valores de hoy», *Revista de educación de la Universidad de Granada*, 15, 7-25.
- Gil Martínez, Ramón (1998): *Valores humanos y desarrollo personal. Tutorías de Educación Secundaria y escuela de padres*. Madrid: Escuela Española.
- Gil, Fernando (2001): *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós.
- Haydon, G. (2003): *Enseñar valores: un nuevo enfoque*. Madrid: Morata.
- Hernández Morales, Graciela (2003): *Educación para la prevención de la violencia de género: guía para el profesorado de educación secundaria*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Jakobson, Roman (1984): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, Montserrat (1986): *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Orenga, Víctor (1987): *Elementos para una educación no sexista: guía didáctica de la coeducación*. Valencia: Víctor Orenga.
- Ortega Carrillo, José Antonio (Comp.) (1996): *Educación multicultural para la tolerancia y la paz: fundamentos y estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario / Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa.
- Parra Ortiz, José M^a (2003): «La educación en valores y su práctica en el aula», *Tendencias pedagógicas* 8, 69-71.
- Salmerón, Purificación. (2004): *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Disponible en <<http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/696/1/15487441.pdf>>.
- Vargas Llosa, Mario (2007): *Elogio de la lectura y la ficción. Discurso Nobel*. Disponible en <https://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.pdf>.
- Sartre, Jean-Paul (1957): *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires: Losada.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

ACTUALIDADE E VITALIDADE DA LINGUA MIRANDESA

Current issues and vitality of the Mirandese language

Andrea Castelo Veiga

Universidade de Vigo

andreacasteloveiga@gmail.com

Resumo: O mirandés é unha lingua pertencente ó grupo asturleonés, falada nalgunhas rexións da actual provincia de Trás-os-Montes (Miranda do Douro) en Portugal. O territorio lingüístico do dominio asturleonés amplíase en Portugal con tres dialectos: o do mirandés (incluíndo o subdialecto sendinés), o riodonorés e o quadramilés. Todos se falan en Miranda do Douro, en localidades próximas da fronteira con Zamora, que se situaban dentro do territorio histórico do Reino de León. Os textos recollidos en mirandés presentan trazos fonéticos, sintácticos e léxicos das diferentes linguas. O portugués é máis empregado polos mirandeses porque é considerado a lingua culta, de importancia. Deste xeito, o mirandés atópase nunha situación de perigo de desaparecer, xa que non é unha lingua plenamente oficial, malia gozar de certa visibilidade e recoñecemento. Pénsase que soamente a aplicación da Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias poderá traer luz á lingua mirandesa.

Palabras chave: Dialectoloxía, Oficialidade do mirandés, Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias.

Abstract: *Mirandés* is a language belonging to the Astur-Leonese group, spoken in some regions of the province of Trás-os-Montes (Miranda do Douro) in Portugal. The Astur-Leonese linguistic domain expands in Portugal with three dialects: Mirandese (including Sendinés subdialect), the Ridororés and Quadramilés. These varieties are all spoken in Miranda do Douro, in the closer areas of the border with Zamora, which were within the historical territory of the Kingdom of Leon. The texts in Mirandés have phonetic, syntactic and lexical features of different languages; Portuguese is the most used by Mirandeses because it is considered a cultural language, the one that is important. Even though Mirandese is nowadays a co-official language along with Portuguese and enjoys some visibility and recognition, there exists a real danger of disappearance. However, it is thought that the implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages will bring more light to the Mirandese language.

Keywords: Dialectology, Mirandese officialdom, European Charter for Regional and Minority languages.

*Is homes u mulhieres criórun la fala, que se fizo lhéngua, recriando-se nesse antre todos
mais houmano ato: assi naciú l'alma: assi daprendimos l tiempo, que mos fizo stória,
atando-mos de hai seclos cun rosairos de palabras.*
Francisco Niebro (*Ars Vivendi, ars Moriendi*, 2012)

1. Contextualización histórica

O mirandés é o glotónimo empregado para se referir á variedade lingüística autóctona falada en Miranda do Douro (Portugal), pertencente á ponla asturleonese das linguas románicas, que inclúe tamén as falas autóctonas da maior parte de León, Zamora e Asturias en España, o leonés e o asturiano¹.

A orixe do mirandés remóntase ó período en que nunha zona moito máis extensa, incluíndo Asturias e León, se empezou a construír un grupo de variedades romances con moitos trazos comúns entre si, que as diferenciaban doutros romances en formación: polo oeste, o galego-portugués e polo leste, o castelán.

O territorio lingüístico do dominio asturleonés amplíase en Portugal con tres dialectos: o do mirandés (incluíndo o subdialecto sendinés), o riodonorés e o quadramilés. Todos se falan na chamada Terra de Miranda, unha rexión que conta cuns 500 km², en localidades próximas da fronteira con Zamora, que se situaban dentro do territorio histórico do Reino de León. Son estas as únicas falas que non pertencen á familia galaico-portuguesa dentro da República portuguesa.

Leite de Vasconcelos foi o primeiro en estudar esta variedade en 1882 e deuna a coñecer ó público co seu estudo *O dialecto mirandés*. Leite describiu este idioma como «a lingua do campo, do traballo, do fogar e do amor entre os mirandeses» e recoñeceu que o portugués non era a única lingua falada no seu país, senón que tamén existía outra lingua (co-dialecto, denominouno no seu momento) que pertencía ó dominio español pola súa proximidade ó leonés. Os estudos sobre este idioma ampliáronse máis tarde co traballo de Menéndez Pidal (1962), cando publicou en 1906 a súa obra *O dialecto leonés* e trazou un mapa lingüístico de toda a península ibérica.

As razóns polas que un dialecto do grupo asturleonés se falaba en Portugal deixaron de ser unha incógnita hai tempo. No 297 d.C., coa división administrativa da península, a Terra de Miranda quedou integrada no Convento xurídico de

¹ Para unha visión dos distintos dialectos asturleoneses, pode consultarse o mapa de Francesc González i Planas.

Asturica Augusta e non no de *Bracara Augusta*, como o resto da actual provincia de Trás-os-Montes. Desta maneira, a zona de Miranda non pertenceu desde o principio ó posterior Condado Portucalense e, por tanto, situábase dentro do ámbito lingüístico do asturleonés en vez do galego-portugués. A cristianización desta zona levouse a cabo por misioneiros procedentes da actual Astorga.

Entre os séculos VII-VIII e XII o actual concello de Miranda do Douro pertenceu á diocese de Astorga e non á de Braga e, como explican as Inquisicións de Afonso III, a Terra de Miranda foi repoboada entre os séculos XII e XIV por xentes oriúndas de terras leonesas. A repoboación foi levada a cabo polo cisterciense mosteiro de Santa María de Moreruela, o mosteiro de San Martín de Castañeda, o mosteiro de Castro de Avellas e pola Orde do Temple de Alcanizas. Esta relación privilexiada con León durou polo menos ata o século XIV e o idioma nacido no Convento de *Asturica Augusta*, o leonés, foi efectivamente implantado e posteriormente desenvolvido en territorio portugués.

No distrito de Braganza mantense o mirandés con certa vitalidade debido á distancia que separa esta zona dos principais núcleos urbanos do litoral portugués (illamento e atraso). Na provincia de Zamora o contacto co castelán fixo que comezase a recesión do leonés xa a finais do século XIX. A «tiranía» da oficialidade deixou diferentes consecuencias, ademais de ter en conta os aspectos xeopolíticos máis relevantes. A cuestión é que en España e en Portugal a lingua leonesa está esmorecendo.

Algúns lingüistas pretenderon atribuír a conservación do mirandés ó dinamismo do castelán fronte ó portugués, unha teoría bastante rexeitada na actualidade. Na súa *Historia da lingua española*, Lapesa (2008) consideraba que o estancamento do leonés e do aragonés se debeu principalmente a ese suposto dinamismo do castelán e a que todos os dialectos estremeiros estaban moi fragmentados.

2. Datos xeográficos e demográficos

Miranda do Douro é unha cidade portuguesa pertencente ó distrito de Braganza, na rexión norte e subrexión de Alto Trás-os-Montes, Terra de Miranda. É a sede dun municipio formado por 17 freguesías, que abrangue unha superficie de 488,36 km². Miranda do Douro está situada na marxe portuguesa do río Douro e desde España chégase a ela cruzando polo paso fronteirizo que se abre sobre a presa de Miranda, un dos encoros que cortan o río ó longo da fronteira. Limita ó nordeste e sueste con España, ó suroeste co municipio de Mogadouro e ó noroeste co de Vimioso.

As 17 freguesías de Miranda do Douro, cos seus nomes en mirandés e o correspondente en portugués, son as seguintes:

Nome en mirandés	Nome en portugués
Augas Bibas	Águas Vivas
Atanor	Atenor
Cicuiro	Cicouro
Custantin	Constantim
Dues Eigreijas	Duas Igrejas
Zenízio	Genísio
Anfainç	Ifanes
Malhadas	Malhadas
Palaçuolo	Palaçoulo
Paradela	Paradela
Picuote	Picote
Pruoba	Póvoa
San Martino	San Martinho de Angueira
Sendin	Sendim
Silba	Silva
Bila Chana de Barceosa	Vila Cha de Braciosa
Miranda de L Douro	Miranda do Douro

Táboa 1: Denominacións das freguesías en mirandés e en portugués

O mirandés fálase hoxe en Miranda do Douro e parcialmente en Vimioso, pero falouse noutros puntos de Bragança, Mogadouro e Macedo de Cavaleiros. Son hoxe uns 15.000 falantes aproximadamente, dos cales entre 7.000 e 10.000 son nativos e o resto orixinarios doutras rexións.

De acordo co censo do ano 2011, o concello de Miranda do Douro conta cunha poboación total de 8.048 habitantes, isto é, 649 menos que en 1991 e 1.900 menos ca en 1981, o que supón un forte retroceso demográfico. Cunha densidade de poboación de preto dos 17 hab./km², Miranda do Douro é un dos concellos con menor índice de ocupación da rexión de Trás-os-Montes.

Nas dúas freguesías do concello de Vimioso onde se fala mirandés, Angueira e Vila Seco, o censo sinala que o número de habitantes é de 383, tamén inferior a 1991 (460 habitantes). Ademais do retroceso demográfico, en Miranda do Douro constátase a diminución da poboación nova, sobre todo na franxa de idade de 0-14 anos. O concello presenta un índice de avellentamento crecente e relativamente alto.

Se se teñen en conta as tres áreas lingüísticas da Terra de Miranda, e en función do seu distinto peso demográfico, a repartición é a seguinte segundo o censo de 2011:

- Área central: 6.048 habitantes (5.665 do concello de Miranda e 383 do concello de Vimioso).
- Área setentrional ou «raia seca»: 951 habitantes.
- Área meridional: 1.432 habitantes².

3. Historia social da lingua mirandesa

3.1. A consideración actual: estigmatización

A consideración actual dos falantes do mirandés fronte á súa lingua, sobre todo nas aldeas máis pequenas, é que a súa forma de falar difire do portugués e que eles teñen un «falar mal, charro».

Xa no século XVII se tiña constancia da diverxencia entre as falas fronteirizas de Trás-os-Montes e do Alto Miño. D. Jerónimo Contador de Argote comentaba no seu

² Véxase o vídeo sobre a Terra de Miranda en *Youtube* (Solagasta Percursos Pedestres 2012).

libro *Regras da lingua portuguesa* (1725) que «hai algúns dialectos locais (...) que son moi bárbaros e apenas poden chamarse portugués...».

A pesar de non ser unha definición con criterios demasiado lingüísticos, pode que se trate dunha mención alusiva ó mirandés. A opinión deste académico fronte á lingua que describe simplifícase de maneira semellante co termo «falar rústico».

Segundo Aurelia Merlan (2009), para os lusófonos que nos anos cincuenta emigran á Terra de Miranda a variedade lingüística desta rexión é un «portugués corrupto» que se converte en obxecto de estigmatización. Merlan sinala que o «portugués corrupto» é falado por xente sinxela de aldea, por labradores e pastores, a maior parte deles sen instrución, que levan unha vida rudimentaria e conservadora. Por iso, os mirandeses son chamados, tanto polos inmigrantes coma pola xente da cidade de Miranda, os «parolos» (provincialismo co sentido de 'rústico, parvo, boibo, estúpido, idiota'), «os palhantres» (palabra inexistente nos dicionarios portugueses que alude á maneira de dicir 'para adiante' dos mirandeses: *palhantre*), ou «os chapados» ('atrasados'). Non soamente os adultos, senón tamén os nenos do medio rural, falantes de mirandés, foron fortemente ridiculizados.

Para evitar a estigmatización, sempre que ían ás cidades, os mirandeses cambiaban automaticamente de código lingüístico e falaban exclusivamente en portugués. Tamén hoxe en día recorren a esa estratexia para non dar lugar a alusións irónicas e non ser chamados «palhantres» ou «parolos».

Moitos mirandeses sufriron unha dobre estigmatización: por parte dos falantes de portugués na zona de Miranda, fóra da zona leonesófona, pero tamén por parte dos membros da comunidade que sancionaban con comentarios irónicos como «olha l fidalgo» ('mira o fidalgo') e «ya fala grabe» ('xa fala portugués') ós mirandeses que facían uso do portugués no medio rural.

O recoñecemento do mirandés parece que influíu en sentido positivo na actitude das persoas cara ó idioma vernáculo e ós seus falantes, xa que expresións pexorativas como «palhantres», «parolos» e «chapados» rara vez se oen na actualidade.

3.2. Substitución do mirandés no ámbito familiar ó longo do século xx

Os motivos principais do abandono do mirandés na relación entre pais e fillos foron o seu baixo prestixio e a percepción da súa inutilidade para a mobilidade, a emancipación e a ascensión social, así como o sentimento de vergoña asociado coa

avaliación negativa dos falantes do propio idioma, pois considerábano un portugués incorrecto.

Só as familias moi enraizadas na tradición rural permaneceron leais ó mirandés e llelo transmitiron ós fillos. Na Terra de Miranda, o fogar foi durante séculos o marco principal de transmisión da lingua minoritaria dunha xeración a outra.

Dunha adquisición dirixida do idioma vernáculo só se pode falar despois da introdución das clases optativas de mirandés na escola en 1986 e, sobre todo, despois da súa normativización e pseudo-oficialización. Na segunda metade do século XX, o fogar sofre, porén, unha forte lusitanización: en lugar do mirandés, os pais transmítenlles ós fillos a lingua maioritaria, o portugués.

4. Visibilidade

4.1. Situación lexislativa

No que atinxe á situación lexislativa do mirandés, cómpre destacar tres aspectos de especial relevancia:

- A nivel europeo, Portugal é un dos poucos países de Europa que segue sen asinar aínda a Carta Europea das Linguas³.
- A nivel estatal, houbo un acordo da Assembleia da República portuguesa o 16 de novembro de 1998 para recoñecer o mirandés. Aínda que non hai oficialidade, polo menos existe certa visibilidade e recoñecemento⁴.
- A nivel local, existen algúns acordos da Câmara Municipal de Miranda sobre o uso e recoñecemento do mirandés e, de feito, teñen un Servizo de Normalización que se ocupa maiormente de facer traducións (e non tanto da planificación lingüística)⁵.

³ Véxase o listado de Estados asinantes en <https://es.wikipedia.org/wiki/Carta_Europea_de_las_Lenguas_Minoritarias_o_Regionales#Estados_firmantes>.

⁴ Véxase <http://mirandadodouro.ifreguesia.com/v2/index.php?option=com_content&task=view&id=36&Itemid=54>.

⁵ Véxase <<http://www.cm-mdouro.pt/cultura/lingua-mirandesa/>>.

4.2. Ensino e investigación

A normativización e estandarización do mirandés, así como a edición de libros neste idioma, é un fenómeno moi recente.

A partir da proposta da Convención Ortográfica Mirandesa en 1999, establécese e apróbase a *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa* (véxase Ferreira / Raposo 1999). A partir dese momento é cando se empezan a publicar máis libros na lingua minoritaria. Co recoñecemento político, o interese pola lingua mirandesa creceu moito, de maneira que se editaron moitos máis libros escritos en mirandés.

Segundo Quarteu Reis (2003), a Cámara Municipal de Miranda do Douro dá o seu apoio á edición de novos libros en mirandés a través da promoción de concursos literarios. Un deses libros é *Ye Miranda ye la mie tierra* de José Francisco Fernandes, que escribe en verso, sobre cada unha das aldeas do concello, dende as máis pequeniñas ata as máis importantes e coñecidas. Por iso, este libro foi un grande éxito de vendas. A primeira edición de 3.000 exemplares esgotouse moi axiña e a segunda edición xa se realizou de acordo coas normas da Convención Ortográfica.

Outro libro que foi editado despois da realización dun concurso foi *Lhiteratura Oral Mirandesa. Recuôlha de textos an mirandés*, de António Bárbolo Alves. Así e todo, o concurso que deu orixe a este libro non foi literario, senón etnográfico: recollida da tradición oral de todas as aldeas de Miranda.

Quarteu Reis (2003) sinala que por primeira vez unha editora privada, *Campo das Letras*, comezou a editar unha colección de libros escritos só en mirandés. Xa se publicaron varios libros desta colección e a editora promete máis. Os seus títulos son: *Cebadeiros* (2006) de Francisco Niebro; *Cuntas de la tierra de las faias* (2000), de António Bárbolo Alves; *Las Cuntas de Tiu Jouquin* (2001), de Francisco Niebro; *Ditos dezideiros* (2007), de António Maria Mourinho; e *Antroduçon al mirandés* (no prelo), de varios autores.

Aurelia Merlan (2009) agrupa as principais publicacións en mirandés xunto ós seus autores da seguinte maneira:

- Antoloxías de literatura popular: António Bárbolo Alves (Coord.), *Lhiteratura oral mirandesa. Recuolha de textos an mirandés*, Porto 1999; Duarte Manuel Mendes Martins, *Bozes de l praino. Recuolha de testos an Lhiteratura oural mirandesa*, Lisboa, 2004.
- Relato breve: António Bárbolo Alves, *Cuntas de la tierra de las faias*, Porto, 2000.

- Poesía: Francisco Niebro, *Cebadeiros*, Porto, 2000; Francisco Niebro, *L Ancanto de las Arribas de l Douro*, 2001; José Francisco Fernández, *Miranda, mie Mirandica*, Guimaraes, 2002; Francisco Niebro, *Cula tuorna ampuesta quien quiera ara / Em cama feita qualquer um se ajeita*, Lisboa, 2004.
- Contos populares: Francisco Niebro, *Las cuntas de Tiu Juoquin*, Porto, 2001; Carlos Ferreira, *Cuntas que me cuntórum*, Lisboa, 2002; Carlos Ferreira, *Lhonas, lindainas, sacadielhas, cuntas de camino y otras cuntas*, Sendim, 2002; Francisco Niebro, *Ars vivendi, ars moriendi* (2012).
- Historias, lendas e discursos: José Francisco Fernádes, *Miranda. Cousas y causos*, Guimaraes, 2002; Marcolino Augusto Fernádes; *Çursos mirandeses*, Miranda do Douro, 2000.
- Traducións: *Asterix l goulés* (tradución de Amadeu Ferreira), Lisboa, 2005; *Lusiadas* (tradución de Amadeu Ferreira), Lisboa, 2008.
- Material didáctico: António Bárbolo Alves / Duarte Manuel Mendes Martins, *Las mies purmeiras palabras an mirandés*, Miranda do Douro, 2008.
- Dicionarios bilingües: Moisés Pires, S.D.B, *Pequeno vocabulário mirandés-português*, Miranda do Douro, 2004.

No tocante á investigación, o mirandés é obxecto de estudo en centros de investigación portugueses como o Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa co proxecto «Atlas Lingüístico de Portugal», e a Universidade de Coímbra, co «Inquérito Lingüístico Bolêo». Ademais, o profesor da Universidade de Aveiro Alberto Gómez Bautista (2013) redactou a tese doutoral *El mirandés: Contexto y procesos de formación de palabras*, e Satoshi Terao (2010), profesor na Universidade de Kioto, o estudo «Mirandese as an Endangered Language».

4.3. Rotulación das vías

Nos paneis é habitual a rotulación bilingüe nas poboacións próximas a Miranda de Sendim, Duas Igrejas e Aldeia Nova. Existe tamén a tradución de todas as placas toponímicas da cidade de Miranda do Douro, feita en 2006 pola Câmara Municipal.

4.4. Medios de comunicación

Aurelia Merlan (2009: 357) indica que na prensa o idioma vernáculo ten unha presenza simbólica. Non hai ningún xornal en mirandés e a edición dun xornal deste

tipo semella pouco probable. No xornal rexional semanal *Jornal Nordeste*, o mirandés ocupa só unha páxina titulada «*Tierra, giente y lhéngua*», que dende o 7 de xaneiro de 2002 vén coordinando Amadeu Ferreira. A páxina consta de crónicas, historias breves, pequenas traducións (por exemplo, fragmentos de *Os Lusíadas* de Camões) e, regularmente, dun pequeno vocabulario mirandés-portugués.

A unha páxina se reduce tamén o espazo reservado ó mirandés no xornal electrónico *Diário de Trás-os-Montes*. Ademais, desde o 2004, no xornal nacional portugués *O Público*, Amadeu Ferreira asinaba mensualmente crónicas en mirandés. Desde o 2004, tamén se publican con regularidade textos escritos por alumnos que van ás clases de mirandés na revista escolar *La Gameta* (aproximadamente 130 páxinas) que coordina o profesor de mirandés Duarte Martins. O mirandés conta así mesmo co espazo dixital Centro de Estudos António María Mourinho.

A oferta de materiais redactados na lingua minoritaria (libros, revistas, páxinas en xornais...) é, por tanto, moi limitada e incomparable desde o punto de vista cuantitativo e cualitativo coa de obras e xornais en portugués. Non sorprende, por iso, que sexan poucas as persoas que teñan como hábito ler libros escritos en mirandés.

A presenza do mirandés é simbólica non só nos xornais, senón tamén nos medios audiovisuais. O idioma vernáculo oíuse por primeira vez na radio en 1994, cando a Rádio Universitária do Minho comezou a transmitir en mirandés dúas veces por semana breves crónicas humorísticas. O responsable destas crónicas era António Bárbolo Alves, falante nativo do mirandés, actualmente investigador e escritor.

Desde 2001, unha vez por semana, tamén a emisora local Rádio Mirandum-FM transmite, na banda de frecuencias 100.1, na lingua minoritaria durante unha hora. A emisión, coordinada por Domingos Raposo, falante nativo e profesor de mirandés, contén conversacións con mirandeses, historias, contos, lendas, fábulas, adiviñas, música mirandesa (ás veces portuguesa) popular e moderna, así como informes curtos sobre acontecementos culturais, como lanzamentos de libros e CD en mirandés, concertos con grupos mirandeses, representacións teatrais, concursos literarios, espectáculos con grupos de pauliteiros, coloquios etc.

Non existe ningunha emisora de televisión, nin se pode esperar a pronta creación dalgunha. Só esporadicamente son invitados falantes de mirandés (profesores, escritores, pintores, grupos de pauliteiros, grupos musicais etc.) a emisións a Lisboa, ou grávase na Terra de Miranda. Fóra desas curtas e raras emisións, todos os programas de radio que se poden escoitar nesta zona de Portugal son en portugués, español, francés ou inglés. Non obstante, o mirandés conta na rede

cunha páxina de *Wikipedia* en mirandés, chamada *Biquipédia*, así como tamén coa dispoñibilidade de sitios en mirandés, entre eles Photoblog e WordPress.

4.5. Cultura

4.5.1. Teatro popular mirandés

Existen no Arquivo e Espólio de António María Mourinho preto de tres ducias de «coloquios» do Teatro Popular Mirandés. Estes textos atópanse en diferentes estados de conservación e tamén en diferentes fases de edición. A súa publicación presenta algúns problemas e desafíos que imos expoñer brevemente.

Antonio Mourinho preparou e soñou coa súa publicación. Descoñecemos cal é o tipo de edición que pensaba facer. Así é todo, a xulgar por unha nota manuscrita, que tamén se atopa no seu Arquivo, o seu desexo era que estes «coloquios» puidesen circular de novo entre o pobo para que se representasen nos vellos taboados ou noutros lugares. Ademais, tendo en conta as notas que acompañan a moitos textos, pódese deducir que se trata tamén dunha edición profusamente documentada e enriquecida polos moitos coñecementos dos textos e da rexión. Non obstante, por falta de apoios materiais, non logrou levar adiante ese proxecto. Deste xeito, quedaron algúns textos manuscritos, outros xa dactilografados e algúns impresos a partir do ordenador. Estes textos, principalmente de carácter relixioso e profano, constitúen unha das expresións máis valiosas e profundas da identidade mirandesa.

4.5.2. Música

Unha iniciativa moi importante para a divulgación da lingua e a cultura mirandesa foi levada a cabo pola editora discográfica *Sons da Terra*. Trátase dunha editora privada, situada na cidade de Vila Nova de Gaia, que se dedica a gravar música e cancións tradicionais de varias rexións de Portugal, aínda que presta especial atención á música da Terra de Miranda. Como tal, *Sons da Terra* gravou o primeiro CD de Picã Tumilho, un grupo de música rock que canta en lingua mirandesa. Os dedés editados por *Sons da Terra* pódense atopar nas principais tendas portuguesas de música e en varios establecementos comerciais de Miranda do Douro. Promove, ademais, algunhas iniciativas culturais importantes, como conferencias sobre a lingua e a cultura mirandesa, festivais célticos na vila de Sendin, xuntanzas de gaiteiros etc.

Por outra parte, a Cámara Municipal de Miranda do Douro e *Caramonico*, unha asociación da aldea de Palaçoulo, promoven algúns concursos de música cantada e

escrita en lingua mirandesa (véxase Quarteu 2003: 19). Algúns dos grupos máis coñecidos de Miranda do Douro, coa súa discografía principal, son os seguintes:

1. *Galandum Galundaina*. É un grupo de música tradicional mirandesa creado en 1996 co obxectivo de recoller, investigar e divulgar o patrimonio musical, as danzas e a lingua das terras de Miranda. O grupo establece unha ponte entre a antiga xeración de músicos e a xeración máis nova. Deste xeito, aseguran a continuidade da rica tradición cultural desta rexión que durante anos correu o risco de perderse. Os instrumentos que tocan son réplicas doutros moi antigos, que manteñen o aspecto e a sonoridade daqueles. Empregan gaitas de fol mirandesas, frautas pastorís, zanfona, caixa de guerra, vieiras, castañolas, pandeireta etc. Ademais da música instrumental, o grupo presenta un repertorio de música con voces que reproducen fielmente as melodías tradicionais, enriquecidas con timbres, ritmos e harmonías capaces de xerar emoción e tamén algunha modernidade.

Os integrantes do grupo naceron e creceron en Terras de Miranda (Fonte de Aldeia e Sendim), onde adquiriron coñecemento directo da música que interpretan a través do ambiente familiar, de convivir cos vellos gaiteiros e da consulta de vellas gravacións. Á parte da tradición musical familiar, os integrantes do grupo teñen tamén formación académica musical.

2. *Filipe Teixeira, Vanessa Martins e Patrícia Teixeira*. O primeiro á guitarra e Vanessa e Patrícia como voces foron os gañadores do *Festival da Canção das Terras de Miranda*, coa canción «Rapazica», interpretada en mirandés⁶.

3. *Picã Tumilho*. É unha banda de rock de Miranda do Douro que canta en sendinés. O grupo ten un estilo propio coñecido como agro-rock; nas palabras súas: «cantan o ‘amor agrícola, á luz da candeia’, unha corrente musical progresiva á que alguén xa chamou ‘surrealismo rural’». O seu primeiro traballo musical é *Sacho, Gaçpóia i Rock’n’Roll*. Moitas das súas cancións están na lingua mirandesa. Nos seus temas mesturan os instrumentos típicos mirandeses (gaita de foles, caixa, bombo) con instrumentos universais (guitarra eléctrica, baixo, batería ou piano). O cedé está editado por *Sons da Terra*. En 2008 editaron un novo disco: *Faíçca: Ua stória d'amor i laboura*⁷.

⁶ Pode verse o vídeo de «Rapazica» en Youtube, <<https://www.youtube.com/watch?v=qzqEzNu4Kw4>>.

⁷ Poden verse en Youtube os seus vídeos de «Ai que cuchino», <<https://www.youtube.com/watch?v=MwWmlMROKaw>>, e «L'alquitara a golsiar», <<https://www.youtube.com/watch?v=o84rNBlddc>>.

4.5.3. Bailes típicos

Existen varios grupos de «pauliteiros» como os Pauliteiros de Miranda do Douro⁸, Pauliteiros de Palaçoulo⁹ e Pauliteiros de Miranda-Duas Igrejas¹⁰.

4.6. Relacións coa Academia de la Llingua Asturiana (ALLA)

Existen algúns convenios entre a Academia de la Llingua Asturiana e a Câmara Municipal de Miranda. Proba diso, son, por exemplo, as seguintes informacións que tiramos da web da Academia asturiana¹¹:

Xunta con representantes de Miranda de l Douro

29/04/2015. Esti miércoles, 29 d'abril, tuvo lugar nel llar de l'Academia de la Llingua Asturiana una xunta de trabayu ente esta institución y una delegación de Miranda de l Douro encabezadapol presidente de la Cámara Municipal de Miranda de l Douro, Artur Nunes, xunto colpresidente de l'Associaçon de la Lhéngua i Cultura Mirandesa, Carlos Ferreira, y losvicepresidentes d'esta asociación Alfredo Cameirão y Mario Correia.

Nesta xunta tratáronse dellos aspectos venceyaos a la colaboración ente les instituciones yapautóse la robla d'un Conveniu de colaboración el próximu 20 de xunu de 2015 enMiranda de l Douro.

Ou estoutra¹²:

Robla conveniu Miranda del Douro

22/06/2015. El pasáu sábadu, 20 de xunu, tuvo lugar en Miranda del Douro (Portugal) la robla d'un pautu de colaboración ente l'Academia de la Llingua Asturiana, la Cámara Municipal de Miranda y l'Associaçon de la Lhéngua i Cultura Mirandesa.

Darréu de la xunta previa caltenida n'Uviéu'l pasáu 29 d'abril ente les tres instituciones, una delegación de l'ALLA (formada pola presidenta, Ana M^a Cano González, el vicepresidente, Xosé Antón González Riaño y l'académicu Pablo Xuan Manzano Rodríguez) desplazóse a Miranda del Douro pala robla del conveniu xunto colos presidentes de la Cámara Municipal de Miranda, ArturNunes, y de

⁸ Véxase o vídeo en Youtube, <<https://www.youtube.com/watch?v=aUQD8n48GrY>>.

⁹ Véxase o vídeo en Youtube, <<https://www.youtube.com/watch?v=DoQuYePHF0c>>.

¹⁰ Véxase o vídeo en Youtube, <<https://www.youtube.com/watch?v=LwBMf0lPi74>>.

¹¹ Véxase <<http://www.academiadelalingua.com/robla-conveniu-miranda-del-douro/>>.

¹² Véxase <<http://www.academiadelalingua.com/xunta-de-trabayu-con-representantes-de-miranda-de-l-douro/>>:

l'Associaçion de la Lhéngua i Cultura Mirandesa, Carlos Ferreira.

Esti conveniu pon les bases pal desendolcu de xeres conxuntas qu'afiten l'estudiu yespardimientu de la llingua nel dominio ástur. Nun hai qu'escaecer que'l mirandés (variante de la llingua común falada n'Asturies y Miranda) ye idioma oficial en Portugaldende 1999.

5. Legalidade e recoñecemento oficial (non oficialidade)

5.1. Estatus xurídico actual

A utopía dun país monolingüe e dun espazo lingüístico caracterizado por unha excepcional homoxeneidade está moi arraigada en Portugal. Esta homoxeneidade lingüística foi invocada ó longo do século XX por varios estudosos, aínda que, segundo Aurelia Merlan (2009: 96 e ss) a finais do século XIX xa Leite Vasconcelos chamara a atención sobre a existencia ó nordés de Portugal dun idioma románico que non pertencía ó sistema lingüístico galaico-portugués.

Despois da abolición da ditadura o 25 de abril de 1974 levouse a cabo en Portugal un movemento cultural a favor do mirandés. En 1982, dous investigadores do Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa, Manuela Barros Ferreira e Ana María Martins, efectuaron unha enquisa científica na Terra de Miranda, en concreto na freguesía de Costantim, constataron a vitalidade do mirandés e defenderon a importancia do estudo desa variedade lingüística para o mellor coñecemento doutros idiomas peninsulares.

Un ano máis tarde, o 12 de novembro de 1983, a Dirección da Escola Secundaria de Miranda do Douro solicitou nunha petición dirixida ó Ministerio de Educación a apertura dunha clase opcional de mirandés, de cuxa ensinanza se responsabilizaron dous profesores da mesma escola, un con licenciatura en Historia e outro en Filoloxía clásica, ambos falantes de mirandés. A resposta foi negativa. Só o 2 de setembro de 1986 se aprobou a introdución do mirandés como materia optativa no programa de quinto ano, isto é, o primeiro ano de secundaria, por un decreto do Ministerio de Educación.

As iniciativas a favor do mirandés foron multiplicándose. Por poñer algún exemplo: en 1987 tiveron lugar en Miranda as I Xornadas de lingua e cultura mirandesa; en 1993 a Asociación Portuguesa de Lingüística organizou unha xuntanza rexional na mesma cidade; e en 1994 a Radio Universitaria do Miño comezou a transmitir en mirandés breves crónicas humorísticas de cinco minutos dúas veces por semana.

5.2. Oficialización negada de iure

En setembro do ano 1998, o deputado socialista mirandés Júlio Meirinhos, antigo presidente da Cámara Municipal de Miranda do Douro, presentou na Assembleia da República unha proposta de lei para o recoñecemento dos dereitos lingüísticos da comunidade mirandesa, que incluía o dereito dos mirandeses a utilizaren a súa lingua secular. Esta proposta foi aprobada polos 230 deputados do parlamento, de todos os partidos políticos alí presentes. Esta unanimidade mostrou ben que a lingua mirandesa non era nin nunca fora unha ameaza para a integridade territorial de Portugal. É posible que este recoñecemento oficial da lingua mirandesa fose aprobada porque en Portugal sempre houbo a idea de que era preciso promover os sinais rexionais de identidade para que se obter un alto grao de cohesión e unión nacional, pero por ningures se aprobou ningún estatuto nin lei de cooficialidade. O mirandés non é oficial *de iure*, simplemente está recoñecido nun decreto.

Co decreto número 7/99, de xaneiro do ano 1999, a lingua mirandesa pasa a ser visibilizada en Portugal, pero non oficializada. É recoñecido o dereito de que a lingua se ensine nas escolas onde haxa alumnado interesado en aprendela; que sexa empregada nas institucións do Estado localizadas no concello de Miranda do Douro; e que o Estado portugués apoie o seu desenvolvemento, promoción e divulgación a través de investigacións científicas e da formación do profesorado.

Esta pseudo-oficialidade da lingua mirandesa ocasionou un problema político e xurídico moi importante en canto que unha variedade dialectal do asturleonés cun pequeno número de falantes, o mirandés, é recoñecida pola República portuguesa; e as outras variedades, con moitos máis falantes, o leonés e o asturiano, que xa ten unha gramática unificada desde 1998 e un dicionario académico, non logrou ter aínda esa «pseudo-oficialidade» nin en Asturias nin en Castela e León.

É moi importante salientarmos que este recoñecemento lle deu un novo pulo ó mirandés, pois a lingua nunca tivo un desenvolvemento tan grande coma nos últimos doce anos. Isto é vital para mostrar —unha vez máis—, como a lexislación e a visibilización das linguas minoritarias, sen seren ningunha panacea, si poden vir na súa axuda para evitar que desaparezan.

Malia este recoñecemento lexislativo, Portugal non declarou o mirandés nin segunda lingua nacional de Portugal, nin oficial (cooficial en Terras de Miranda), como cita enganadamente algunha xente e cren algunhas institucións, nin asinou a Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias.

5.3. Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias

A Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias é un tratado internacional (CETS 148) adoptado en 1992 baixo o auspicio do Consello de Europa para promover e protexer as linguas rexionais e minoritarias históricas de Europa. Tan só se aplica ós idiomas empregados tradicionalmente nos distintos territorios e exclúe, secasí, idiomas empregados pola inmigración recente de persoas doutros estados.

As linguas que son oficiais dentro de rexións ou provincias autónomas nun estado descentralizado non están clasificadas como linguas oficiais dun estado e, por tanto, poden beneficiarse dos contidos da Carta. Por exemplo, a República de Irlanda non asinou a Carta en favor do gaélico irlandés, aínda que é minoritario, porque tanto inglés coma irlandés son ambas as dúas linguas oficiais e nacionais de Irlanda: o gaélico irlandés en Irlanda xa é lingua oficial en todo o territorio, non é unha lingua rexional nin de cooficialidade rexional.

5.4. A Convención Ortográfica

Despois do recoñecemento lexislativo do mirandés, levouse a cabo a Convención Ortográfica Mirandesa, que propuxo alternativas e solucións para os retos ós que se enfronta esta lingua na actualidade: redución da variación ortográfica, continuidade da tradición gráfica, o problema dos neoloxismos, claridade, simplicidade e flexibilidade. En 1999 o concello de Miranda do Douro e a Universidade de Lisboa elaboraron unha norma ortográfica baseada na norma da lingua teito, do portugués, e non na norma do asturiano. A normalización e promoción do mirandés están a cargo do Instituto da Lingua Mirandesa, creado o 1 de xaneiro de 2003.

O obxectivo inmediato da Convención Ortográfica foi a de establecer criterios unitarios, sistemáticos, claros e económicos para escribir e ler en mirandés. Estes obxectivos teñen a intención de contribuír á conservación do mirandés como lingua viva e moderna.

En xullo de 1995, publicouse unha Proposta de Convención Ortográfica Mirandesa, un documento que contiña as regras que deberían seguir as persoas que quixesen escribir en mirandés. Esta proposta foi o resultado da avinza entre lingüistas e escritores nativos con expertos do Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa e da Universidade de Coímbra, despois dos traballos desenvolvidos durante catro anos. A proposta estivo aberta á discusión pública e calquera persoa puido achegar cuestións, dúbidas, suxestións etc., de modo que a proposta foi cada vez máis perfilada e a futura Convención Ortográfica foi o máis representativa posible da realidade lingüística mirandesa. En 1999 apareceu a

edición definitiva baixo o título de *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa* (véxase Ferreira / Raposo 1999).

Este documento xa é un instrumento moi importante para a uniformización da escrita da lingua, pois antes da súa publicación cada autor escribía como lle parecía máis acertado, de acordo coa pronuncia da súa aldea. Ademais, non era raro que o mesmo autor escribise unha mesma palabra de maneiras diferentes dentro dun mesmo texto.

A Convención Ortográfica deixou claro para moita xente que o mirandés tiña un sistema regrado propio, diferente e independente do portugués, polo que se arman de máis argumentos para a desexable oficialización da lingua mirandesa. Os principios xerais da Convención atenden á redución da variación ortográfica, á claridade, á continuidade da tradición gráfica, á simplicidade e á flexibilidade.

No ano 2000 publicouse unha emenda á Convención, pois integrouse definitivamente na norma a escrita independente da variedade dialectal sendinesa. Isto foi moi importante para o desenvolvemento e fortalecemento da lingua, porque había un perigo real de que houbera dúas ortografías parcialmente diferentes, unha para o mirandés e outra para o seu dialecto especial sendinés.

5.5. O Instituto da Lingua Mirandesa

O Instituto da Lingua Mirandesa pretende ser a institución nuclear para a investigación, promoción e divulgación da lingua mirandesa, para a súa normativización e consecuente normalización.

A creación deste instituto foi precisa, ademais, para que a lingua mirandesa puidese ser tida en conta polo BELMR-Bureau Européen pour les Langues Moins Répandues (Comité Europeo para as Linguas Minoritarias, EBLUL nas súas siglas en inglés). Isto suporá un recoñecemento da lingua mirandesa por outros países que non a coñecían e tamén a posibilidade de obter fondos e levar a cabo intercambios para a realización de máis e mellores actividades de promoción da lingua.

Grazas á solicitude insistente do Instituto da Lingua Mirandesa, o Ministerio dos Negocios Estranxeiros portugués está a preparar o camiño para Portugal asinar a Carta Europea das Linguas Rexionais ou Minoritarias, ou iso prometen desde o goberno de Lisboa. No caso de que este feito se produza, despois da súa sinatura, a Carta aínda deberá ser ratificada pola Assembleia da República.

6. Conclusións

O mirandés atópase actualmente nunha situación de diglosia inestable. Se durante moitos séculos foi a lingua específica do mundo rural, a única empregada polos mirandeses na familia, no traballo, no campo, nas interaccións cos amigos, veciños e coñecidos, no século XX e sobre todo nas últimas décadas foise substituíndo pouco a pouco no dominio privado polo portugués, que historicamente sempre dominou na esfera do público (escola, administración, igrexa, exército etc.).

Varias foron as causas que provocaron o desprazamento e minorización do mirandés: a inmigración da xente orixinaria doutras rexións de Portugal —monolingües en portugués e reticentes ó mirandés—, atraída polos novos postos de traballo (a construción de encoros, postos de policía e administración en terras de fronteira, nobreza foránea como focos de prestixio social); a emigración dos mirandeses para outras rexións de Portugal e outros países en busca dunhas mellores condicións de vida; a baixa natalidade e o envellecemento brutal da poboación; o medo dos falantes á estigmatización social; a avaliación negativa do propio idioma; o baixo prestixio do mirandés en comparación co teito portugués; a conciencia lingüística difusa dos falantes, que consideran a súa variedade lingüística como un dialecto mal falado do portugués; a inexistencia (ata hai pouco) dunha variedade estándar, de regras ortográficas e gramaticais e dunha tradición literaria; o sistema educativo monolingüe; e os medios de comunicación alleos a todo o que non fose portugués. O simple recoñecemento legal da variedade lingüística propia da Terra de Miranda non mellorou significativamente a súa situación. Unicamente a oficialización plena ou a aplicación dos beneficios da Carta Europea das Linguas podería deitar algunha luz sobre o futuro do mirandés.

Un papel central para a vitalidade e o futuro dunha lingua minoritaria desempeñao a actitude dos falantes cara a esa lingua, xa que en función da consideración dos falantes verbo da súa lingua vai depender a súa supervivencia. Tendo presente esta consideración, distínguense dous grupos ben diferenciados: por unha parte está a xente escolarizada e vilega que unicamente fala en portugués e rexeita «luxarse» ou «rebaixarse» ó mirandés; pola outra está a xente popular, a xente das aldeas que fala mirandés a nivel coloquial e familiar.

Captar novos falantes de mirandés non é doado: se nunha conversa lle pides que alguén che fale en mirandés, o primeiro que che dirán é que non saben ou que non o saben ben, que xa non o falan máis que os vellos das aldeas e que aprendelo é unha perda de tempo. Os prexuízos son enormes, como enorme é o desprestixio. Porén, se

esa mesma persoa está en familia ou entre amigos, entre persoas de moita confianza, o normal é que fale o mirandés. O mirandés é tan falado como agochado.

Deste xeito, o mirandés pode estar condenado a desaparecer se non muda o seu status xurídico e social. As únicas posibilidades de que o mirandés sobreviva pasan, na nosa opinión, porque sexa declarado lingua cooficial da terra de Miranda, con todo o que iso acarrexará nos eidos educativo, administrativo, sanitario, asistencial, económico, mediático etc., co que o seu ensino, por exemplo, xa non sería dunha materia optativa e sen textos, senón dunha materia obrigatoria e con materiais pedagóxicos axeitados. Soamente unha lexislación e unha política lingüística comprometida coa recuperación, dignificación e normalización social do mirandés poderá frear a tendencia regresiva nos seus usos sociais, formais e informais.

Referencias bibliográficas e webgrafía

- Câmara Municipal de Miranda do Douro: «Língua mirandesa ». Dispoñible en <<http://www.cm-mdouro.pt/cultura/lingua-mirandesa/>>. [Última consulta, xaneiro de 2016]
- Contador de Argote, J. (1725): *Regras da Lingua Portuguesa, Espelho da Lingua Latina, ou Disposição para facilitar o Ensino da Lingua Latina pelas Regras da Portuguesa*. Lisbon: Officina da Musica.
- El Diario de León* (6/6/2010): «Denuncian a la Junta por incumplir la Carta Europea de Lenguas Minoritarias». Dispoñible en <http://www.diariodeleon.es/noticias/cultura/denuncian-junta-incumplir-carta-europea-lenguas-minoritarias_532516.html>. [Última consulta, xaneiro de 2016]
- Fernández Rei, Francisco / Antón Santamarina Fernández (eds.) (1999): *Estudios de Sociolingüística Románica*. Santiago de Compostela: Universidade.
- Ferreira Manuela Barros / Domingos Raposo (coords.) (1999): *Convenção Ortográfica da Língua Mirandesa*. Miranda do Douro / Lisboa: Câmara Municipal de Miranda do Douro / Centro de Lingüística da Universidade de Lisboa. Dispoñible en <<http://miradadodouro.ifreguesia.com/v2/images/stories/PDF/convencaomirandes.pdf>>.
- Gómez Bautista, Alberto (2013): *El mirandés: Contexto y procesos de formación de palabras*, Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Dispoñible en <<http://eprints.ucm.es/23981/1/T35037.pdf>>.
- González i Planas, Francesc: «Mapa de los dialectos asturleonese». Instituto de Estudios Románicos «Romania Minor». Dispoñible en <<http://www.romaniaminor.net/mapes/lleones.swf>>. [Última consulta, outubro de 2016]

- La Nueva España* (17/12/2014): «Europa avala la unidad lingüística del asturiano, el leonés y el mirandés». Disponible en <<http://www.lne.es/sociedad-cultura/2014/12/17/europa-avala-unidad-linguistica-asturiano/1687462.html>>. [Última consulta, xaneiro de 2016]
- Lapesa Rafael (2008): *Historia da lingua española*. Madrid: Gredos.
- Leite de Vasconcelos, J. (1882): *O dialecto mirandés. Contribuição para o estudo da dialectologia românica no domínio glotológico hispano-lusitano*. Porto.
- Menéndez Pidal. P. (1962): *El dialecto leonés. Edición conmemorativa 1906-2006*. León: El Búho Viajero.
- Merlan, Aurelia (2009): *El mirandés: situación sociolingüística de una lengua minoritaria en la zona fronteriza portugués-española*. Oviedo: Academia de la Lengua Asturiana.
- O Cartolinhá. Jornal do Agrupamento de Escolas de Miranda do Douro*. Disponible en <<http://cartolinha.wikijournal.com/>> (Varios números comprendidos entre 2009 e 2015).
- Quarteu, Reis (2003): «L Mirandés: Ua Lhéngua Minoritaira an Pertual», en Xavier Frías Conde / Francesc González i Planas (eds.), *Linguis iberoromanicis (As linguas iberorrománicas perante o século XXI)*. Romania Minor, 5-17. Disponible en <<http://www.romaniaminor.net/alternativa/iberoromanico.pdf>>. [Última consulta, outubro de 2016].
- Revista Ibérica.com*: «Miranda do Douro». Disponible en <http://www.revistaiberica.com/Rutas_y_destinos/Portugal/miranda.htm>. [Última consulta, xaneiro de 2016]
- Solagasta Percursos Pedestres (2012): «Caminhada no centro histórico de Miranda do Douro». [Vídeo] Disponible en <<https://www.youtube.com/watch?v=2rcjr1kzUY4>>.
- Terao, Satoshi (2010): «Mirandese as an Endangered Language», *Estudios* 35, 101-126. Disponible en <<http://www.lib.kobe-u.ac.jp/repository/81002670.pdf>>.
- Wikipédia. *A enciclopédia libre*: «Língua mirandesa». Disponible en <https://pt.wikipedia.org/wiki/L%C3%ADngua_mirandesa>.
- Wikipedia. *La enciclopedia libre*: «Miranda del Duero». Disponible en <http://es.wikipedia.org/wiki/Miranda_del_Duero>.
- Wikipedia. *La enciclopedia llibre*: «Dominiu llingüísticu a ástur». Disponible en <https://ast.wikipedia.org/w/index.php?title=Dominiu_lling%C3%BC%C3%ADsticu_%C3%A1stur&oldid=949663>.

OS ALOMORFOS DO PRONOME ÁTONO DE ACUSATIVO NA FALA DE CANGAS DO MORRAZO

The allomorphs of the accusative unstressed pronoun in the dialect of Cangas de Morrazo

Laura Piñeiro Pais

Universidade de Vigo

laurapn@uvigo.es

Resumo: As falas do Morrazo presentan uns trazos propios que as distinguen dentro das subáreas do galego da zona de Pontevedra. Ademais do seseo predorsal, a palatalización de -s final, a gheada, as metafonías de -a final ou a despalatalización de /j/, que se estenden por case todo o territorio costeiro occidental, a fala de Cangas do Morrazo presenta na pronominalización singular na serie átona das formas de acusativo a utilización de tres tipos de alomorfos: -no / -na (ex. *fághono, fághona*), -o / -a (ex. *fághoo, fághoa*) e -io / -ia (ex. *fághoio, fághoia*). Neste traballo explicaremos o fenómeno partíndomos dos resultados das enquisas a dez falantes de diferentes lugares de Cangas, cinco mulleres e cinco homes, de distintas idades e profesións. Analizaremos a evolución xeracional das tres variantes de pronominalización e delimitaremos xeograficamente o fenómeno.

Palabras chave: Pronominalización do complemento directo; alomorfos do pronome átono de acusativo, variantes dialectais do Morrazo, lingua galega.

Abstract: The Morrazo speech, like other dialect varieties in Galicia, presents peculiarities that differentiates it from the other subareas of the Pontevedra zone. Besides predorsal *seseo*, final -s palatalization, *gheada*, metaphonies of final -a, or depalatalization of palatal fricative consonant, which practically spread across the entire territory, the Cangas do Morrazo Galician dialect is characterized by a special pronominalization in the unstressed pronominal series, specifically in accusative cases, where we document the use of three types of allomorphs: -no / -na (e.g. *fághono, fághona*), -o / -a (e.g. *fághoo, fághoa*) e -io / -ia, with epenthetic iode (e.g. *fághoio, fághoia*). In this study, we will tackle such an issue on the basis of the surveys carried out among ten speakers from different areas of Cangas do Morrazo, five women and five men (old and new speakers) with different ages and jobs. The aims will be to examine the generational evolution of the three variations of the pronominalization and to identify geographically the linguistic phenomenon.

Keywords: Pronominalization of direct object; allomorphs of the accusative unstressed pronoun, dialect of Morrazo, Galician language.

1. Limiar

O Morrazo é unha comarca de grande vitalidade e riqueza idiomática, unha terra xeograficamente perfilada cunha idiosincrasia ben definida, cun peso específico da vida da actividade mariñeira, que se revela na súa fala (véxase Castro Otero *et al.* 2005). A comarca do Morrazo está composta por cinco concellos: Cangas, Moaña, Bueu, Marín e Vilaboa. Situada ó suroeste de Pontevedra, a península do Morrazo, segundo Fernández Rei (1990), adscribíse lingüisticamente ó Bloque Occidental, concretamente á microsubárea Morrazo-Fragoso, pertencente á subárea do Verdugo deste Bloque Occidental.

A zona do Morrazo presenta algúns fenómenos fonéticos propios, por exemplo seseo prenuclear predorsal ou predorsointerdental, despalatalización da fricativa postalveolar xorda (ex: *samón* por *xamón*), palatalización do -s final (ex: *as cousax* por *as cousas*), realización fricativa faringal do *g*, é dicir, gheada, ou a desinencia -ei na P1 do IP da CI (véxase Fernández Rei 1990). Alén destes e doutros trazos, a fala de Cangas ofrece tamén unha pronominalización peculiar na serie átona, concretamente nas formas de acusativo; por exemplo podemos atopar ademais de *fághoo* tamén *fághono* e *fághoio*. Estas variantes pronominais son características desta vila mariñeira, aínda que realmente non son exclusivas, pois, como tal, tamén se atoparon en falantes doutros lugares próximos, por exemplo no lugar de Viloura (en Castrelos, Vigo)¹.

Neste estudo intentaremos explicar o fenómeno fonético e a súa extensión, tomando como referencias os datos dunha enquisa a dez falantes, cinco homes e cinco mulleres, de Nerga (O Hío), Cangas, A Espiñeira (Aldán), Cangas (Cangas-Vigo), Vilanova (O Hío) e A Retirosa (Coiro). A nosa análise centrará a súa atención na capital da comarca, Cangas, e as súas parroquias: Santo André do Hío (Vilariño, O Igrexario, Vilanova, Liméns, Nerga, Donón e Pinténs), San Cibrán de Aldán (San Cibrán, Erbello, Gandón, Menguíña, Piñeiro e A Espiñeira), San Salvador de Coiro (Agualevada, A Boubeta, O Carballal, O Castrillón, A Costeira, O Cruceiro, A Devesa, O Forte, Gondarán, As Gruncheiras, Rozada, O Igrexario, Laxielas, Miranda, O Outeiro, A Parada, A Pedreira, Reboredo, A Retirosa, Verín, O Xistro, Trigás, Romarigo, A Rúa e Espírito Santo) e Santa María de Darbo (Balea, As Barreiras, O Castelo, Cima de Vila, Cunchido, A Madalena, Ourelo, O Piñeiro, San Pedro, San Roque do Monte, Santa Marta, O Seixo, A Serra de Nacente, A Serra de Poente e Ximeu)².

¹ O exemplo tirouse dunha gravación realizada en 2004 a Pastor Vilas, 64 anos, pintor, natural e veciño de Viloura, Castrelos-Vigo. (Fonte: gravación de audio proporcionada por X. Henrique Costas González).

² Fonte: Nomenclátor da Xunta de Galicia.

2. Os pronomes átonos de acusativo

A serie de pronomes átonos constitúena os pronomes clíticos (acusativo e dativo), que en realidade poden ser considerados morfemas verbais, que indican se está provisto de complemento directo (CD), complemento indirecto (CI) ou de ambos. Como explica Freixeiro Mato no apartado en que se refire ós clíticos de acusativo:

As formas de acusativo son marcas das funcións sintácticas de complemento directo, de atributo ou complemento predicativo e de suxeito dun infinitivo, e tamén poden desempeñar a función pragmática de índice funcional do suxeito. Freixeiro Mato (2000: 127)

Pola súa banda, Álvarez / Xove (2002) non clasifican as funcións dos pronomes persoais segundo a tonicidade, senón que organizan os pronomes por casos, a saber: nominativo e complemento, e acusativo e dativo.

As funcións principais que sinalan Álvarez / Xove (2002: 550) ó faceren referencia ás formas de acusativo son as seguintes:

1. Obxecto directo de verbos transitivos: *Se el te encomenda daranche labor. Non o quero nin pintado.*
2. As formas de 3P funcionan tamén como Atributo con verbos copulativos, concertado ou non concertado: *Crin que eran os seus pais, pero non os eran* [Atr. concertado]; *Crin que eran de fiar, pero non o eran* [Atr. non concertado].
3. As formas de 3P participan en construcións con verbos intransitivos (estativos ou de movemento) e un adverbio deíctico, para dirixir a atención cara ó suxeito que desenvolve a acción (expreso ou non), co que concordan en xénero e número: *Pregunta pola directora? Aí a está.*

A escolla dos clíticos, ou sexa, acusativo ou dativo, vén determinada polas características do verbo principal. Atendendo á función que tiña o acusativo en latín, a misión máis importante dos clíticos de acusativo é a de identificaren a función de complemento directo. O CD pode aparecer desprazado ó comezo da cláusula e nese caso debe aparecer enclítico ó verbo: *El sabe a verdade > A verdade sábea el.*

Finalmente, e a pesar disto, como apuntan Álvarez / Xove (2002: 552), a liña divisoria entre dativo e acusativo non sempre é nidia. Hai casos en que a presenza dun clítico acusativo ou dativo se debe a construcións distintas do predicado, pero sen grandes diferenzas de significado.

Os distintos alomorfos dos pronomes átonos de acusativo de terceira persoa do galego común, con respecto á forma verbal que acompañan, recollémolos na táboa 1:

		Posición non condicionada e tras -n	Tras -r, -s e o adverbio u	Tras ditongo
Masculino	Sing.	o (fághoo; fano)	lo (facelo; falo; ulo)	no (faino)
	Pl.	os	los	nos
Feminino	Sing.	a	la	na
	Pl.	as	las	nas

Táboa 1: Formas dos pronomes átonos de acusativo de terceira persoa do galego común.

Interésannos aquí os alomorfos da posición non condicionada do galego común, pois fronte a eles, na fala de Cangas do Morrazo atopamos tres variantes de pronominalización: -no /-na, -io /-ia ([jo]/[ja]) e -o /-a, mais os seus plurais, como se indica na táboa seguinte.

		Posición non condicionada
Masculino	Sing.	no/io/o
	Pl.	nos/ios/os
Feminino	Sing.	na/ia/a
	Pl.	nas/ias/as

Táboa 2: Alomorfos do pronome átono de acusativo de terceira persoa en posición non condicionada na fala de Cangas do Morrazo.

Coma tal, na fala de Cangas, na pronominalización do CD destacado deste exemplo, podemos obter tres respostas con cadanseu alomorfo:

Hai que facer o inventario

- a) *Tranquilo, fághono eu*
- b) *Tranquilo, fághoio eu*
- c) *Tranquilo, fághoo eu*

3. Metodoloxía

Para a nosa investigación eliximos seis «falantes ideais» de galego de distintas idades e sexos, que identificaremos como F1, F2, F3, F6, F7 e F9. Por «falantes ideais» referímonos a persoas con pais e nais que son naturais e residen na vila de Cangas ou calquera dos lugares das súas parroquias. Eses falantes non deben estar condicionados por cuestións académicas ou laborais (traballos no estranxeiro ou contornas familiares e laborais castelanfalantes) e, por suposto, teñen que ser monolingües en galego. Á parte seleccionamos catro falantes máis (F4, F5, F8 e F10), diglósicos e neofalantes. Todas as persoas entrevistadas son naturais e residentes en diversos puntos do concello de Cangas, agás F4, que é de Cangas vila, pero residente pola semana en Vigo desde hai vinte e dous anos. O número de informantes está equilibrado por hábitat e sexo e as idades abalan entre os vinte e dous e os setenta e sete anos, polo que serán estes os factores fundamentais para ter en conta no noso estudo sobre a pronominalización en Cangas do Morrazo.

As características dos informantes pódense ver na seguinte táboa:

Informante	Sexo	Lugar-Parroquia	Idade	Ocupación
F1	M	Nerga-O Hío.	77	Labrega
F2	M	Cangas-Cangas	57	Traballadora da conserva
F3	M	A Espiñeira-Aldán	49	Ama de casa
F4	M	Cangas-Cangas / Vigo	43	Empregada
F5	M	Vilanova-O Hío	22	Estudante
F6	H	A Retirosa-Coiro	71	Mariñeiro de baixura
F7	H	A Espiñeira-Aldán	50	Mariñeiro de altura
F8	H	Cangas-Cangas	36	Profesor de ESO
F9	H	Cangas-Cangas	34.	Zapateiro
F10	H	Nerga-O Hío	23	Albanel

Táboa 3: Datos dos falantes entrevistados.

Proporcionóuselles a cada un dos dez falantes un cuestionario con trinta e un casos de oracións con verbos transitivos para que pronominalizasen o CD segundo o exemplo³:

Cambiei o pucho de sitio > cambieino.

Asistímolos no momento das respostas e tivemos que lles dicir que, en caso de teren varias, que tamén as puxesen:

Ela moe a fariña > ela moia / moin / móena / móea;

Ela come a sopa > ela cómea / cómena / cómeia.

Na comunicación oral fluída en xeral –e nestes exemplos en particular–, entran en contacto vogais diferentes (-*oa*, -*ea*, -*eo*) que en ocasións provocan a modificación da súa pronuncia. No caso concreto de Cangas do Morrazo estas alteracións prodúcense nos encontros de dúas vogais átonas. Se observamos o cadro podemos advertir dous apoios entre as dúas vogais átonas, un vocálico [j] e un consonántico [n]. O proceso que se produce nestes exemplos é a conversión de hiatos en ditongos crecentes. Ben é certo que a tendencia na fala popular é a contraria, é dicir, a de converter ditongos crecentes en hiatos. Unha das maneiras de desfacer un hiato é engadindo un son para formar ditongo, fenómeno fonético que se coñece como epéntese. O caso máis frecuente de epéntese é mediante a adición dunha semiconsoante iode [j] ou [w] en casos como *mo[j]o* ou *do[j]o*, *to[w]alla*, *a [w]auga*. A epéntese de iode ou de calquera outro son serve para evitar unha posible contracción (carácter antihiático) e facilitar a pronuncia.

4. Análise dos resultados

Na táboa que segue recóllense os resultados da enquisa. Recorremos a tres iniciais (**A**, **B**, **C**) para simplificar a representación dos resultados:

- **A** refírese á opción do alomorfo -*no* /-*na*; ex: *fághono* / *fághona*.
- **B** refírese á opción do alomorfo -*o* /-*a*; ex: *fághoo* / *fághoa*.
- **C** refírese á opción do alomorfo -*io* / -*ia*; ex: *fághoio* / *fághoia*, con iode epentético.

³ O modelo de enquisa proposto pode verse no Apéndice deste traballo.

Forma verbal da oración	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
Cortei	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Fai	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Hai	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Vai lavar	A	B	B	A/B	A	B	B	A/B	A	A
Sei	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Esperei	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Hei (de) cantar	A	A	B	A/B	A	A	B	A/B	A	A
Trae	C	C	C	C	A	A	A	A	B	A
Sinto	C	C	C	C/A	C	C	C	C/A	C	A
Miro	C	C	C	A/C	C	C	C	A	C	A
Oe	C	C	C	C	A/B	B	A	A	A	A
Moe	C	C	C	C	B/A	A	A	A	B	A
Cantou	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Plantou	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Comeu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Adormeceu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Varreu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Durmiu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Sentiu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Retransmitiu	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Roe	C	C	C	A	A	A	C	A	B/A	A
Gastou	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Levo	C	C	C	C	A/C	A	C	C/A	C	A
Come	C	A	B	C/A	C	A	C	A	B	A
Bebo	C	C	C	C/A	C	C	C	A	C	A
Baila	C	C	C	B	C/A	A	C	A	C	C

Conta	C	C	C	B	C	A	C	A	C	A
Corto	C	C	B	A/C	C	C	B	A	C	A
Le	C	C	C	A/C	B	C	B	A	B	A
Escoita	C	C	C	A/C	C	A	C	C/A	C	A
Deixe	C	C	C	A/C	C	C	C	A	B	C

Táboa 4: Resultados da enquisa aplicada.

A nosa escolla verbal estivo condicionada polos diferentes tipos de encontro vocálico, a saber, que rematasen en ditongo (-ai, -ei, -iu, -ou, -oe) e en vogal (-a, -e, -o), ás que seguirían un pronome átono -o/-a. Foron sobre todo formas do presente e do pretérito de indicativo e mais do modo imperativo. Outros criterios que tivemos en conta á hora de analizarmos os datos obtidos foi a regularidade dos verbos e as formas perifrásticas.

Logo de estudarmos os resultados, observamos que curiosamente os homes consultados optan na súa maioría por unha epéntese cun son nasal alveolar [n], mentres que as mulleres, polo xeral, usan o caso máis frecuente, o da epéntese de iode [j].

Nos exemplos con formas verbais infinitas formando perífrase, a colocación do pronome varía. Como explica Freixeiro Mato (2000: 171):

Cando o infinitivo forma parte dunha perífrase verbal, o pronome pode acompañar o infinitivo en éncise ou ocupar o lugar que lle corresponder con relación ó verbo auxiliar: *Hei facelo / Heino facer / Non o hei facer*. Se houber un elemento de relación entre o auxiliar e o infinitivo, o clítico tamén se pode situar entre ambos (*Heino de facer / Hei de facelo / Hei de o facer*). (Freixeiro Mato 2000: 171)

Pola súa banda, Álvarez / Xove (2002: 567-568) propoñen tres posicións do pronome nas construcións con perífrases verbais:

- Onda o verbo auxiliar. Nas perífrases de participio é a única posición posible, por exemplo: *Iso téñoovisto un mundo de veces*.
- Posposición. A escolla da colocación do pronome depende das regras xerais, ou sexa, a selección é máis ou menos libre.
- Nas perífrases con nexo intermedio entre o verbo auxiliar e o verbo auxiliado, o pronome pódese situar antes do infinitivo; a única restrición atopámola con *a*, xa que non é posible que o P3 e o P6 de acusativo siga a *a*.

Na táboa vemos que nestas formas predomina, xa independentemente do sexo e da idade, a colocación enclítica á forma finita da perífrase.

Nos resultados observamos algunhas regularidades entre os nosos falantes, fundamentalmente nos casos de terminacións en ditongos decrecentes *-ei*, *-ai*, *-ou*, *-iu* e *-eu*. Todos os resultados son iguais: *cortei > corteino*, *hei > heinos*, *fai > fainas*, *sei > seinas*, *esperei > espereinas*, *cantou > cantouna*, *plantou > plantouna*, *comeu > comeunas*, *adormeceu > adormeceuna*, *varreu > varreuna*, *sentiu > sentiuno*, *retransmitir > retransmitiuno* e *gastou > gastounos*. No F1 prodúcese unha variante vocálica no SNP da P3 do PP debido ó cambio de isoglosa: no norte do Morrazo documentamos a SNP *-eu* na CIII, mentres que no sur da península optan por unha desinencia en *-iu*: *retransmíteu / retransmitiu*, *sinteu / sentiu*. Tamén son maioritarios os resultados con *vai*, *vaia* por *vaina*, como única forma no 40% dos falantes e como forma tamén habitual nun 20% máis. Por outra banda, observamos nos resultados de F5 e F9 a utilización do alomorfo *-o / -a* en verbos como *oír*, *moer* e *roer*, conxugados en P3 de IP. No caso concreto de F5, nos exemplos de *oír* e *moer* opta pola utilización indistinta dos alomorfos *-no / -na* e *-o / -a*, mentres que F9 só utiliza a dobre opción no exemplo co verbo *roer*. Non obstante, como podemos observar na táboa, o esperable na maior parte do territorio galego, e tamén no Morrazo, sería a utilización do alomorfo *-no / -na*.

As maiores irregularidades entre os resultados atopámolas nos casos de formas verbais rematadas en *-a*, *-e*, *-o*. Nas formas en imperativo dos verbos *bailar*, *contar* e *escoitar* rematados en *-a*, atopamos o dobre caso de epéntese [j] e [n]. As formas predominantes son as formadas mediante iode: *báilaia*, *cóntaio* e *escóitaia* en todos os falantes; nun caso, no do verbo *bailar*, F5 propúxonos a dobre posibilidade: *báilaia / báilana*, e F4 (residente habitual en Vigo) respondeu *báilaa*, *cóntao*. No resto dos exemplos observamos as regularidades no uso de iode, agás en F2 e F6, que utilizan maioritariamente as formas epentéticas coa nasal alveolar [n]. Parece chamar a atención que os maiores resultados con [n] alveolar se rexistren en homes, sobre todo homes novos, independentemente da procedencia.

Probablemente os casos máis significativos do noso estudo os atopemos nas formas rematadas en *-e*, xa que é onde rexistramos máis variación e disparidade de resultados. Algúns dos nosos exemplos son formas en imperativo (o último caso en imperativo de respecto), mentres que outros están formados mediante verbos en forma persoal: *trae*, *oe*, *moe*, *roe*, *come*, *le* e *deixe*. Na forma do verbo *traer* atopamos as tres variantes: a común (formación hiática) *tráeo* e as formas epentéticas con iode e nasal. A F1 opta pola forma con iode: *tráeio*. Por outra banda os falantes F2, F4 e

F5, converten o hiato final nun ditongo decrecente -ai- [æj], *traino*, e secasí a pronominalización do CD realízana seguindo o modelo *cantei >canteino*. O F3 opta pola pronuncia actualmente normativa, mentres que o F6 se vale do fenómeno da epéntese de nasal para a pronominalización do CD. Os exemplos de palatalización do -e tamén os atopamos noutros verbos como *moer* e *roer* (*moino*, *roino*), aínda que son casos máis illados, xa que os resultados que predominan son os da formación de epéntese, tanto de iode coma de nasal.

É significativa a dobre opción que presenta o F5 nos casos de *oír* e *moer*, porque a falante dubidaba da forma que máis utilizaba; e algo semellante ocorreu coa F4 nos casos de *sentir* e *mirar* cando manifestaba dubidar sobre cal das dúas que ela usaba era «a correcta», *síntono* ou *síntoio*, *mírono* ou *míroio*. En ningún dos casos optan polas formas comúns e normativas, senón que ambos os exemplos son de epéntese. O F3 presenta a dobre opción co verbo *roer*, mais non co verbo *oír*. O caso do verbo *ler* tamén é curioso porque nel conflúen as tres formacións en que predomina o fenómeno da epéntese de iode. Dous dos falantes apostan polo uso normativo *léos*, mentres que só o F2 utiliza a forma *léenos*⁴, un trazo que se repite, se nos remitimos á táboa 4, ó longo de todos os seus exemplos. A forma *deixe* de imperativo de respecto presenta dúas formacións, a epentética de iode e a normativa, mais unicamente o F3 opta por esta, mentres que os demais apostan pola forma epentética. É curioso o caso do F2, xa que ó longo de todo o cuestionario propúñanos formas maioritarias de epéntese con nasal, mais neste caso optou por iode.

Os exemplos dos verbos rematados en -o presentan irregularidades respecto ás formas con ditongos decrecentes, pero os resultados son máis regulares respecto do que acontecía nas formas con -e. As tres formas na P1 do presente de indicativo que tomamos como exemplo: *levo*, *bebo* e *corto*, só presentan as dúas formas de epéntese e predominan os casos de epéntese de iode en todos os falantes, agás fundamentalmente o caso do F2, xa comentado, ou algún caso illado do F6, e a dobre opción que noutros casos nos presentaba o F5.

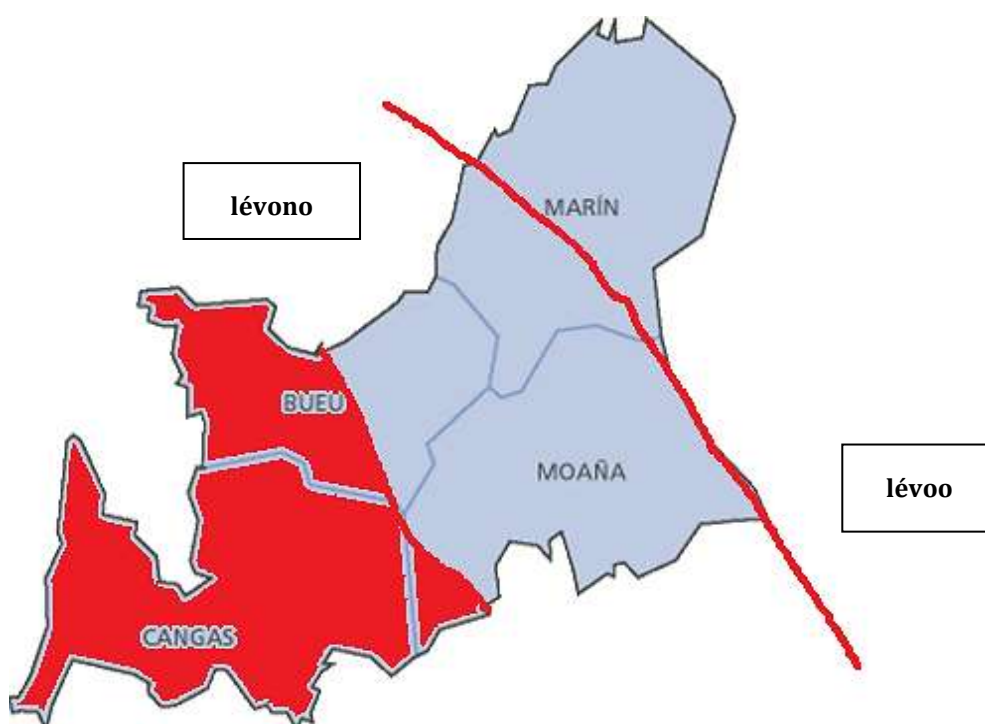
5. Extensión xeográfica do fenómeno

Deixándonos a un lado o caso illado rexistrado en Viloura, Castrelos-Vigo, e sen que teñamos feita unha demarcalización precisa do caso, podemos dicir que o fenómeno

⁴ O verbo está conxugado segundo o modelo do castelán con dobre *e*: *leer*.

da aparición do alomorfo *-no / -na* tras calquera forma verbal rematada en vogal, e non só tras forma verbal rematada en ditongo, aparece cunha alta frecuencia en todo o concello de Cangas do Morrazo, na metade occidental do concello de Bueu (Beluso e parte de Bueu) e na parte máis occidental do concello de Moaña; mentres que de maneira asistemática, pero tamén audible con normalidade, aparece no resto do territorio de Bueu e Moaña e na franxa suroccidental do concello de Marín (parroquias de Ardán, Seixo, O Campo e San Tomé de Piñeiro).

Para esta delimitación do fenómeno, á parte da nosa experiencia persoal e convivencia normal con falantes de diversos concellos e parroquias do Morrazo, consultamos o fenómeno ex profeso con falantes novos de todas estas parroquias e grazas a eles puidemos establecer no mapa 1 que amosamos, esta dobre zona de aparición do fenómeno: zona de intensa aparición e zona de esporádica aparición.



Mapa 1: Zona de aparición do alomorfo *-no* tras forma verbal rematada en vogal. A cor máis forte indica maior frecuencia de aparición.

6. Conclusións

Non nos atrevemos a expoñer cal podería ser a orixe deste fenómeno sobranceiro da fala do Morrazo; temos oído falar do carácter nasalizado dos ditongos decrecentes que puido xerar unha consoante nasal (*cantei* > *cantein*), pero non nos arriscamos a entrar nun terreo que descoñecemos. Probablemente se deba a unha extensión analóxica desde as formas verbais rematadas en ditongo, cando engaden o pronome *o*, *a*, *os*, *as* (*cantouno*, *leveina*, *haino*, *foinas*, *sentiuo*, *comeuna*...) aguilloada polas vacilacións producidas nos casos de hiatos que se fan ditongos en final de forma verbal: *trae* > *traí*, *moe* > *moi* e dan lugar a variacións como *tráeo* / *traio* / *traino* / *tráeno*, *móea* / *moia* / *moína* / *móena*... Non podemos asegurar nada, pero sospeitamos que por aquí podería vir algunha explicación.

As realizacións *-no (s)/-na (s)* dos pronomes átonos de acusativo en Cangas do Morrazo preséntannos un caso curioso no que se refire á pronominalización do CD, xa que, como dicíamos ó comezo deste estudo, obedece a un fenómeno fonético-morfolóxico autóctono do extremo máis occidental da península do Morrazo, agás o caso xa comentado de Viloura-Castrelos-Vigo. Tras a cala en forma de análise a eses dez falantes que viñemos expoñendo, podemos afirmar que nestes encontros de verbos rematados en vogal máis pronome átono enclítico predomina, dentro do fenómeno fonético da epéntese, a epéntese con iode e, en menor medida, a inserción de nasal alveolar.

Á vista dos resultados que deitaron as enquisas, non observamos diferenzas significativas entre hábitats e idades, pero si entre sexos: podemos afirmar que as mulleres son as que máis utilizan a epéntese de iode e os homes son os que utilizan máis a da nasal alveolar. O factor da idade non nos ofreceu diferenzas rechamantes entre os resultados, xa que *a priori* podíamos pensar que o F5, de 22 anos, na súa condición de estudante optaría por un tipo de formación máis próxima á norma do galego estándar; pero en realidade os falantes no que rexistramos máis casos de formas «normativas» foron o F3, que tamén debeu recibir escolarización en galego, e F4, con residencia estacional en Vigo.

Se observamos o resultado C da táboa, podemos intentar definir un falante tipo no que ten presenza importante este fenómeno: predomina en falantes novos máis ca nos vellos, predomina na vila de Cangas máis ca nas parroquias e predomina nos homes máis ca nas mulleres. Se isto se puidese verificar cunha mostraxe máis ampla e intensiva, poderíamos deducir que este fenómeno do *eu fághono*, *ela cómeno*, *eu bébona*, *ela córtana*... é unha innovación relativamente recente na fala, pois só se rexistran dous casos nun falante vello, home e da vila de Cangas, en tanto que

apenas se rexistra algún caso illado en falantes adultas das parroquias, e, outramente, aparece con profusión en falantes novos, sobre todo en falantes novos masculinos e vilegos. Isto parece indicar que é unha innovación irradiada desde a vila de Cangas, que se mostra como característica non exclusiva de todos os falantes novos, xa paleofalantes, xa neofalantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, Rosario / Xosé Xove (2002): *Gramática da lingua galega*. Vigo: Galaxia.
- Castro Otero, Salvador *et al.* (2005): *Unha maré de palabras: contribución ó léxico do Morrazo*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Fernández Rei, Francisco (1990): *Dialectoloxía da lingua galega*, Vigo: Xerais.
- Freixeiro Mato, Xosé Ramón (2000): *Gramática da lingua galega II (Morfosintaxe)*. Vigo: A Nosa Terra.

Apéndice: modelo de enquisa proposto

PRONOMINALIZACIÓN DO CD EN CANGAS DE MORRAZO

Sexo:

Profesión:

Idade:

Parroquia:

Pronominaliza os seguintes CD. Exemplo:

1. Cortei un dedo por parvo:
2. Fai as contas para pagar a factura:
3. Hai uns limóns no refrixerador:
4. Vai lavar a cara:
5. Sei as leccións enteiras:
6. Esperei as veciñas na casa:
7. Hei (de) cantar esa canción:
8. Trae o leite para a avoa:
9. Sinto o frío da mañá:
10. Miro o gato subir á cama:
11. A nai oe o neno:
12. A máquina moe o café:
13. Cantou unha canción bonita:
14. Plantou catro figueiras:
15. Comeu catro mazás podres:
16. A avoa adormeceu a gata:
17. Varreu a sala de esquerda a dereita:
18. Durmiu catro horas seguidas:
19. Sentiu amor por primeira vez:
20. O locutor retransmitiu o partido do Celta:
21. O rato roe o queixo:
22. Gastou os cartos de Carmiña:
23. Levo o demo no corpo:
24. Come o allo, que é bo para a vista:
25. Bebo viño diariamente:
26. Baila a muiñeira de San Amaro:
27. Conta ti o chiste, que tes máis graza:
28. Corto as herbas á man porque non teño máis remedio:
29. Le os apuntamentos, entenderás mellor o poema:
30. Escoita a melodía atentamente:
31. Deixe o abrigo no vestíbulo:

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 volume inicial poden lerse estudos de Sintaxe, Dialectoloxía, Sociolingüística, Crítica Literaria e Didáctica da Literatura, que noutrora foron traballos de fin de mestrado e de grao, agora revisados e modificados para esta publicación.

Universidade de Vigo