

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

29 2026
1º Semestre

ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE HISPANISTAS

abehache

Revista da Associação Brasileira de Hispanistas

n. 29
1º Semestre de 2026

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS

Diretoria da ABH (2025-2026)

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Presidente

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)
Vice-presidenta

Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
1º Secretário

Wagner Barros Teixeira (UNILA)
2º Secretário

Leandro Silveira de Araújo (UFU)
1º Tesoureiro

Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
2º Tesoureiro

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.pt-br

A revisão textual, a adequação às normas da ABNT e as informações contidas nos artigos são de inteira responsabilidade de seus autores e coautores.

Edição eletrônica da Revista Abehache - ISSN: 2238-3026 - N.29, 1º Semestre de 2026
Editoração, diagramação, formatação, capa e arquivamento electrônico: Gabriela Bon

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE HISPANISTAS

Editora-chefe

Lívia Márcia Tiba Rádis Baptista (UFBA)

E-mail

revista.abh@gmail.com

Editores Adjuntos

Alexandro Teixeira Gomes (UFRN)
Leandro Silveira de Araújo (UFU)
Samuel Anderson de Oliveira Lima (UFRN)
Valdecy de Oliveira Pontes (UFC)
Wagner Barros Teixeira (UNILA/UFAM)

Conselho Editorial

Alexandro Teixeira Gomes
UFRN / Brasil

Alfonso Zamorano Aguilar
Universidad de Córdoba / España

Ana Maria Camblong
Universidad Nacional de Misiones / Argentina

Azucena Palacios
Universidad Autónoma de Madrid / España

Bernard Sicot
Université Paris X / Francia

Bruno Rafael Costa Venâncio da Silva
IFRN / Brasil

Carlos Cernadas Carreva
UFPA / Brasil

Carlos Felipe Pinto
UFBA / Brasil

Cicero Anastácio Araújo de Miranda
UFC / Brasil

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
UFMS / Brasil

Diana Carolina Moreno Rodríguez
Pontifícia Universidad Javeriana / Colombia

Diego José Alves Alexandre
UFRN / Brasil

Elisa Amorin
UFMG / Brasil

Enrique Foffani
Universidad Nacional de Rosario / Argentina

Esteban Tomás Montoro del Arco
Universidade de Granada / España

Guillermo Toscano y García
Universidad de Buenos Aires / Argentina

Heloísa Pezza Cintrão
USP / Brasil

Jens Andermann
Universidad de Zurich / Suiza

Jorge Diaz Cintas
Imperial College London / Inglaterra

Jorge Rodrigues de Souza Júnior
USP / Brasil

José Carlos Sebe Meihy
USP / Brasil

José Ribamar Bessa Freire
UERJ / Brasil

Julio Pimentel Pinto
UNIRIO / Brasil

Julio Rodriguez Puértolas
Universidad Autónoma de Madrid / España

Leandra Cristina de Oliveira
UFSC / Brasil

Leandro Silveira de Araujo
UFU / Brasil

Livia Marcia Tiba Radis Baptista
UFBA / Brasil

Luana Ferreira Rodrigues
UFAM / Brasil

Luizete Gumarães Barros
UEM / Brasil

Marcus Vinícius da Silva
UFRR / Brasil

Maria Augusta da Costa Vieira
USP / Brasil

María Elena Placencia
Universidad de Londres / Inglaterra

María Martínez-Atienza de Dios
Universidad de Córdoba / España

Mirta Groppi
USP / Brasil

Moisés Llopis i Alarcón
Universidad de Chile / Chile

Nadja Paulino Pessoa Prata
UFC / Brasil

Neyla Graciela Pardo Abril
Universidad Nacional de Colombia / Colômbia

Oscar Díaz Fouces
Universidad de Vigo / España

Pablo Rocca
Universidad de la República / Uruguay

Pablo Vila
University of Temple / Estados Unidos

Patricia Willson
Colegio de México / México

Raquel Macciucci
Universidad Nacional de La Plata / Argentina

Rogério Mendes Coelho
UFRN / Brasil

Samuel Anderson de Oliveira Lima
UFRN / Brasil

Sílvia Cárcamo de Arcuri
UFRJ / Brasil

Silvina Montrul
Universidad de Illinois / Estados Unidos

Soledad Chávez Fajardo
Universidade de Chile / Chile

Susana Romano Sued
Universidad Nacional Córdoba / Argentina

Susana Zanetti
Universidad Nacional de la Plata / Argentina

Valdecy de Oliveira Pontes
UFC / Brasil

Vera Sant'Anna
UERJ / Brasil

Virgínia Unamuno
Conicet / Argentina

Viviana Gelado
UFF / Brasil

Wagner Barros Teixeira
UNILA / Brasil

Walter Carlos Costa
UFSC / Brasil

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026
29
2026
1º Semestre

SUMÁRIO

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E TRADUTOLÓGICOS NO ÂMBITO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Valdecy de Oliveira Pontes, Leandro Silveira de Araujo e Alexandro Teixeira Gomes 8

COMPORTAMENTO PROSÓDICO DE CLÁUSULAS INSUBORDINADAS E HIPOTÁTICAS INTRODUZIDAS POR PORQUE EM BUENOS AIRES: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA

Giovanni Isaac Melo de Almeida 15

OPERADORES DE CORTESÍA VERBAL EN EL DISCURSO DIGITAL: UN ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO DEL PLANO ARGUMENTATIVO EN LA EXPRESIÓN DEÓNTICA SER + ADJETIVO EN ESPAÑOL

Lucas Oliveira Torres e Nadja Paulino Pessoa Prata 42

INTERTEXTUALIZACIÓN E INTERACCIÓN EN LA COCONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE POSTEOS PUBLICITARIOS EN INSTAGRAM

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza, Hellenson Mariano, Geísa Ferreira Gomes e José Luan Alves Furtado 66

"DUAS MULHERES": UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO FEMINISTA DA PEÇA TEATRAL *"EL AMO DEL MUNDO"* DE ALFONSINA STORNI

Ana Carolina Oliveira Freitag 89

A LÉXICO-FRASEOLOGIA TABU EM CORPUS DE EL MARGINAL: UM ESTUDO DE CASO CONTRASTIVO ESPANHOL/PORTUGUÊS

Pedro Lucas Soarde de Luna e Ariel Novodvorski 105

TRANSLINGUAGEM, DESCORTESIA E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA EM ÉLITE (2018): UMA ANÁLISE MULTIMODAL DA DUBLAGEM

Emanuel Felipe Maluf Moreira, Johana Pardo e Sabrina Moraes Antonio 123

AUDIODESCRIPCIÓN AUTOMATIZADA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

Lídia Scarabele-Elis e Gleiton Malta 146

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Juliana Cristina Faggion Bergmann, Andréa Cesco, Anna Júlia Barroso Souza e Jessica Pereira Cordeiro 175

A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PRÁTICA

Wagner Monteiro Pereira e Damaris Rodrigues Silva 196

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE AS VARIEDADES DO ESPANHOL E SEU REFLEXO NA PRODUÇÃO ORAL: UM ESTUDO SEGMENTAL

Mateus dos Santos Barros e Aline Fonseca de Oliveira 212

A RESISTÊNCIA BOLIVIANA EM BUENOS AIRES: LÍNGUA, ENUNCIAÇÃO E DISCURSO

Renie Robim 238

A EXPRESSÃO DO OBJETO INDIRETO NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Adriana Martins Simões 263

“*AQUÍ SE RESPIRA LUCHA*”: ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO DISTRITO FEDERAL APÓS A REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005

Julyana Peres Carvalho Portugal *294*

FUNDAMENTOS DE LA MELODÍA DEL HABLA EN LA LENGUA ESPAÑOLA CON APORTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN BRASIL

Davidson Martins Viana Alves *321*

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E TRADUTOLÓGICOS NO ÂMBITO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Valdecy de Oliveira Pontes[1]
Leandro Silveira de Araujo[2]
Alexandro Teixeira Gomes[3]

O ensino de Espanhol como Língua Estrangeira ou Adicional (ELE/ELA) no Brasil vivencia um momento histórico atravessado por profundas disputas políticas, institucionais e ideológicas (Araujo, Pontes e Gomes, 2026; Rodrigues, Souza Jr. e Celada, 2022). A revogação da Lei 11.161/2005 (Brasil, 2005) e a subsequente instituição da Reforma do Ensino Médio impuseram sérios retrocessos à presença da língua espanhola na educação básica regular brasileira, desestruturando espaços consolidados de formação e reconfigurando a atuação docente no país. No entanto, em contraposição a esse cenário de apagamento institucional, a comunidade de professores, pesquisadores e extensionistas tem demonstrado uma expressiva capacidade de agência e resistência pedagógica. Longe de representar um mero componente curricular facultativo, o espanhol reafirma cotidianamente sua relevância geopolítica, social e cultural para a formação crítica de sujeitos em um país de dimensões continentais inserido no coração da América Latina.

Nesse panorama de constante tensionamento, a produção científica desenvolvida no âmbito das universidades brasileiras assume uma dimensão estratégica e emancipatória. Investigar, descrever e teorizar a língua espanhola a partir do Brasil significa enunciar desde um *locus* de enunciação singular, marcado pela contiguidade territorial, por laços histórico-culturais e por um contato linguístico intenso e dinâmico com a Hispano-

[1] Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras da Universidade Federal do Ceará (UFC). Pesquisador Produtividade do CNPq. E-mail: valdecy.pontes@ufc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8183-9259

[2] Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor Associado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pesquisador Produtividade do CNPq. E-mail: araujols@ufu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8518-1266.

[3] Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Associado da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFU). E-mail: alexandro.gomes@ufrn.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4612-0361.

América. Ao recusar posturas eurocêntricas e visões monolíticas ou puristas, as pesquisas brasileiras partem do pressuposto basilar de que o espanhol é uma língua plenamente pluricêntrica, transnacional e internamente heterogênea. Assumir esse olhar descentralizado possibilita desnaturalizar normas hegemônicas, mapear a variação linguística em suas múltiplas dimensões (da acústica às práticas pragmático-discursivas) e produzir reflexões tradutórias e aplicadas intimamente comprometidas com as demandas e realidades da nossa região.

Alinhado a esse compromisso ético e epistemológico, o presente volume temático, intitulado *Estudos Linguísticos e Tradutológicos no âmbito da Língua Espanhola*, surge com o objetivo de reunir contribuições que contemplem, sob diversificadas abordagens teóricas e metodológicas, investigações de ponta no campo hispânico. Pretende-se, assim, mapear as tendências contemporâneas da área, fomentar o surgimento de novas agendas de pesquisa e demonstrar como a produção acadêmica recente tem operado importantes deslocamentos teóricos e leituras críticas sobre o espanhol. Ao articular a descrição sistemática da língua, o estudo das mídias digitais, a tradução em suas múltiplas modalidades e as políticas de difusão linguística, o volume consolida uma rede transnacional de conhecimento que se ancora nas experiências locais para impactar o cenário internacional.

A realização deste dossiê encontra na *Revista abehache*, publicação oficial da Associação Brasileira de Hispanistas (ABH), o seu lugar de acolhida e difusão por excelência. Consolidada como um dos mais expressivos e rigorosos veículos científicos da área no Brasil, a *Abehache* constitui um espaço plural e politicamente engajado no fortalecimento da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos da Tradução. Abrigando este volume, o periódico reafirma sua vocação histórica de estimular a reflexão crítica, acolher a diversidade de tradições acadêmicas e dar visibilidade às pesquisas que tensionam paradigmas consolidados no campo hispânico.

Para conferir densidade reflexiva e analítica aos quatorzes artigos que compõem este número, a obra organiza-se em quatro eixos temáticos articulados que conduzem o leitor de uma dimensão descritiva do sistema linguístico até o debate político e institucional que perpassa a língua espanhola. O **eixo I: descrição sistêmica, prosódia e pragmática no espanhol pluricêntrico** dedica-se ao exame de fenômenos gramaticais, acústico-prosódicos e pragmáticos, evidenciando a variação interna da língua tanto em corpora orais quanto nas interações e mídias digitais. Em seguida, o **eixo II: dimensão contrastiva,**

tradução e mediação intercultural explora as fronteiras entre o espanhol, o português e outras línguas, contemplando pesquisas sobre tradução feminista, léxico tabu, dublagem multimodal e tecnologias de acessibilidade por inteligência artificial. O **eixo III: ensino-aprendizagem, formação docente e tradução pedagógica** lança luz sobre a práxis educacional e a formação inicial de professores de ELE no Brasil, resgatando a tradução pedagógica como recurso emancipatório e discutindo a transposição de aspectos fonéticos e gramaticais para a sala de aula. Por fim, o **eixo IV: políticas linguísticas, resistência e enunciação identitária** encerra o volume problematizando as normas, discursos e políticas que regulam o uso e o ensino do espanhol, trazendo para o centro do debate as estratégias de resistência docente e comunitária em contextos educacionais e de mobilização social na América do Sul.

Abre o volume o trabalho de Giovanni Isaac M. Almeida (UFRJ), intitulado "Comportamento prosódico de cláusulas insubordinadas e hipotáticas introduzidas por porque em Buenos Aires: uma análise exploratória". O autor examina a interface entre sintaxe e prosódia no espanhol portenho-bonaerense, buscando preencher uma lacuna nos estudos sobre a (in)subordinação no espanhol falado através de parâmetros acústicos. O estudo demonstra como fronteiras prosódicas e variações entonacionais funcionam como pistas decisivas para diferenciar construções hipotáticas adverbiais de cláusulas insubordinadas.

Em seguida, o artigo "Operadores de cortesía verbal en el discurso digital: un análisis pragmalingüístico del plano argumentativo en la expresión deóntica ser + adjetivo en español", de Lucas Oliveira Torres (UFC) e Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC/CNPq), desloca a análise para a pragmática do discurso digital. Apoiando-se nos aportes da Pragmalinguística, os autores analisam 140 ocorrências extraídas do Corpus MEsA 2.0 para investigar como a estrutura predicativa deóntica ser + adjetivo atua na regulação da (des)cortesía verbal. O trabalho revela a predominância atenuadora de operadores argumentativos, tais como entre todas, como bien dices e sin duda, demonstrando que tal construção modal favorece a preservação da imagem social dos interlocutores nas interações em rede.

Fechando o primeiro bloco, o estudo *"Intertextualización e interacción en la coconstrucción de sentidos de posteos publicitarios en Instagram"*, desenvolvido por Letícia Joaquina de C. R. S. Souza (UFC), Hellenson Mariano (UFC), Geísa F. Gomes (UFC) e José Luan A. Furtado (UFC), investiga as práticas sociocomunicativas nas mídias sociais.

Articulando a Análise do Discurso de matriz bakhtiniana, a Semiolinguística e a Análise da Tecnolinguagem, os pesquisadores analisam a relação entre a intertextualização e a coconstrução de sentidos em postagens das empresas de telefonia *Orange* e *Vodafone*. Os resultados evidenciam como o uso do meme enquanto hipogênero digital catalisa interações e como os comentários dos usuários ampliam, ressignificam ou reorientam o discurso publicitário inicial.

O segundo eixo, da dimensão contrastiva e da tradução, é composto de quatro artigos. Abre o bloco o trabalho de Ana Carolina Oliveira Freitag (UFPR), intitulado *"'Duas mulheres': Uma proposta de tradução feminista da peça teatral 'El amo del mundo' de Alfonsina Storni"*. A autora propõe a tradução para o português brasileiro de trechos da obra dramática de Storni (1927), fundamentando suas escolhas tradutórias nos aportes teóricos da tradução feminista e dos estudos de gênero. Ao contextualizar a trajetória da escritora e discutir cinco decisões tradutórias específicas, o artigo destaca o valor literário e social da peça, contribuindo para a difusão e o reconhecimento da dramaturgia de Storni no cenário acadêmico e cultural brasileiro.

Na sequência, o quinto artigo do volume, de Pedro Lucas Soarde de Luna (UFU) e Ariel Novodvorski (UFU), intitula-se *"A léxico-fraseologia tabu em corpus de El Marginal: um estudo de caso contrastivo espanhol/português"*. Os autores exploram a tradução da linguagem chula e dos palavrões na mídia audiovisual. Amparados na Linguística de Corpus, na Fraseologia e nos Estudos da Tradução, os pesquisadores analisam um corpus paralelo constituído pelas legendas independentes em espanhol rio-platense e suas respectivas traduções em português brasileiro do primeiro episódio da série *El Marginal*. A investigação debruça-se sobre lexias como *puto*, *boludo*, *cagar* e *joder*, mapeando as estratégias de atenuação, manutenção e busca por equivalentes socioculturais na passagem para o público brasileiro.

Aprofundando a discussão sobre os produtos audiovisuais e a tradução multimodal, o artigo *"Translinguagem, descortesia e representação identitária em Élite (2018): uma análise multimodal da dublagem"*, de Emanuel Felipe M. Moreira (UFRJ), Johana Pardo (UFRJ) e Sabrina M. Antonio (UFRJ), analisa a alternância de códigos em produções seriadas. Com base na análise multimodal da interação e nos modelos de descortesia verbal, os autores examinam a translinguagem entre o inglês e o espanhol em uma cena da série espanhola *Élite*. O estudo demonstra como os recursos gestuais, faciais e a alternância de línguas intensificam os ataques à imagem e constroem distinções de classe.

Além disso, revela que a dublagem em inglês reconfigura esses sentidos ao substituir o espanhol pelo francês, promovendo uma domesticação que atena os marcadores identitários originais.

Fechando o eixo, o trabalho *"Audiodescripción automatizada en la enseñanza del español como lengua extranjera: desafíos y perspectivas"*, elaborado por Lídia Scarabele-Elis (UFBA) e Gleiton Malta (UFBA), projeta o debate tradutório para a interface entre acessibilidade e inteligência artificial. Os autores desenvolvem um estudo de caso exploratório que avalia as audiodescrições geradas por ferramentas de IA (*ChatGPT*, *Zapia*, *Be My Eyes*, *Lookout* e *Copilot*) a partir de imagens do livro didático *Gente Única*. Os resultados apontam limitações significativas dos modelos automatizados no que tange à sensibilidade cultural, pedagógica e linguística exigida pela audiodescrição em materiais de ensino, ressaltando a insubstitutibilidade do profissional audiodescritor humano para a garantia de uma efetiva acessibilidade educacional.

Os cinco textos seguintes alocam-se no eixo 3, da descrição aplicado ao ensino. O bloco é iniciado pelo estudo de revisão teórica de Juliana Cristina F. Bergmann (UFSC), Andréa Cesco (UFSC), Anna Julia B. Souza (UFSC) e Jessica P. Cordeiro (UFSC), intitulado *"Uma Revisão Bibliográfica sobre a Tradução Pedagógica no Ensino de Línguas"*. Mapeando a produção acadêmica em língua portuguesa publicada entre 2001 e 2023 em bases como SciELO, BASE e Google Acadêmico, as autoras investigam o estado da arte da tradução pedagógica. O levantamento demonstra que, embora historicamente marginalizada por abordagens comunicativas rígidas, a tradução ressurge na literatura contemporânea como um recurso valioso para o desenvolvimento linguístico e comunicativo, sinalizando, contudo, a necessidade contínua de pesquisas empíricas na área.

Dando sequência e aplicabilidade prática a esse aporte teórico, Wagner M. Pereira (UERJ) e Damaris R. Silva (UFSC), no artigo *"A tradução pedagógica e seu papel no ensino de espanhol como língua estrangeira: uma proposta prática"*, apresentam uma sequência didática voltada para alunos do Ensino Fundamental. Utilizando histórias em quadrinhos do personagem chileno *Condorito*, os autores elaboram uma metodologia em quatro etapas que desafia os estudantes a realizarem adequações culturais e criativas. O trabalho evidencia que o tratamento do humor e dos trocadilhos via tradução pedagógica estimula a consciência metalinguística e intercultural, tornando o aprendizado dinâmico e significativo.

A formação docente em interface com a variação fonética é o foco do trabalho de

Mateus dos Santos Barros (SEEDF) e Aline F. de Oliveira (UFRPE), intitulado *"Crenças de professores em formação sobre as variedades do espanhol e seu reflexo na produção oral: um estudo segmental"*. A partir de um estudo de caso quali-quantitativo com licenciandos do Centro-Oeste brasileiro, os autores contrapõem questionários e entrevistas com análises acústicas no *software Praat*. Os resultados apontam para um descompasso entre o plano declarativo das crenças e a produção oral real (marcada pela predominância de *seseo* e do alofone africado [dʒ]), o que revela uma lacuna na consciência grafofonológica e reforça a urgência de integrar o ensino explícito de pronúncia aos cursos de licenciatura.

Complementando a dimensão fônica, Davidson Martins Viana Alves (UFBA), em *"Fundamentos de la melodía del habla en la lengua española con aporte al proceso de enseñanza-aprendizaje en Brasil"*, discute a prosódia sob uma perspectiva sociolinguística e discursiva. O autor aborda a entonação, a intensidade e a duração como marcadores identitários centrais no *continuum* de variedades do espanhol. O artigo propõe uma sequência didática focada na percepção, análise e produção situada para desenvolver a consciência prosódica dos aprendizes brasileiros, mitigar transferências inadequadas do português e combater preconceitos linguísticos em sala de aula.

Encerrando este bloco, Adriana Martins Simões (UniFAI) apresenta o artigo *"A expressão do objeto indireto no espanhol e no português brasileiro: reflexões para o ensino"*. Articulando pressupostos da teoria gerativa e da sociolinguística laboviana, a autora analisa as assimetrias sintáticas entre as duas línguas, destacando a obrigatoriedade do clítico e da preposição *a* no espanhol em contraste com a perda do pronome *lhe* e a preferência por *para* no português brasileiro. O trabalho culmina em reflexões metodológicas para o ensino de gramática, demonstrando como a comparação consciente entre os sistemas linguísticos previne inadequações e fortalece a proficiência dos estudantes.

Finalmente, o quarto eixo, da polícia linguística, traz mais 2 trabalhos. No décimo terceiro texto que integra a coletânea, intitulado *"'Aqui se respira lucha': estratégias de resistência de professores de espanhol do Distrito Federal após a revogação da Lei 11.161/2005"*, Julyana Peres Carvalho Portugal (UnB), mapeia dez estratégias concretas de resistência (desde a busca pela excelência pedagógica até a visibilização política na mídia e na pesquisa científica). O artigo evidencia que os professores de espanhol no Brasil atuam como agentes políticos fundamentais, capazes de subverter, no chão da escola, as políticas de exclusão do espanhol impostas pela Reforma do Ensino Médio.

Fechando o último bloco e coroando o volume, Renie Robim (USP), no artigo *"A resistência boliviana em Buenos Aires: língua, enunciação e discurso"*, analisa a articulação entre a língua espanhola, a iconografia e o léxico de línguas originárias nas produções discursivas da comunidade boliviana na Argentina durante as mobilizações contra o golpe de Estado de 2019. Fundamentando-se na Semântica da Enunciação, o autor examina cartazes de protesto a partir das noções de espaço de enunciação e cenas enunciativas. A investigação demonstra como o espanhol atua como língua de estruturação enunciativa que, ao se entrelaçar com a *wiphala* e o vocábulo *wiphalazo*, mobiliza uma memória discursiva de resistência indígena, construindo um sujeito enunciador coletivo, transnacional e politicamente engajado na América do Sul.

Em suma, ao articular a descrição sistemática, o estudo das mídias digitais e das manifestações sociocomunicativas, as reflexões tradutológicas e intersemióticas, as propostas renovadoras de ensino e o debate macropolítico sobre as políticas linguísticas de resistência, este volume cumpre o propósito de mapear os contornos contemporâneos do hispanismo produzido a partir do Brasil e da América Latina. Espera-se que as pesquisas aqui reunidas não apenas ofereçam panoramas consistentes sobre o estado da arte do campo, mas também estimulem o surgimento de novas agendas investigativas que continuem a tensionar modelos hegemônicos, descentralizar os regimes de normatividade e reafirmar o valor transnacional e pluricêntrico da língua espanhola.

Desejamos a todas e todos uma instigante, reflexiva e proveitosa leitura.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Leandro Silveira; PONTES, Valdecy de Oliveira; GOMES, Alexandro Teixeira. (Orgs.). **Historiografia do Hispanismo Brasileiro**: a trajetória da Associação Brasileira de Hispanistas. Natal/RN: EDUFRN, 2026. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/items/adf0f107-e0b5-4b65-822e-357c9becedb9. Acesso em: 23 de set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.161,** de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 23 set. 2026.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano; SOUZA JR, Jorge Rodrigues de; CELADA, María Teresa. Políticas Plurilingues na educação Básica: realidades e (im)Possíveis Projeções. **ABEHACHE**, v. 22, p. 6-14-14, 2022. Disponível em: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/436/333. Acesso em: 23 de set. 2026.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

COMPORTAMENTO PROSÓDICO DE CLÁUSULAS INSUBORDINADAS E HIPOTÁTICAS INTRODUZIDAS POR PORQUE EM BUENOS AIRES: UMA ANÁLISE EXPLORATÓRIA

Giovanni Isaac Melo de Almeida[1]

RESUMO

A (in)subordinação de cláusulas por vias acústicas é pouco explorada no espanhol. Os estudos disponíveis, como Elvira-García et al. (2017), não contemplam a variedade de Buenos Aires nem dados discursivamente contextualizados. Diante dessas lacunas, investigam-se construções introduzidas por porque no espanhol portenho-bonaerense, com ênfase em critérios acústicos. As cláusulas são transcritas foneticamente, e das transcrições extraem-se valores de frequência fundamental (F0), em Hz, e de pausa, em segundos. Com base nessas medidas, estabelecem-se critérios exploratórios para distinguir hipotaxes adverbiais de insubordinadas com valor adverbial. Das dez ocorrências analisadas, quatro foram categorizadas como hipotaxes adverbiais e seis como insubordinadas. Os resultados preliminares indicam comportamentos prosódicos distintos entre os grupos, sobretudo quanto às fronteiras prosódicas, às pausas e às diferenças de F0.

PALAVRAS-CHAVE

Insubordinação de cláusulas; Fonética Acústica; Espanhol de Buenos Aires.

RESUMEN

La (in)subordinación de cláusulas por vías acústicas ha sido poco estudiada en español. Los trabajos disponibles, como Elvira-García et al. (2017), no contemplan la variedad de Buenos Aires ni datos contextualizados discursivamente. Frente a estas lagunas, se investigan construcciones introducidas por porque en el español porteño-bonaerense, con énfasis en criterios acústicos. Las cláusulas se transcriben fonéticamente y de las transcripciones se extraen valores de frecuencia fundamental (F0), en Hz, y de pausa, en segundos. Con base en estas medidas, se establecen criterios exploratorios para distinguir hipotaxis adverbiales de insubordinadas con valor adverbial. De las diez ocurrencias analizadas, cuatro se clasificaron como hipotaxis adverbiales y seis como insubordinadas. Los resultados preliminares indican comportamientos prosódicos diferenciados entre los grupos, especialmente en las fronteras prosódicas, las pausas y las diferencias de F0.

PALABRAS CLAVE

Insubordinación de cláusulas; Fonética Acústica; Español porteño.

[1]Graduado em Licenciatura em Letras: Português e Espanhol pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestrando em Letras Neolatinas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas (PPGLEN) da UFRJ, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professor efetivo de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Belford Roxo/RJ. E-mail: giovannimelo@letras.ufrj.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0008-9788-9462

INTRODUÇÃO

O Período Composto do espanhol apresenta amplas descrições, tanto em trabalhos individuais quanto compilados, como o da RAE (2009). Embora menos descrita que o Período Composto, há diversas publicações sobre a Acústica do espanhol, tanto por abordagens mais tradicionais (Sosa, 1999; Hualde, 2003; Villapana, 2008), como por menos tradicionais (Cantero 1995; 1999; 2002; Cantero & Font, 2007; Font 2005; 2006; 2007; Font et al., 2002; Cantero & Mateo, 2011). Incluem-se, ainda, os compilados fonéticos, tais quais os da RAE (2011) ou os do Hualde (2014). Em ambas as áreas, a Sintaxe e a Acústica, há um privilégio das variedades peninsulares e/ou de forte influência peninsular, como algumas andinas, caribenhas e/ou norteamericanas (Cantero & Mateo, 2011; Hualde, 2004; Sosa, 1999). Assim marginalizam-se, por exemplo, as variedades rioplatenses — grupo do qual faz parte a variedade portenha-bonaerense — estudada neste trabalho.

Algumas obras, como a de Battini (1954), rompem essa marginalização. Essa gramática é basilar não apenas à variedade de Buenos Aires, como também às variedades argentinas em geral. A autora aborda desde a colonização à Morfossintaxe da Língua, com forte privilégio à Fonética Articulatória e Acústica. Apesar de proporcionar um panorama histórico, linguístico e cultural geral das variedades faladas naquela região, não há menções a processos de articulação de cláusulas; menos ainda se mencionaria à influência da Prosódia na articulação sintática. Já Di Tullio (2014) apresenta uma gramática pioneira na sistematização do espanhol rioplatense falado entre a Argentina e o Uruguai. Apesar de primordial, os pressupostos teóricos empregados desconsideram o contexto discursivo. Ao contrário de Battini (1954), Di Tullio (2014) privilegia o nível Morfológico, Sintático e Morfossintático; sem aprofundamento algum em Fonética. Chamada por Di Tullio (2014) de *oración compuesta*, a articulação de cláusulas é concebida em uma perspectiva binária, apenas em **subordinação** e **coordenação**. Embora sinalize a importância da entonação para esses processos — não há trato nem aprofundamento prosódico a essas estruturas. Esses exemplos são, ainda, isolados do discurso.

Em contrapartida, Elvira-Garcia et al (2017) consideram que ‘’a entonação é uma ferramenta linguística que nos permite distinguir entre cláusulas **insubordinadas** e outras cláusulas semi-dependentes’’ (p. 1, grifo próprio, tradução própria). Para comprovarem tal premissa, os autores fizeram análise prosódica por meio do *software Praat* (Boersma & Weenik, 2022). Por meio desse trabalho, comprovaram que cláusulas insubordinadas

possuem maior autonomia prosódica do que cláusulas chamadas *semi-dependentes*. A pesquisa desenvolvida por esse grupo nos é relevante, porque admite a existência de um processo aquém das supracitadas subordinação e coordenação: a **insubordinação**, conforme Evans (2007) e Evans & Watanabe (2016). Além de ser um trabalho pioneiro na interface entre a entonação de voz e a articulação de cláusulas no espanhol, apresenta um *corpus* robusto de 1230 registros. Esse mesmo *corpus* é, contudo, laboratorial e conta apenas com dados da variedade europeia. Assim como Di Tullio (2014), os exemplares são alheios ao discurso e aos usos naturais da língua.

Com base nas lacunas citadas, foi desenvolvido um estudo piloto sobre a interface entre a insubordinação de cláusulas adverbiais e a fonética acústica no espanhol de Buenos Aires (Melo de Almeida, 2026). Nesse estudo, analisaram-se 4 cláusulas (in)subordinadas contextualizadas no discurso e foram apontadas possíveis contribuições à compreensão discursiva e ao ensino. Neste trabalho, amplia-se o contexto discursivo e a quantidade de dados analisados em relação ao estudo piloto anterior, bem como se readequou a metodologia. A partir dessa ampliação, visa-se contribuir com os estudos de interface Sintaxe-Prosódia na variedade de Buenos Aires. Especificamente, será investigado o comportamento entoacional de cláusulas **(des)articuladas** (Baroni & Rodrigues, 2021) pela partícula *porque* em discursos de tal variedade. Além da **Introdução**, essa investigação se apresentará conforme as seguintes etapas: **1. Pressupostos teóricos; 2. Pressupostos metodológicos; 3. Análise de dados;→ 4. Considerações finais; Referências bibliográficas.**

1 Pressupostos teóricos

Nesta seção, detalham-se conceitos fundamentais de sintaxe para o estudo desenvolvido, tais quais cláusulas hipotáticas, insubordinação, (des)articulação de cláusulas, mobilidade, entre outros. Já no âmbito prosódico, apresentam-se conceitos como autonomia prosódica, contorno entoacional, pausas, etc. No decorrer da seção, os conceitos de ambas as áreas são inter-relacionados para construir o aparato de análise teórica.

1.1 As cláusulas hipotáticas e o articulador porque

Neste trabalho, o que consideramos **hipotaxe** ou **cláusulas hipotáticas** não encontra correspondência direta com as gramáticas de tradição hispânica e luso-brasileira, que costumam considerar a subordinação uma macronomenclatura que abrange desde a

constituência à adjunção sintática (Cunha & Cintra, 2016; Rocha Lima, 2022; RAE, 2009; Di Tullio, 2014). Em contrapartida, adota-se a seguinte concepção funcionalista:

> *As hipotáticas são cláusulas que representam opções organizacionais para os falantes construírem seus discursos. Da relação entre elas e a cláusula núcleo emergem proposições relacionais (inferências), que podem constituir, elas mesmas, unidades de informação à parte. Neste grupo, inserem as tradicionais adjetivas explicativas e as adverbiais (Silvestre & Rodrigues, 2014, p. 1)*

Em especial, interessam apenas as hipotáticas de valor adverbial, excluindo as adjetivas explicativas. Especificamente, as hipotáticas articuladas por <*porque*>[2]. Não discutiremos os valores semânticos desse articulador nesta etapa do trabalho, porque seria necessária uma investigação aquém de nosso escopo. Por ora, assumimos apenas o valor de causalidade pregado pelas tradições gramaticais do português e do castelhano (Cunha & Cintra, 2016; Rocha Lima, 2022; RAE, 2009; Di Tullio, 2014). Distanciamo-nos, entretanto, desta tradição íbero-americana ao adotarmos o conceito de **articulação de cláusulas**, presente em várias obras funcionalistas, como Rodrigues (2010); Silvestre & Rodrigues (2014); Baroni & Rodrigues (2021), etc. Esse conceito dispensa a necessidade de adjetivar uma cláusula de principal e, a outra de subordinada. Ao contrário, atribui a ambas as cláusulas, ainda que por formas e graus diferentes, importância na comunicação discursiva.

1.2 A insubordinação

Evans (2007) propõe a nomenclatura insubordinação para abarcar estruturas que — embora apareçam subordinadas, possuem autonomia sintática, semântico-pragmática e prosódica. Esse conceito é construído com base no pressuposto teórico de que a insubordinação pode ser na diacronia ‘’definida como o recrutamento de cláusulas principais de estruturas subordinadas’’ (Evans & Watanabe, 2016, p. 2, tradução própria). Enquanto na sincronia, ‘’como uso independente de construções que exibem, à primeira vista, características de cláusulas subordinadas’’ (Evans & Watanabe, 2016, p. 2, tradução própria). Neste trabalho, cogita-se a insubordinação como um possível fenômeno sincrônico do espanhol de Buenos Aires. Nessa perspectiva, não serão abordados vieses a respeito de aspectos diacrônicos das estruturas estudadas. A abordagem sincrônica considera determinadas estruturas de comportamento sintático e prosódico autônomas como

[2]Palavras entre < > indicam uma transcrição ortográfica. Na maior parte das vezes <*porque*> será sinalizado em itálico por se tratar de uma palavra do castelhano, ainda que a grafia seja idêntica ao português. Essa informação não se repetirá.

insubordinadas, sem a necessidade de inspecionar o seu percurso histórico.

A supracitada autonomia sintático-prosódica também distingue a insubordinação da gramaticalização. Enquanto a gramaticalização implicaria, segundo Evans & Watanabe (2016), a perda de mobilidade sintática e substância fônica, a cláusula insubordinada ganharia **mobilidade sintática** e **substância fônica** própria. Entre todas as interpretações possíveis, o termo substância fônica será lido como equivalente ao termo **contorno entonativo** — em conformidade ao modelo *AMH* (cf. seção 2.1) sistematizado por Cantero & Mateo (2011)[3]. Ainda que estes termos não tenham plena equivalência técnica em outras literaturas, serão tratados como sinônimos neste trabalho. Assenta-se essa justificativa na ausência da necessidade de delimitações terminológicas exaustivas de alguns conceitos acústicos — dado que a entonação é *per se* um fator distintor das cláusulas insubordinadas — e este trabalho é interdisciplinar. Já o que foi chamado de ‘’mobilidade sintática’’ pelos autores também poderá ser chamado de autonomia sintática em nosso trabalho.

1.3 A (des)articulação de cláusulas por vias da prosódia

A prosódia como um dos critérios diferenciadores de cláusulas subordinadas e insubordinadas apontada por Evans (2007) e Evans & Watanabe (2016) é reafirmada também por seus leitores:

> *Cláusulas estruturalmente semelhantes às subordinadas apresentam uma notável independência em relação à sua coocorrente, visto que possuem entonação própria e são expressas depois de uma pausa ou de algum trecho de material intermediário (Baroni & Rodrigues, 2021, p. 296, grifo próprio)*

Em outras palavras, as autoras associam maior autonomia prosódica a **cláusulas estruturalmente semelhantes às subordinadas**, isto é, insubordinadas. Em contrapartida, infere-se que cláusulas genuinamente subordinadas, as **coocorrentes**, não gozariam de forte autonomia prosódica — como pausas expressas e/ou entonação própria. Essa oposição estabelecida pelas autoras percorre todo o artigo. A começar pelo próprio título, ‘’insubordinação: uma proposta funcionalista para o estudo de **(des)articulação** de cláusulas’’ Baroni & Rodrigues (2021, p 285, grifo próprio) refletem sobre se a insubordinação seria um processo de articulação ou desarticulação de cláusulas. Esse

[3]Em outras literaturas, é possível encontrar termos análogos, como contorno entoacional; contorno de Frequência Fundamental; curva entonativa; curva de F0; curva entoacional, entre outros (Souza & Lira, 2015; Seara, I. C.; Sosa, J. M.; Oliveira, R. P., 2018). Embora em alguns momentos do trabalho possamos utilizar alguns desses termos como sinônimos — a fim apenas de evitar repetições — a nomenclatura preferível do modelo AMH é contorno entonativo.

questionamento também está presente nas considerações finais: ‘’uma análise prosódica permitiria perceber com mais clareza o grau de **(in)dependência** das cláusulas insubordinadas, já que na fala não há o suporte material dos sinais de pontuação’’(Baroni & Rodrigues, 2021, p. 307, grifo próprio). Nessa perspectiva, as autoras aparentam associar maior dependência prosódica às subordinadas genuínas e, maior independência prosódica às cláusulas estruturalmente semelhantes às subordinadas, isto é, insubordinadas. Neste trabalho, também usaremos adjetivos em torno da nomenclatura **rigidez** ou **frouxidão**. Em outras palavras, são consideradas frouxas e pouco delimitadas as fronteiras prosódicas entre hipotáticas e seus núcleos, bem como rígidas e bem delimitadas as fronteiras prosódicas entre uma insubordinada e uma cláusula anterior. Nessa etapa investigativa, as noções de fronteiras mais delimitadas ou menos delimitadas também serão respaldadas por uma análise comparativa entre os próprios dados. Esse método comparativo é necessário em vista do estudo abarcar um fenômeno ainda sem registros relevantes na variedade de Buenos Aires, bem como um *corpus* ainda incipiente. Para etapas futuras, contudo, há anseios de métodos quantitativos e/ou estatísticos para delimitações mais concretas.

Além disso, o contraste estabelecido pela nomenclatura (des)articulação é produtivo para categorizar os exemplares de nosso *corpus*, haja vista que analisaremos predominantemente dados em situação de co-ocorrência. Assim, consideraremos o *porque* como um articulador na análise de hipotáticas adverbiais e manteremos a possibilidade de lê-lo como (des)articulador e/ou parte de uma (des)articulação em insubordinadas com valores adverbiais. Enquanto se evidencia claro vínculo prosódico na articulação de uma hipotática e o seu núcleo, não há vínculos prosódicos entre uma insubordinada e a cláusula anterior.

1.4 O contorno entonativo à luz da unidade entoacional

Segundo Chafe, ‘’a fala não é produzida em um fluxo contínuo e ininterrupto, mas sim em jatos’’ (1994, p. 57). Esse *modus operandi* se justifica pela fisiologia humana: ‘’os sons da fala são produzidos ao expelir-se o ar dos pulmões. O ar deve ser renovado periodicamente para que o falante permaneça vivo’’ (Chafe, 1994, p. 57). Embora essa demanda fisiomotora já fundamentaria *per se* a produção oral em jatos não-lineares, o autor concebe que essas rajadas também possuem natureza linguística e cognitiva. Nessa perspectiva, ‘’a demanda fisiológica opera em harmônica sincronia com algumas segmentações funcionais e básicas do discurso’’ (Chafe, 1994, p. 57, tradução própria).

Ponderando tais considerações, Chafe (1988; 1994) concebe esse jato — de cunho fisiológico, cognitivo e linguístico — como uma *unidade entoacional.* Embora o termo *unidade entoacional* não seja usado com frequência em nossa análise de dados, o seu conceito é importante para compreender o funcionamento da segmentação de alguns contornos entoacionais estudados. Nesse contexto, a noção de unidade entoacional será incorporada ao termo contorno entonativo e aos seus sinônimos.

1.5 A pausa e o episódio discursivo

Em conformidade com este mesmo autor, Chafe (1988; 1994), inferimos pausa como parte das demandas tanto fisiológicas, quanto cognitivas e linguísticas da produção da fala. Esta se constitui, assim, um fenômeno crucial para determinar a autonomia prosódica das estruturas (in)subordinadas que iremos estudar. Desse modo, será ponderada como qualquer ausência acústico-articulatória da enunciadora medida por segundos (s), independentemente de cunho fisiológico ou cognitivo. Embora sejam frequentes, as pausas não serão o único fator acústico observado para fracionar um episódio discursivo em contornos entoacionais. Além desse artifício, o autor elenca uma série de outros meios prosódicos que podem ser mobilizados, individual- ou coletivamente, para demarcar as unidades entoacionais. Dentre esses elementos, nos centramos em um: ‘’modulações de frequência fundamental (pitch) (Chafe, 1994, p. 57, tradução própria)’’. Nesse contexto, a pausa e o F0 serão os dois principais critérios empregados no trabalho para distinguir cláusulas hipotáticas de insubordinadas com valor adverbial.

O linguista sinaliza, ainda, que ‘’unidades entonacionais emergem do fluxo da fala com um alto grau de consistência satisfatória [...] em todos os estilos de fala, seja em conversação, narração de histórias, oratória, execução de rituais ou até mesmo [...] na leitura em voz alta’’ (Chafe, 1994, p. 62, tradução própria). Esse princípio contempla as influências do discurso, do uso e do contexto na produção acústica. Assim, a unidade entonacional não apenas fragmenta o discurso, como: ‘’verbaliza a informação ativa na mente no instante de sua fala’’ (Chafe, 1994, p. 63, tradução própria). Em seguida, o autor assume a hipótese de que ‘’a unidade entoacional verbaliza o foco de consciência do falante no momento de fala’’ (1994, p. 63, tradução própria).

A hipótese postulada é compatível com um trabalho cujo ponto de partida é a variação fonossintática alinhada ao contexto discursivo. Dessa forma, é também valorosa a noção de *episódio discursivo* apresentada: ‘’deveríamos nos preocupar não apenas com

as conexões entre pequenas segmentações, como as unidades entonacionais, mas também com aquelas entre segmentos maiores, de natureza episódica'' (Chafe, 1988, p. 2, tradução própria). Tendo em conta que os focos de consciência supracitados variam conforme os tipos de discursos e momentos discursivos[4], as unidades entoacionais possuem extensões variadas. Vejamos isso exemplificado:

- **Exemplo 1**: [Hoy] # (1,34s) [treinta y ocho años] # (0,97s) [de democracia en la Argentina] # (2,4s) [y el día internacional de los derechos humanos] # (0,676s) [Lula, Pepe] (Kirchner, 2021).

Entre [ ] estão as unidades entoacionais. Dentre todos os critérios apresentados conforme Chafe (1994), priorizamos a pausa e os tonemas finais das curvas de F0 para delimitar as unidades entoacionais. O escopo desses critérios viabiliza a análise de unidades sem a obrigação de sintagmas verbais e/ou sujeitos sintáticos — como todas as exemplificadas acima. Essas unidades tampouco apresentam extensões fônicas pré-estabelecidas, tais como número predeterminado de sílabas, segundos, etc., típicos de dados produzidos em laboratório. Essas estruturas seriam marginalizadas e/ou excluídas de nosso *corpus*, caso adotássemos um modelo teórico cujo escopo não abranja as dinâmicas cognitivas e comunicativas do discurso oral.

Já no exemplo 2, veremos unidades entoacionais que, embora apresentem sintagmas verbais e sujeito sintático, não apresentam uma segmentação prototípica:

- **Exemplo 2**: [terminamos] # (0,44s) [con déficit energético] [porque teníamos que importar combustibles] (Kirchner, 2023).

Ainda que haja conexão sintático-discursiva entre [terminamos] e [déficit energético], há duas unidades entoacionais e não apenas uma, como poderia sinalizar a escrita em [terminamos con déficit energético]. Em contrapartida, não há pausa no contexto esperado pela escrita: antes da hipotaxe adverbial: [porque teníamos que importar combustibles]. O Exemplo 2 poderá ser melhor compreendido a partir de análise gráfica na seção **Análise de dados**.

[4]Ora Chafe (1988) refere-se aos contextos dos fluxos de consciência como *episode*, ora como *discourse*. Ainda que possa haver alguma nuance semântica entre esses dois termos técnicos e que a tradução literal de *episodic segment* remeta a episódio, sintetizo-os em discurso e/ou episódio/momento discursivo.

2 Pressupostos metodológicos

Nesta seção, introduz-se o modelo de análise prosódica *El Análisis Melódico de Habla (AMH)* e sua adaptação específica a este trabalho. Nessa introdução, também são detalhados o tratamento dos dados desde a coleta acústica até a interpretação gráfica. Em seguida, contextualiza-se o *corpus* dos dados e as hipóteses principais e complementares da análise de dados.

2.1 El Análisis Melódico del Habla (AMH) e adaptações metodológicas

Para representar e interpretar as curvas de F0, usufrui-se de uma versão adaptada do *Análisis Melódico del Habla* (doravante AMH), esquematizado de forma sistêmica por Cantero & Font-Roches (2009) e Cantero & Mateo (2011). Dentre as adaptações, destaca-se a obtenção das variações percentuais de F0 por cada sílaba, não por cada vogal como preconiza o modelo de Cantero & Mateo (2011). Mais do que informar se o contorno entonativo é ascendente e/ou descendente, essa adaptação representa os tonemas do contorno com maior fidedignidade. Em concomitância, abstém-se da *curva estandarizada*, visto que não há necessidade momentânea de comparação entre diferentes falantes.

Para aplicar a metodologia, é necessário executar alguns procedimentos. Como já foi abordado durante a seção 1, é selecionado um episódio discursivo e, em seguida, este se segmenta em unidades entoacionais. Feito isso, é necessário recortar a pista de áudio e processá-la no software *Praat* (Boersma & Weenik, 2022). A partir disso, é necessário segmentar as unidades entoacionais em sílabas pelo *textgrid*, um espaço para anotações fornecido pelo *Praat*. Essa segmentação, contudo, deve obedecer a critérios fonéticos e, não ortográficos. Esse processo é feito, porque nem sempre as sílabas ortográficas coincidem com as fonéticas. As pausas entre essas sílabas também devem ser anotadas pelo transcritor. Segmentadas foneticamente, é possível extrair os valores em Hz de cada sílaba. Esses valores devem ser postos em uma planilha do *Excel*. Após organizá-los em planilhas, é possível obter I) os valores de F0 em Hz, II) os valores de variação (F0) em %.

Por meio desses procedimentos obtém-se, por fim, a variação de F0 presente em cada sílaba e entre sílabas finais e iniciais, respectivamente. Embora haja vários trabalhos conforme a teoria AMH, não foram encontrados estudos de fonossintaxe da variedade de Buenos Aires nessa perspectiva. Em vista disso, o enquadramento numérico do *tonema neutro*: ‘’em espanhol há um único contorno típico [...] cuja inflexão final pode ser ascendente (até um +15%) ou descendente (até um -30%)’’ (Cantero & Mateo, 2011, p.

199, tradução própria) será usado com cautela nessa pesquisa. Em estudos futuros, seria relevante um estudo e *corpus* de maior amplitude para apresentar enquadramentos numéricos congruentes à variedade de Buenos Aires.

Ademais, não é de nosso interesse estudar toda a estrutura de um contorno entoacional, mas sim, a sua fronteira. Por conta disso, usaremos um critério não tão difundido pela AMH clássica: a **média de F0**. Esse valor é obtido por meio da média aritmética em Hz de cada uma das sílabas dos contornos entonacionais. Embora esse critério não apresente amplo uso em autores consultados do modelo AMH, é utilizado em outros modelos de análise prosódica, como o de Hidalgo (2026).

Essa possível distinção se cogita pela hipótese de que a média de F0 de uma estrutura insubordinada seria sensivelmente discrepante da estrutura anterior. Enquanto médias próximas tenderiam a indicar maior continuidade entre os contornos entonativos, médias mais distantes tendem a indicar maior ruptura entre eles. Reconhecemos, entretanto, a necessidade de mais dados para estabelecer um parâmetro numérico seguro de distinção das médias. Abaixo disponibiliza-se a fórmula utilizada:

Figura 1 - fórmula para calcular a média de F0, elaborada a partir de prompt à Inteligência Artificial (I.A) ChatGPT (2025).

$$\text{Média} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \cdots + x_n}{n}$$

Fonte: Elaboração própria a partir de prompt à Inteligência Artificial (I.A) ChatGPT (2025).

Obtidas as médias de F0, podemos compará-las e calcular a diferença percentual entre ambas pela seguinte fórmula:

Figura 2 - fórmula para calcular a diferença percentual entre as médias de F0. Leia-se derivada A como 1º contorno entoacional e derivada B como 2º contorno entoacional.

$$\text{Diferença Percentual} = \frac{\text{Média da Derivada B} - \text{Média da Derivada A}}{\text{Média da Derivada A}} \times 100$$

Fonte: Elaboração própria a partir de prompt à Inteligência Artificial (I.A) ChatGPT (2025).

O emprego desses cálculos atua como um complemento para distinguir um contorno de outro, em cooperação com as medidas de pausas e as diferenças dos tonemas finais e

iniciais da 1ª e 2ª curva — critérios já consagrados pela teoria AMH (Cantero & Mateo, 2011) — diferentemente das médias de F0.

2.2 Contextualização de corpus

Todos os 10 dados analisados na seção 3 foram extraídos dos episódios discursivos I e II (doravante EDI, EDII). Ambos os episódios compõem parte de um discurso político proferido por Cristina Fernández de Kirchner (CFK) no dia 25/05/2023, feriado nacional conhecido como *el día de la patria*. Abaixo estão os dados disponíveis e *destacados em itálico*. Entre ( ) estão os minutos dos vídeos nos quais é possível escutar oralmente os dados[5]: Parte dos dados do EDI foi analisada em estudo anterior, Melo de Almeida (2026). Nesse novo recorte, ampliou-se a metodologia aplicada e os dados do EDI foram comparados aos dados acrescentados do EDII.

2.2.1 Episódio discursivo I

(11:50) Pero si todo estaba en manos de los privados, YPF también, aunque *terminamos con déficit energético porque teníamos que importar combustible porque no exploraban ni explotaban* y nos quedamos sin energía. Pero entonces, si todo estaba en manos de los privados… si todo estaba en manos de los buenos administradores ¿por qué la Argentina debía tanta plata? Por una razón muy sencilla: *porque habían contraído deuda externa. Porque la habían estatizado en el 82, porque siguieron durante toda la década del 90 para sostener la falsa dolarización*, para seguir endeudando el país. Esta es la historia. Ese día que se cayó esa falsa dolarización estalló el país. (13:10)

2.2.2 Episódio discursivo II

(30:30) Créanme...créanme que… para una militante política de mi generación haber, después de tres períodos de gobierno...haber podido decirle(s), haber podido decirle(s) a los argentinos que le(s) dejábamos un país mucho mejor que el que habíamos recibido era una muestra de orgullo. Miren… Miren… *más allá de las dificultades… porque tampoco era Disneylandia a nadie.* Para ir a Disneylandia… hay que ir a otro lugar. Me parece que aquel día cuando rendimos cuentas en esta plaza y dijimos que habíamos

[5]Kirchner, Cristina Fernández de . **Discurso — Día de la Revolución de Mayo**. 25/05/2023. Recurso audiovisual. Recorte 30:23-34:10. Buenos Aires, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bUR5Y0etCoc. [Acesso em 24/06/2025]

llegado con la deuda defaulteada más grande de la historia y nos íbamos desendeudados y con la deuda en moneda dura más baja de las últimas décadas. Ocho por ciento solamente en dólares. Y no lo digo yo. Fui ratificada después que el nivel de endeudamiento, no solamente era ínfimo, ínfimamente ridículo dijeron en algún momento, propio de alguna economía africana estrafalaria. Mirá vos. Mirá vos. Las familias tampoco estaban endeudadas, *las empresas tampoco estaban endeudadas porque el salario de los trabajadores era el más alto de América Latina. Porque la jubilación y la cobertura previsional del 97% era la mejor de América Latina. Porque habíamos lanzado satélites al aire y estábamos incorporando tecnología. Porque habíamos peleado contra los fondos buitres* y sin acceso al mercado de capitales pagamos más, como dije hace un rato, [más de 100.000 millones de dólares. Increíble. Sin acceso al mercado de capitales. (33:20)

Embora seja de nosso interesse, não serão estudadas possíveis motivações e/ou influências discursivas nos comportamentos prosódicos das cláusulas estudadas nesta etapa do trabalho. De antemão, é necessário refletir por que há acúmulo e co-ocorrências seguidas de cláusulas (des)articuladas por *porque* em curtas sequências temporais e discursivas. Essas reflexões, contudo, mobilizam outro conjunto metodológico e teórico. Por conta disso, constituirão uma análise discursiva aparte em trabalhos futuros. Por agora, o fragmento no qual se inserem os dados viabilizam o mínimo de contextualização discursiva para o *corpus*.

Em concomitância, sinaliza-se o caráter ainda exploratório do *corpus*. Nesse contexto, é necessário um maior número de dados, falantes e situações comunicativas para proporcionar uma descrição mais significativa e ampla das hipotáticas e insubordinadas em Buenos Aires.

2.3 Hipóteses condutoras

Este trabalho se mobiliza em torno de uma pergunta central: o que distingue a prosódia de hipotáticas adverbiais das co-ocorrentes insubordinadas com valor adverbial (des)articuladas por *porque* em discursos políticos de Buenos Aires?

Parte significativa dessa resposta predica uma hipótese basilar: I) as cláusulas hipotáticas e insubordinadas possuem comportamentos prosódicos distintos umas das outras. Essa distinção apontada na hipótese principal se desdobra em duas outras hipóteses complementares: II) cláusulas hipotáticas adverbiais articuladas por *porque* apresentam fronteiras prosódicas menos rígidas; III) cláusulas insubordinadas com valor

adverbial (des)articuladas por *porque* apresentam fronteiras prosódicas mais rígidas.

Por um lado, espera-se que o contorno entonativo entre a hipotática e o seu núcleo apresentem maiores traços de continuidade e pausas menos expressivas ou até mesmo ausentes. Também é esperado que os contornos da hipotática e do núcleo não denotem forte discrepância de média de F0 entre ambos. Em outras palavras, que apresentem fronteiras prosódicas ambíguas e/ou frouxas. Por outro lado, espera-se que as modulações prosódicas de uma insubordinada com valor adverbial apresentem ruptura sensível em relação à curva melódica precedente, bem como pausas longas e expressivas. Há também expectativa de que as médias de F0 da insubordinada e da unidade entoacional precedente apresentem discrepâncias relevantes, uma vez que se espera ruptura plena e, não continuidade. Dito por outros termos, que apresentem fronteiras prosódicas rígidas e bem delimitadas.

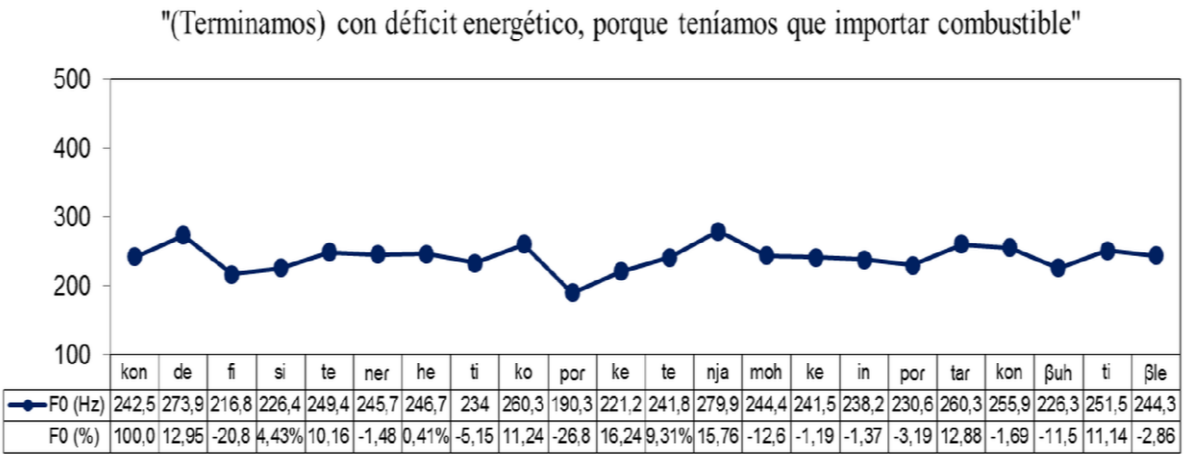
3 Análise de dados

Nesta seção, apresentam-se os gráficos dos 10 contornos entoacionais em análise. Esses gráficos constituem um importante suporte visual para inspecionar especificidades das fronteiras prosódicas, contornos entonativos e pausas dos dados. A partir dessas inspeções, observamos aspectos mais gerais como o grau de autonomia prosódica das unidades. Em decorrência dessas observações, é feita a proposta de categorização entre hipotáticas adverbiais ou insubordinadas com valor adverbial.

3.1 Insubordinada com valor adverbial ou hipotaxe adverbial?

Abaixo, apresentam-se as primeiras entonações via gráfico e se comenta a respeito das informações disponíveis no gráfico apresentado (cf. figura 3).

Figura 3 - gráfico contorno entonativo [con déficit energético] e contorno entonativo [porque teníamos que importar combustible], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	kon	de	fi	si	te	ner	he	ti	ko	por	ke	te	nja	moh	ke	in	por	tar	kon	βuh	ti	βle
F0 (Hz)	242,5	273,9	216,8	226,4	249,4	245,7	246,7	234	260,3	190,3	221,2	241,8	279,9	244,4	241,5	238,2	230,6	260,3	255,9	226,3	251,5	244,3
F0 (%)	100,0	12,95	-20,8	4,43%	10,16	-1,48	0,41%	-5,15	11,24	-26,8	16,24	9,31%	15,76	-12,6	-1,19	-1,37	-3,19	12,88	-1,69	-11,5	11,14	-2,86

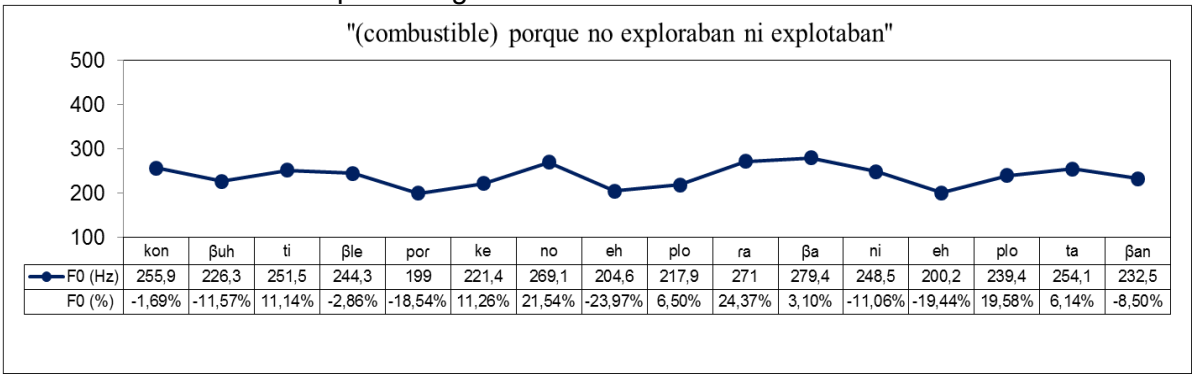
Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Nesse gráfico, temos dois contornos entoacionais distintos: <con déficit energético> e <porque teníamos que importar combustibles>. O primeiro se inicia em [kon], de <con> e se finaliza em [ko], na última sílaba de <energético>. A fronteira entre esse contorno e o seguinte é sinalizada, principalmente, pela queda brusca entre [ko] e [por], uma diferença de -26,8%. O percentual dessa queda rompe com o padrão melódico estabelecido desde [kon]. A partir dessa queda, circulada no gráfico, há um novo contorno entoacional, iniciado pelo aumento de 16,24% em [ke].

Apesar de haver duas curvas entoacionais distintas, a fronteira entre elas não é de grande rigidez prosódica. Um dos meios de estabelecer limites mais expressivos é a presença de pausa — presente na maior parte dos dados e ausente neste —. Outro aspecto relevante a ser levado em conta é o percentual pelo qual se finaliza a primeira curva entoacional: 11,24%. Esse percentual é atribuído a um tonema neutro, para o modelo de AMH. A neutralidade do tonema da primeira curva é outro reforçador de que não houve uma ruptura sensível entre as duas curvas de F0. Além disso, o primeiro contorno entoacional possui uma média de 244 Hz, enquanto o segundo 240,5 Hz, diferença pouco relevante de apenas -1,46%. Em outras palavras, não houve grandes diferenças de médias de F0 entre ambos os contornos.

Diante dos comportamentos acústicos comentados, podemos inferir que há uma separação prosódica de menor rigidez entre as duas unidades entoacionais. Uma separação prosódica de menor rigidez tende a implicar um maior grau de articulação entre cláusulas. Esse vínculo maior descreve uma hipotaxe adverbial ligada a um núcleo — caracterizada por menor autonomia prosódica — não uma estrutura insubordinada com valor semântico adverbial.

Figura 4 - gráfico da contorno entonativo [con déficit energético] e do contorno entonativo [porque teníamos que importar combustible], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	kon	βuh	ti	βle	por	ke	no	eh	plo	ra	βa	ni	eh	plo	ta	βan
F0 (Hz)	255,9	226,3	251,5	244,3	199	221,4	269,1	204,6	217,9	271	279,4	248,5	200,2	239,4	254,1	232,5
F0 (%)	-1,69%	-11,57%	11,14%	-2,86%	-18,54%	11,26%	21,54%	-23,97%	6,50%	24,37%	3,10%	-11,06%	-19,44%	19,58%	6,14%	-8,50%

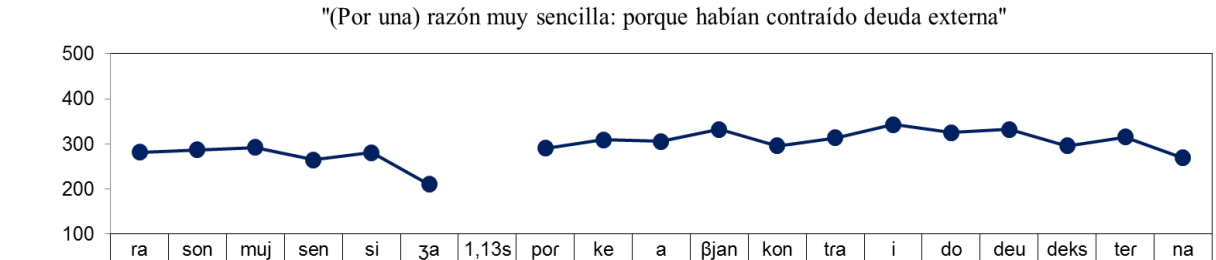
Fonte: elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Nesse gráfico, foi mantido o final do segundo contorno entoacional da figura 3 para descrever de forma mais precisa a relação prosódica que há entre esse contorno com o que se inicia depois a partir de [porɾ] e [ke], de <porque>. Desse modo, a curva iniciada por [porke] é a mais relevante descrita pela figura 4, uma vez que a outra curva já foi descrita holisticamente pela figura 3.

Assim como analisado na figura 3, a última sílaba do primeiro contorno entoacional, [βle], é finalizada por um percentual considerado neutro: -2,86%. Essa porcentagem indica regularidade, que por sua vez, não implica uma ruptura saliente entre ambos os contornos. Já a sílaba que inaugura a segunda curva, [porɾ], é iniciada por uma queda de -18,54%, similar ao -26,89% também observado antes. Essa queda acentuada sinaliza uma nova modulação de F0, estendida desde a própria [porɾ] até [βan]. Embora essa redução tonal haja modulado uma nova melodia, não há pausa entre ambas as curvas. Calculou-se, também, a média aritmética desse novo contorno: 236,5 Hz. Ao compará-lo com o valor médio já calculado do contorno anterior, 240,5, obtemos uma diferença percentual de baixa relevância: +1,66%. Em outras palavras, tampouco houve grandes divergências médias de F0 entre as duas curvas analisadas.

Diante das observações, vislumbram-se fronteiras prosódicas de baixa rigidez entre ambas as unidades entoacionais. Essa fronteira mais afrouxada nos leva à leitura de maior grau de integração entre as cláusulas. Esse nível de maior articulação é típico de hipotaxes adverbiais com os seus núcleos, não de insubordinadas de semântica adverbial, haja vista que as últimas costumam apresentar autonomia prosódica de maior saliência.

Figura 5 - gráfico do contorno entonativo [(por una) razón muy sencilla] e do contorno entonativo [porque habían contraído deuda externa], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



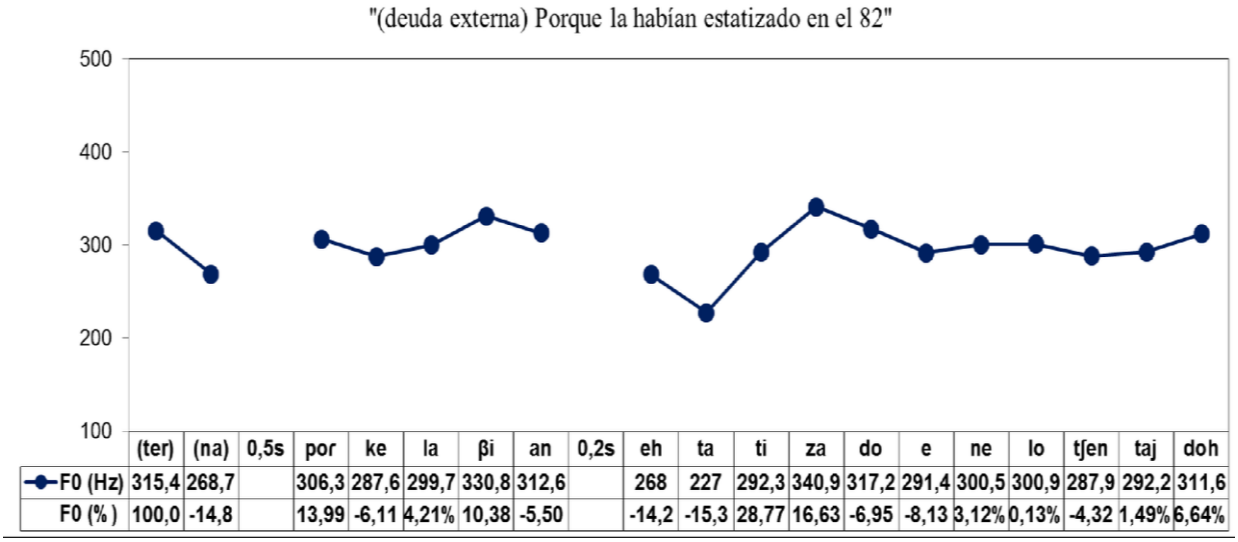
	ra	son	muj	sen	si	ʒa	1,13s	por	ke	a	βjan	kon	tra	i	do	deu	deks	ter	na
F0 (Hz)	281,3	286,5	292,3	264,5	280,7	210,5		290,5	308,7	305,6	332,2	295,9	313,7	342,8	325,2	331,7	295,5	315,4	268,7
F0 (%)	100,0	1,85%	2,02%	-9,51	6,12%	-25,0		38,00	6,27%	-1,00	8,70%	-10,9	6,02%	9,28%	-5,13	2,00%	-10,9	6,73%	-14,8

Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Nesse gráfico, há dois contornos entoacionais visualmente bem sinalados. O primeiro se inicia em [po] e se finaliza em [ʒa], com queda de -25,01%. Ainda que -25,01% seja uma descida neutra, essa queda é mais acentuada e, por consequência, mais expressiva do que o observado nas fronteiras hipotáticas vistas antes. Em seguida, separa-o do segundo contorno uma pausa bem marcada de 1,13s. Já o segundo contorno é anunciado com uma alta diferença percentual de 38%, em [porɾ], com relação à sílaba [ʒa] do seu antecessor.

De forma evidente, é possível vislumbrar duas claras modulações distintas de F0. Esses dois contornos também apresentam diferentes médias de F0. Enquanto a média aritmética da 1ª curva é de 276 Hz, a da 2ª é de 311,3 Hz. Calculando a diferença percentual de ambas, obtemos 12,79%. Essa diferença percentual não é irrelevante como vimos antes, as quais não chegavam sequer a 2%. Tais sensíveis discrepâncias das médias de F0 constituem uma forte fronteira prosódica entre si, marcada tanto pela pausa, quanto pelas modulações acústicas. Em outras palavras, a unidade entoacional encabeçada por [porke] sugere maior autonomia prosódica com relação à unidade entoacional anterior. Tendo em conta que a autonomia prosódica é um dos traços característicos das insubordinadas, consideramos a cláusula apresentada por [porke] como uma insubordinada com valor semântico adverbial.

Figura 6 - gráfico do contorno entonativo [(deuda) (exter)na] e do contorno entonativo [porque la habían estatizado en el 82], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	(ter)	(na)	0,5s	por	ke	la	βi	an	0,2s	eh	ta	ti	za	do	e	ne	lo	tʃen	taj	doh
F0 (Hz)	315,4	268,7		306,3	287,6	299,7	330,8	312,6		268	227	292,3	340,9	317,2	291,4	300,5	300,9	287,9	292,2	311,6
F0 (%)	100,0	-14,8		13,99	-6,11	4,21%	10,38	-5,50		-14,2	-15,3	28,77	16,63	-6,95	-8,13	3,12%	0,13%	-4,32	1,49%	6,64%

Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Esse gráfico apresenta a unidade entoacional seguinte à da figura 5. Desse modo, as primeiras sílabas estão presentes para proporcionar uma descrição e análise mais completa ao próximo contorno entoacional, não sendo foco a curva da figura 3 já analisada.

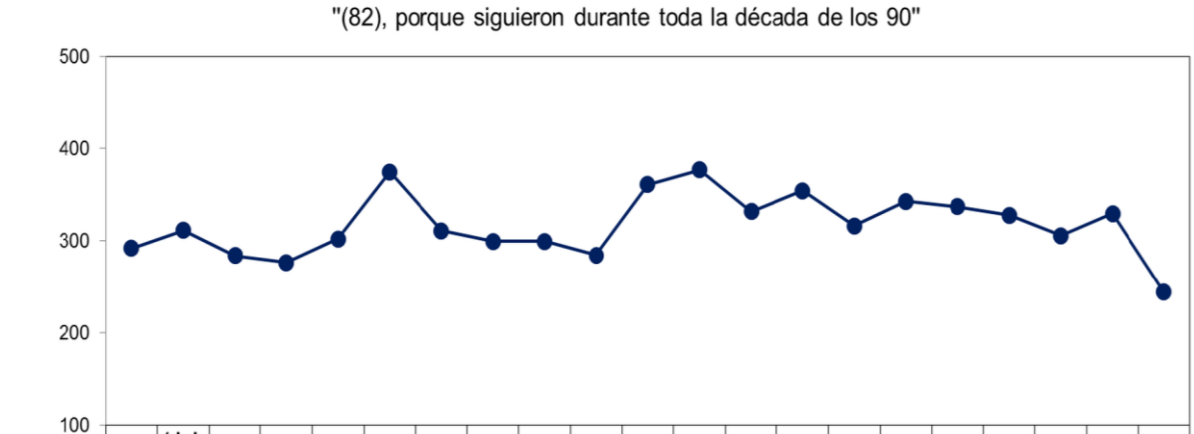
O contorno anterior foi finalizado em -14,81% de [na], isto é, com uma descida relativamente acentuada. É, assim, seguido por uma pausa de 0,5s[6]. Após essa pausa, o tom do segundo contorno foi encabeçado por 13,99% de [por]. Há, assim, uma queda acentuada seguida de pausa e uma subida. A partir dessa subida, construiu-se outra modulação de F0 diferente da anterior. Essas distintas modulações de F0 também implicaram médias aritméticas distintas: 311,3 Hz como já vimos na análise da figura 5 e 291,7 Hz nessa nova curva, da figura 6. Calculando-lhes a diferença percentual, o resultado é de -6,72%. Esse valor, mesmo que não tão saliente quanto o obtido 12,79% anteriormente, é ainda muito mais sensível do que os valores < 2% vistos nos contornos representados pelas figuras 3 e 4.

Em vista disso, observa-se uma fronteira prosódica expressiva, marcada por I) tom descendente, II) pausa e III) tom mais alto. Maior rigorosidade nas fronteiras prosódicas indicam menor grau de articulação entre as cláusulas. Nessa perspectiva, consideramos

[6]O leitor já haverá percebido que essa não é a única pausa presente no gráfico. Há, todavia, uma micropausa de 0,2 entre [an] e [eh]. Essa pausa, entretanto, não será debatida nesse trabalho, haja vista não corresponder à (des)articulação entre cláusulas (des)articuladas por *porque*.

que a unidade entoacional desarticulada por [porke] é uma insubordinada com valor adverbial.

Figura 7 - gráfico do contorno entonativo (porque la habían estatizado en el) 82] e do contorno entonativo [porque siguieron durante toda la década de los 90], expressando F0 de ambas em número, porcentagem, e curva melódica em azul.



	(taj)	(doh)	por	ke	si	gje	ron	du	ran	te	to	da	la	de	ka	da	de	loñ	no	βen	ta
F0 (Hz)	292,2	311,6	283,9	276,5	302	374,9	311,2	299,5	299,5	284,3	360,8	376,8	331,7	354,4	316,2	342,7	336,9	328	305,5	329,6	244,3
F0 (%)	100,0	6,64	-8,89	-2,61	9,22	24,14	-16,9	-3,76	0,00	-5,08	26,91	4,43	-11,9	6,84	-10,7	8,38	-1,69	-2,64	-6,86	7,89	-25,8

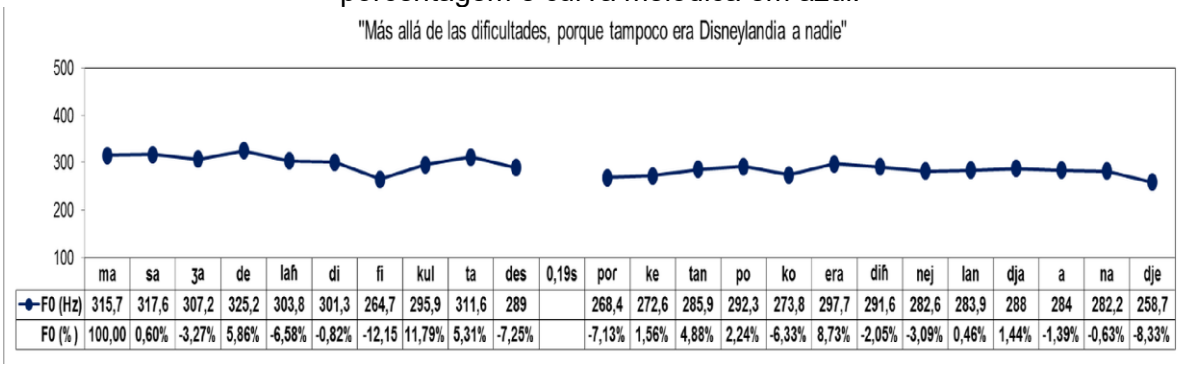
Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Esse gráfico apresenta duas sílabas iniciais referentes à curva entoacional anterior e as demais sílabas referentes à próxima curva a ser analisada. Essas duas sílabas iniciais são, apenas, para fazer uma descrição mais completa do contorno seguinte, não sendo o contorno anterior o foco. Além disso, o primeiro contorno foi finalizado com uma leve subida de 6,64%, considerado neutro para a teoria AMH. Embora haja uma subida no fim da unidade entoacional, [doh] é um tonema neutro.

Diferente dos casos observados na figura 1 e 2, o segundo contorno não se inicia por uma descida brusca. Tampouco se inicia por subidas bruscas, como na figura 5 e 6. Inicia-se, sim, por uma queda — que apesar de não acentuada na primeira sílaba — é mantida e aumentada na segunda sílaba. Esse comportamento caracterizaria uma queda sustentada. Após essa descida gradual, a subida também é gradual, de 9,22% [si] até chegar ao pico de 24,14% na tônica [gje]. A diferença percentual entre as médias aritméticas de F0 entre o já calculado contorno anterior de 291,7 e o novo de 304,1 é de +4,25%. O valor obtido desta é 2x maior do que as diferenças percentuais entre os contornos da figura 4 e cerca de 4x maior entre as obtidas nos contornos da figura 3, apesar de diferenças não tão proeminentes como vimos na figura 5 e 6.

Ao comparar todas essas informações, observamos que a fronteira prosódica das curvas da figura 7 apresenta a maior parte das características das fronteiras hipotáticas: figuras 3 e 4, ainda que uma característica a aproxime das fronteiras de insubordinadas: figura 5 e 6. Nesse viés, as curvas da figura 7 mostram uma delimitação tonal frouxa. Em vez de marcadas quedas bruscas, há uma queda contínua, com aumento gradual em seguida. Embora ainda sejam suficientes para indicar limites, é mais custoso identificá-los; uma vez que a continuidade entonativa torna a ruptura menos marcada visualmente. Além de fronteiras prosódicas pouco delimitadas, essas curvas se aproximam das hipotáticas por conta da ausência de pausa. Acercam-se, somente, às insubordinadas por conta de sua média de F0. Diante de todos esses comportamentos acústicos, categoriza-se a cláusula articulada por [porke] como uma hipotática, haja vista não gozar de autonomia prosódica plena como observado nas já categorizadas insubordinadas.

Figura 8 - gráfico contorno entonativo [más allá de las dificultades] e contorno entonativo [porque tampoco era Disneylandia a nadie], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	ma	sa	ʒa	de	laɲ	di	fi	kul	ta	des	0,19s	por	ke	tan	po	ko	era	diɲ	nej	lan	dja	a	na	dje
F0 (Hz)	315,7	317,6	307,2	325,2	303,8	301,3	264,7	295,9	311,6	289		268,4	272,6	285,9	292,3	273,8	297,7	291,6	282,6	283,9	288	284	282,2	258,7
F0 (%)	100,00	0,60%	-3,27%	5,86%	-6,58%	-0,82%	-12,15	11,79%	5,31%	-7,25%		-7,13%	1,56%	4,88%	2,24%	-6,33%	8,73%	-2,05%	-3,09%	0,46%	1,44%	-1,39%	-0,63%	-8,33%

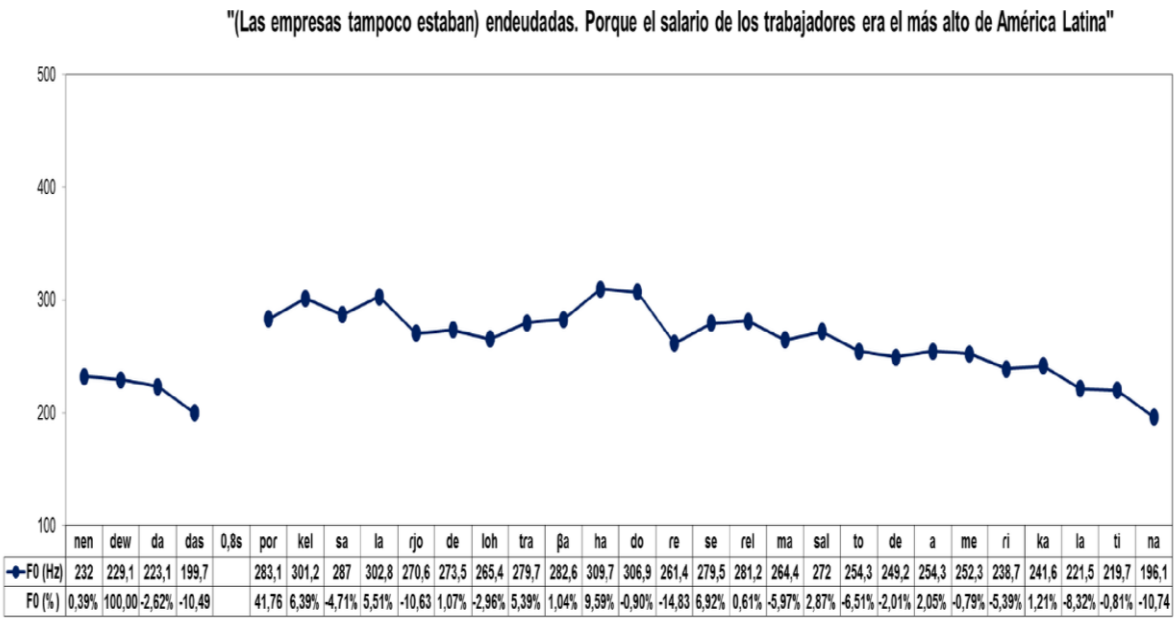
Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Nesse gráfico, temos dois contornos entoacionais completos. O primeiro se inicia em [ma] e termina em [des], com uma queda de -7,25%. Essa queda é seguida de uma pausa de 0,19s. Apesar de haver pausa, esta não apresenta relevância significativa para estabelecer uma fronteira prosódica expressiva. Embora o gráfico tenha uma sensível lacuna em branco na pausa, ao tratarmos de tempo, devemos ater-nos à duração, calculada em apenas 0,19s. Essa baixíssima duração é precedida e sucedida por valores de F0 que indicam muito mais uma continuidade do que uma ruptura. A já mencionada queda do tonema final, [des] em -7,25%, é seguida após a pausa de também outra queda de -7,13%. Analisando a sílaba final do primeiro e a inicial do segundo, elas parecem compor uma queda contínua. Outro fator que reforça a interpretação de uma fronteira prosódica de baixa rigidez entre ambas as curvas é a média aritmética e a diferença percentual entre elas.

Enquanto a primeira curva possui uma média de 303,2 Hz, a segunda é calculada em 281,7 Hz. Ao calcularmos a diferença percentual entre as duas, obtemos uma diferença de -7,63% da primeira para a segunda.

As observações feitas nos levam a um debate similar ao que tivemos sobre os gráficos da figura 7: maior parte das similaridades a hipotáticas e uma similaridade às insubordinadas. Isso, porque temos I) baixo contraste entre o tonema do primeiro contorno, -7,25% de [des] e a primeira sílaba do segundo contorno, -7,13%, porque ambos parecem estar compondo uma queda tonal contínua — não uma ruptura. Apesar de termos II) pausa, esta não é de suficiente presença para delimitar bem as curvas, como observado na queda continuada entre uma sílaba final e outra inicial, respectivamente. A diferença percentual entre as duas curvas, entretanto, assemelha-se a de insubordinadas. Diante do apresentado, categorizou-se a cláusula articulada por [porke] como hipotática, haja vista que não demonstrou autonomia prosódica conforme os nossos critérios hipotetizados: pausa e contraste entre a inflexão final e inicial.

Figura 9 - gráfico do contorno entonativo [más allá de las dificultades] e do contorno entonativo [porque tampoco era Disneylandia a nadie], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	nen	dew	da	das	0,8s	por	kel	sa	la	rjo	de	loh	tra	βa	ha	do	re	se	rel	ma	sal	to	de	a	me	ri	ka	la	ti	na
F0 (Hz)	232	229,1	223,1	199,7		283,1	301,2	287	302,8	270,6	273,5	265,4	279,7	282,6	309,7	306,9	261,4	279,5	281,2	264,4	272	254,3	249,2	254,3	252,3	238,7	241,6	221,5	219,7	196,1
F0 (%)	0,39%	100,00	-2,62%	-10,49		41,76	6,39%	-4,71%	5,51%	-10,63	1,07%	-2,96%	5,39%	1,04%	9,59%	-0,90%	-14,83	6,92%	0,61%	-5,97%	2,87%	-6,51%	-2,01%	2,05%	-0,79%	-5,39%	1,21%	-8,32%	-0,81%	-10,74

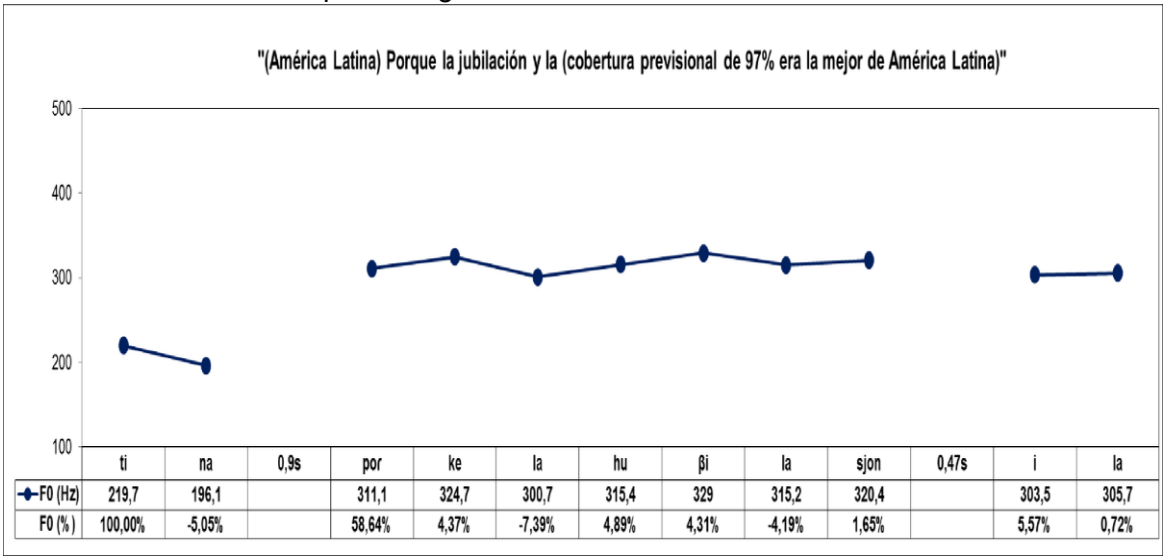
Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Esse gráfico apresenta dois contornos entoacionais distintos. O primeiro foi finalizado por uma queda de -10,4%, em [das]. Já o segundo foi iniciado por um tom ascendente de 41,76%. Essas curvas não são delimitadas apenas por variações descendentes-ascendentes contrastantes, como também são por uma pausa expressiva

de 0,8s, quase 1s. Também se distanciam na média de F0 por sílaba. A primeira modulação de F0 possui uma média de F0 de 250,35 Hz, obtida pelas seguintes sílabas e cálculo: [la] - 330,4 Hz / [sen] - 286,2 Hz / [pre] - 302,1 Hz / [sah] - 264,9 Hz / [tan] - 252,8 Hz / [po] - 247,8 Hz/ [ko] - 239,4 Hz/ [eh] - 228,7 Hz/ [ta] - 237,6 Hz/ [βa] - 231,1 Hz/ [nen] - 232 [dew] - 229,1 Hz/ [da] - 223,1 Hz/ [das] 199,7 Hz. Já a segunda é de 265,95 Hz, conforme as sílabas e valores já expostos no gráfico. Ao contrastar percentualmente as duas médias, obtém-se um aumento de 6,23% na 2ª modulação de F0.

Diante de uma fronteira prosódica e uma diferença média de modulação tão expressiva, a cláusula desarticulada por [porke] é uma insubordinada com valor adverbial. Essa estrutura apresenta maior autonomia prosódica relativa, em contraste às tendências observadas na figura 7 e 8.

Figura 10 - gráfico de parte do 2º contorno entonativo da figura 9 e do contorno entonativo [porque la jubilación y la (cobertura previsional de 97% era la mejor de América latina)], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	ti	na	0,9s	por	ke	la	hu	βi	la	sjon	0,47s	i	la
F0 (Hz)	219,7	196,1		311,1	324,7	300,7	315,4	329	315,2	320,4		303,5	305,7
F0 (%)	100,00%	-5,05%		58,64%	4,37%	-7,39%	4,89%	4,31%	-4,19%	1,65%		5,57%	0,72%

Fonte: elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

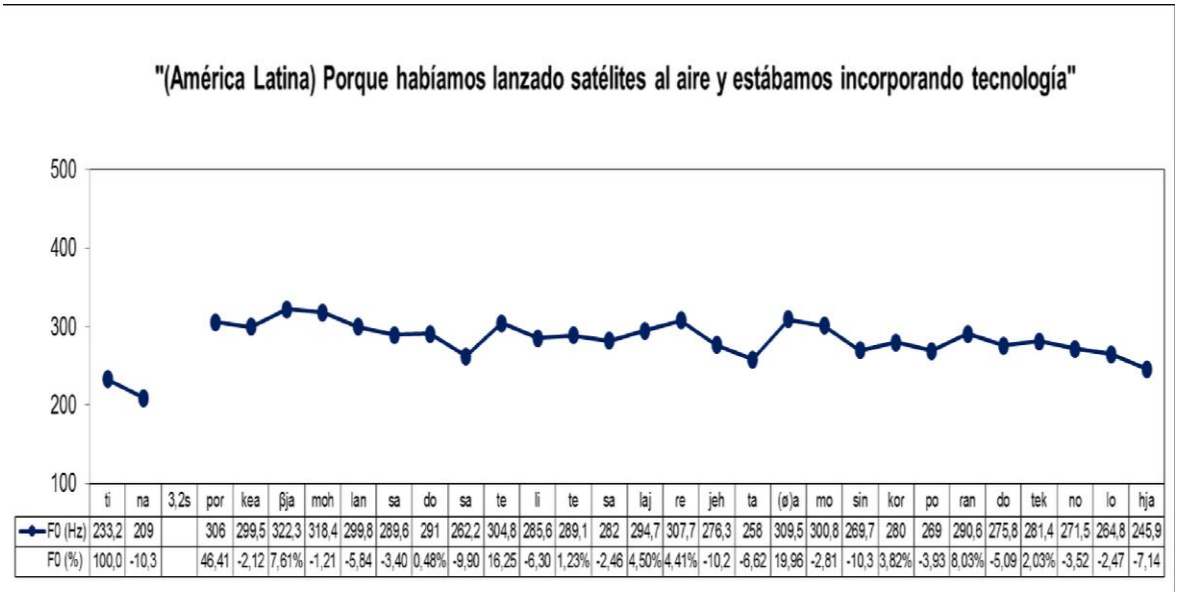
Nesse gráfico, a curva entoacional introduzida por [porke] é bastante menor do que as analisadas anteriormente. Esse tamanho menor ocorreu por conta da pausa sensível de 0,47s entre [la jubilación] e [y la cobertura provisional de 97% era la mejor de América Latina]. Como o nosso enfoque investigado são as cláusulas (des)articuladas por <porque>, não é conveniente expor em gráfico a produção fônica restante.

Esclarecido este pormenor, inicia-se a análise do tonema da primeira curva e da sílaba inicial da segunda curva. A primeira modulação de F0, já analisada na figura 9,

finaliza-se por uma queda de -5,05%. Após uma pausa expressiva próxima de 0,5s, o novo contorno é iniciado por um aumento de extrema sensibilidade: +58,64%. Além disso, essas modulações se diferenciam pela média de F0 entre elas. A primeira, como já foi calculado na análise da figura 9, foi estimada em 265,95 Hz. Já a segunda, em 316,64 Hz. A diferença percentual entre ambas as médias foi de +19,06% ao segundo contorno, o maior valor obtido até então.

Diante de I) diferenças sensíveis entre a sílaba final do primeiro contorno e a inicial do segundo; II) pausa expressiva de próxima de 0,5; III) alta diferença percentual entre as modulações médias de F0, identifica-se a autonomia prosódica da cláusula (des)articulada por <porque>. Mesmo que seja encabeçada por um introdutor, essa cláusula não pode ser considerada uma hipotaxe adverbial. Tratamos, assim, de uma insubordinada com valor adverbial.

Figura 11 - gráfico de parte do 2º contorno entonativo da figura 10 e do contorno entonativo [porque habíamos lanzado satélites al aire y estábamos incorporando tecnología], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	ti	na	3,2s	por	kea	βja	moh	lan	sa	do	sa	te	li	te	sa	laj	re	jeh	ta	(ø)a	mo	sin	kor	po	ran	do	tek	no	lo	hja
F0 (Hz)	233,2	209		306	299,5	322,3	318,4	299,8	289,6	291	262,2	304,8	285,6	289,1	282	294,7	307,7	276,3	258	309,5	300,8	269,7	280	269	290,6	275,8	281,4	271,5	264,8	245,9
F0 (%)	100,0	-10,3		46,41	-2,12	7,61%	-1,21	-5,84	-3,40	0,48%	-9,90	16,25	-6,30	1,23%	-2,46	4,50%	4,41%	-10,2	-6,62	19,96	-2,81	-10,3	3,82%	-3,93	8,03%	-5,09	2,03%	-3,52	-2,47	-7,14

Fonte: elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

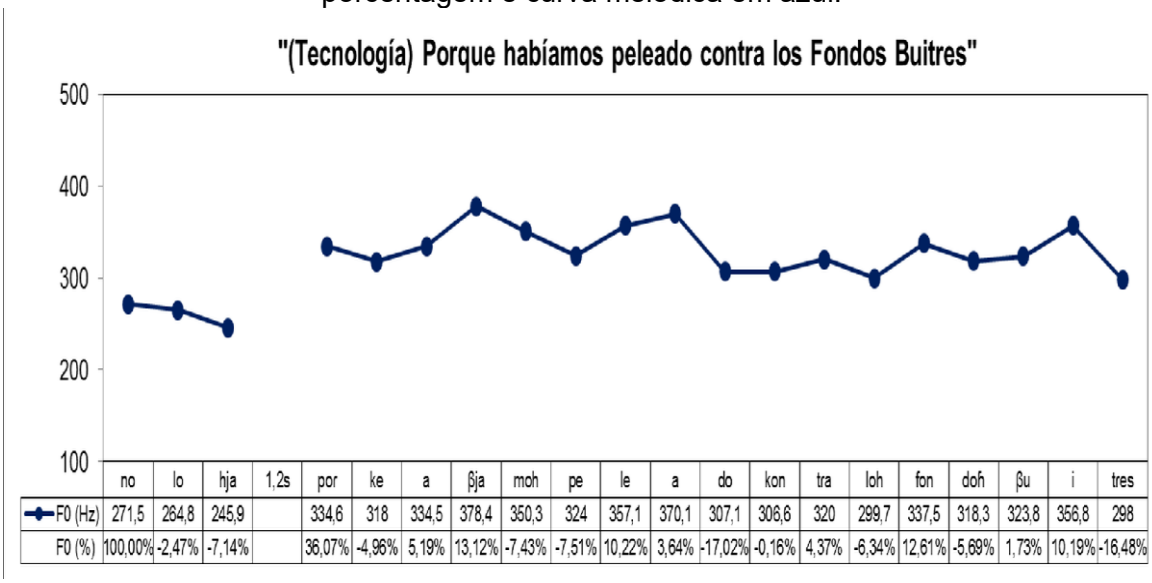
Esse gráfico apresenta dois contornos entoacionais. Como o primeiro já foi analisado na figura 10, manteremos apenas as suas duas últimas sílabas para analisar como se comporta a fronteira prosódica de ambas as curvas.

A primeira curva se finaliza com uma queda de -10,3%. Essa queda é seguida de

uma enorme pausa de 3,2s, a maior registrada até o momento do discurso. Essa pausa é seguida por um ascenso tonal de +46,41%. Sem a média de Hz entre as modulações, já vislumbramos uma fronteira prosódica de alta expressividade. Essa delimitação entre as duas unidades entoacionais também é reforçada pela média de F0 entre as duas. Calculada a média da primeira ainda na análise da figura 10, obtivemos 316,64 Hz. Calculando a segunda, obtemos 286,89 Hz. Já na diferença percentual, o resultado seria de -9,4% para o segundo contorno.

Esses três resultados: I) pausa larga; II) discrepância entre a sílaba final do 1º contorno e a sílaba inicial do 2º contorno; III) diferença sensível na média de F0 nos permitem inferir que a estrutura (des)articulada por [porke] dispõe de autonomia prosódica. O seu comportamento, assim, é de uma estrutura insubordinada com valor adverbial.

Figura 12 - gráfico de parte do 2º contorno da figura 11 e do contorno [porque habíamos peleado contra los Fondos Buitres], expressando F0 de ambas em número, porcentagem e curva melódica em azul.



	no	lo	hja	1,2s	por	ke	a	βja	moh	pe	le	a	do	kon	tra	loh	fon	doń	βu	i	tres
F0 (Hz)	271,5	264,8	245,9		334,6	318	334,5	378,4	350,3	324	357,1	370,1	307,1	306,6	320	299,7	337,5	318,3	323,8	356,8	298
F0 (%)	100,00%	-2,47%	-7,14%		36,07%	-4,96%	5,19%	13,12%	-7,43%	-7,51%	10,22%	3,64%	-17,02%	-0,16%	4,37%	-6,34%	12,61%	-5,69%	1,73%	10,19%	-16,48%

Fonte: Elaboração própria via Excel, conforme adaptação do modelo de Cantero & Mateo (2011).

Esse gráfico apresenta dois contornos entoacionais. O primeiro já foi analisado na figura 11. Desse modo, manterei as suas duas últimas sílabas para observar a fronteira prosódica entre os dois contornos.

A primeira unidade entoacional é finalizada por uma queda de -7,14%. É seguida de uma pausa saliente de 1,2s. Depois, há uma nova curva de F0 iniciada por [por], com subida de +36,07%. Enquanto o antigo contorno possuía uma média de F0 de 286,89 Hz, o novo contorno apresenta uma média de 323,22 Hz. A diferença percentual entre os dois valores

é de +12,66% para a nova unidade entoacional.

Novamente, temos um contorno munido de I) alto contraste tonal entre a sílaba final do contorno anterior e a sílaba inicial de seu próprio contorno; II) pausa bem marcada; III) alta diferença de média de F0. Esses comportamentos prosódicos contribuem para a inferência de uma fronteira prosódica de alta expressividade e rigidez entre ambas as curvas. Fronteiras prosódicas mais rígidas estão ligadas a estruturas insubordinadas. Nesse viés, categorizamos esse dado como uma estrutura insubordinada de valor adverbial, desarticulada por [porke].

4 Considerações finais

Estudaram-se 10 dados diferentes de cláusulas (des)articuladas por *porque* extraídos de um discurso político em Buenos Aires. Dos 10, 4 registros foram de hipotaxe adverbial e os outros 6 de insubordinadas com valor adverbial. Com base na análise feita das hipotaxes adverbiais, identificou-se que: 1) não houve pausa expressa e/ou relevante entre a fronteira das hipotáticas e o seu núcleo; 2) o contorno entonativo da hipotática e o contorno entonativo do núcleo foi pouco delimitado na fronteira prosódica; 3) a diferença percentual de média de F0 do núcleo e da hipotática tendeu à menor variação.

Por sua vez, na análise das insubordinadas com valor adverbial identificou-se que: 1) houve pausa expressa e/ou relevante entre as insubordinadas e a cláusula anterior; 2) o contorno entonativo da insubordinada e o contorno entonativo da cláusula anterior apresentou rupturas sensíveis e delimitadas; 3) a diferença percentual de média de F0 da cláusula anterior e a insubordinada tendeu à maior variação.

Em divergência a estudos anteriores, este apresenta uma proporção maior de insubordinadas (Melo de Almeida, 2026). Embora tenham sido adicionados dois novos critérios acústicos para reforçar a distinção entre esses dois grupos — a média de F0 e a Diferença Percentual de média de F0 — o principal critério segue sendo a fronteira prosódica medida por I) Pausa (expressa em s) e II) variações percentuais entre o final da 1ª curva e o início da 2ª curva.

Embora os resultados exploratórios tenham sido compatíveis com as hipóteses, o *corpus* carece de mais registros, fontes e contextos discursivos. Essa carência inviabiliza, por ora, uma sistematização das ocorrências de insubordinadas e hipotáticas adverbiais no espanhol de Buenos Aires. Essa limitação momentânea, contudo, não compromete a

ampliação numérica do *corpus* nem a continuidade de futuros estudos sobre o tema, cujos resultados preliminares são relevantes.

Em síntese, a rigidez das fronteiras prosódicas foi conceitualizada a partir de dois critérios principais: I) pausa e II) variações percentuais finais e iniciais e outros dois critérios secundários: III) média de F0 e IV) Diferença Percentual de média de F0. Os resultados exploratórios coincidem, portanto, com a hipótese principal de que I) as cláusulas hipotáticas e insubordinadas possuem comportamentos prosódicos distintos umas das outras. Também oferecem indícios favoráveis às hipóteses secundárias de que: II) cláusulas hipotáticas adverbiais articuladas por *porque* apresentam fronteiras prosódicas menos rígidas e III) cláusulas insubordinadas com valor adverbial (des)articuladas por *porque* apresentam fronteiras prosódicas mais rígidas. Apesar de resultados sensíveis, o *corpus* necessita de mais registros e discursos oriundos de distintos falantes para possíveis generalizações sobre os fenômenos no espanhol de Buenos Aires.

REFERÊNCIAS

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

BOERSMA, Paul & WEENINK, David. **Praat: doing phonetics by computer** [Software]. Version 6.2.23, October 8, 2022. Disponível para uso em: [acesso em 12/06/2025].

CANTERO SERENA, F. J. **Analisis Melódico del Habla: principios teóricos y procedimientos**. Actas del I Congreso de Fonética Experimental, Tarragona, 1999, p. 127-133.

CANTERO SERENA, F. J. **Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano**. Universitat de Barcelona: 1997.

CANTERO SERENA, F. J. **Teoria y Analisis de la entonación**. Barcelona, Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

CANTERO SERENA, F. J.; FONT-ROTCHÉS, D. **Protocolo para el análisis melódico del habla**. Estudios de Fonética Experimental, núm. XVIII, 2009, p. 17-32.

CANTERO SERENA, F. J.; MATEO, Miguel. **Análisis Melódico del Habla: Complejidad y Entonación en el Discurso**. s/d, 2011.

CHAFE, W. **Discourse, consciouness and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.

CHAFE, W. **Linking intonation units in Spoken English**. In: HAIMAN & THOMPSON (Ed). Clause Combining in grammar and discourse. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 1988, p. 1-27.

CUNHA, C. & CINTRA, L. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

DI TULLIO, A. **Manual de Gramática del Español**. 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Waldhuter Editores, 2014.

ELVIRA-GARCÍA et al. **Prosody as a cue for syntactic dependency: evidence from dependent and independent clauses with subordination marks in Spanish**. Journal of Pragmatics, 109, 2017, 29–46.

EVANS, N. Insubordination and its uses**.** In: **Finiteness: Theoretical and empirical foundations**. Irina Nikolaeva (ed.). Oxford: Oxford University Press, 2007, 366–431.

EVANS, N.; WATANABE, H. The dynamics of insubordination: an overview. In: EVANS, N.; WATANABE, H. **Insubordination**. Amsterdam: John Benjamins, 2016.

HIDALGO, A. **Análisis comparativo de la entonación emocional basado en dos tipos de discurso oral: la conversación informal y la entrevista semiestructurada**. In: Análisis del Discurso Oral. Almería: Oralia, Revista Semestral, V. 29/1. 2026, p. 33-62.

HUALDE, J. I. El modelo métrico-autosegmental. In: P. Pietro (ed): **Teorías de la entonación**. Barcelona: Ariel, p. 154-184.

HUALDE, J. I. **Los sonidos del Español**. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

KIRCHNER, Cristina Fernández de. *Discurso — Dia Internacional de los Derechos Humanos*. 10/12/2021. Recurso audiovisual. Recorte 16:06-19:55. Buenos Aires: 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TiyC72Wabn8&t=1183s. Acesso em 12/06/2025.

KIRCHNER, Cristina Fernández de. Discurso — **Día de la Revolución de Mayo**. 25/05/2023. Recurso audiovisual. Recorte 30:23-34:10. Buenos Aires, 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bUR5Y0etCoc. Acesso em 24/06/2025

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac Melo de. (In)subordinação de cláusulas adverbiais em Buenos Aires: prosódia, discurso e ensino. In: CIAVOLELLA, Bruno; LEAL, Luciana Ferreira; SILVA, Marcelo José da (org.). **Anais do 12. SELLP: Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Paranavaí: artigos completos, 06 a 10 de outubro de 2025**. 12. ed. Paranavaí: Unespar, 2026. Disponível em: https://eventosletrasparan.wixsite.com/letrasparanavai/anais ISSN: 2178-9908. Acesso em 06/05/2026.

RAE, Real. **Nueva Gramática de la Lengua Española: Morfología y Sintaxis.** Barcelona: Espasa, 2009.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología**. Barcelona: Espasa, 2011.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Editora José Olympio, 2022.

RODRIGUES, Violeta Virginia; SILVESTRE, A. P. S. Desgarramento de cláusulas hipotáticas: interface sintaxe-prosódia. **Estudos linguísticos: perspectivas interdisciplinares**. 1ª ed. Vitória - ES: EDUFES, 2019, v. 1, p. 359-378.

SEARA, I. C.; SOSA, J. M.; OLIVEIRA, R. P. **A vitalidade identitária de contornos entonacionais característicos do falar manezinho**. Gragoatá (UFF), v. 23, 2018, p. 632-653, .

SOSA, J. M. **La Entonación del Español: su Estructura fónica, Variabilidad y Dialectología**. Madrid: Cátedra, 1999.

SOUZA, S. R.; LIRA, Z. S. **Análise da curva entoacional da fala do personagem João Grilo, interpretado por Matheus Nachtergaele**. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, v. 27, n. 1, 2015, 108-114.

VIDAL DE BATTINI, B. E. **El español de la Argentina: estudio destinado a los maestros de las escuelas primarias**. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1954.

VILAPANA, E. E. **La Notación Prosódica del Español: una revisión del Sp_ToBI**. Barcelona: Uned, 2008, p. 263-283.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

OPERADORES DE CORTESÍA VERBAL EN EL DISCURSO DIGITAL: UN ANÁLISIS PRAGMALINGÜÍSTICO DEL PLANO ARGUMENTATIVO EN LA EXPRESIÓN DEÓNTICA SER + ADJETIVO EN ESPAÑOL

Lucas Oliveira Torres[1]

Nadja Paulino Pessoa Prata[2]

RESUMEN

Fundamentados en la Pragmalingüística de Fuentes Rodríguez (2000), investigamos la modalidad deóntica en la estructura predicativa *ser* + *adjetivo* en el discurso digital en español, así como la relación entre la morfología del verbo *ser* y la manifestación de la (des)cortesía verbal. Con ese propósito, seleccionamos diez adjetivos de valores axiológicos y deónticos en posición predicativa y analizamos el plano argumentativo de las 140 ocurrencias documentadas en el *Corpus* MEsA 2.0 (*Macrosintaxis del Español Actual*). De esta manera, verificamos que los usuarios recurren ligeramente más a la cortesía (52,1%) que a la descortesía (47,9%). Asimismo, el análisis evidencia el papel de los operadores argumentativos *entre todas*, *como bien dices* y *sin duda* en la atenuación de los enunciados deónticos. En conjunto, estos resultados indican que dicha estructura modal favorece la construcción de una imagen no impositiva del hablante, a diferencia de lo que ocurre con otras formas deónticas.

PALABRAS CLAVE

Modalidad deóntica; Cortesía; Operadores; Discurso digital; Español.

RESUMO

Fundamentados na Pragmalinguística de Fuentes Rodríguez (2000), investigamos a modalidade deôntica na estrutura predicativa *ser* + *adjetivo* no discurso digital em espanhol, assim como a relação entre a morfologia do verbo *ser* e a manifestação da (des)cortesia verbal. Com esse propósito, selecionamos dez adjetivos de valores axiológicos e deônticos em posição predicativa e analisamos o plano argumentativo das 140 ocorrências documentadas no *Corpus* MEsA 2.0 (*Macrosintaxis del Español Actual*). Desta maneira, verificamos que os usuários recorrem ligeiramente mais à cortesia (52,1%) que à descortesia (47,9%). Além disso, a análise evidencia o papel dos operadores argumentativos *entre todas*, *como bien dices* e *sin duda* na atenuação dos enunciados deônticos. Em conjunto, estes resultados indicam que essa estrutura modal favorece a construção de uma imagem não impositiva do falante, diferentemente do que ocorre com outras formas deônticas.

PALAVRAS-CHAVE

Modalidade deôntica; Cortesia; Operadores; Discurso digital; Espanhol.

[1] Graduado em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor Autônomo de Língua Espanhola do Núcleo de Línguas da Universidade Estadual do Ceará (NUCLIN/UECE). E-mail: lucasoliveiratorres644@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-8967-8386.

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLE/UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN/UFC). E-mail: nadja.prata@ufc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7861-7017. Bolsista de Produtividade em Pesquisa C (CNPq).

INTRODUCCIÓN

En el análisis y la descripción lingüísticos que llevamos a cabo, tomamos nuestro objeto de estudio, la lengua, como un sistema discursivo inserto en el ámbito de la interacción social:

> *(...) los usuarios del lenguaje que emplean el discurso realizan actos sociales y participan en la interacción social típicamente en la conversación y en otras formas del diálogo (...) Este enfoque del discurso como acción en la sociedad no significa que ya no estemos interesados en la estructura (...) La utilización discursiva del lenguaje no consiste solamente en una serie ordenada de palabras, cláusulas, oraciones y proposiciones, sino también en secuencias de actos mutuamente relacionados (Dijk, 1997, p. 21).*

Desde esta perspectiva, entendemos la estructura lingüística no solo como dependiente de la situación comunicativa, sino como un sistema capaz de codificar aspectos del contexto discursivo, como las actitudes del hablante y el conocimiento que este presupone en el oyente. En otras palabras, el análisis lingüístico trasciende la visión gramatical para otorgar al entorno comunicativo un papel central en la organización sintagmática de los componentes y de las unidades de la lengua (Gutiérrez Ordóñez, 2018).

En este marco, la consideración del contexto en el análisis de las manifestaciones lingüísticas da lugar a los planos discursivos propuestos por Fuentes Rodríguez (2000), en los que se inscriben los dos fenómenos objetos de nuestro estudio: la modalidad deóntica, entendida como la actitud del hablante mediante la que se expresa los valores de obligación, necesidad y aceptabilidad (Menezes, 2011), materializada en la estructura predicativa *ser + adjetivo*; y los operadores argumentativos de cortesía verbal *entre todas*, *como bien dices* y *sin duda*, elementos extraoracionales que contribuyen a la construcción de una imagen social positiva de los dos agentes comunicativos (Brenes Peña, 2024). En ese escenario, el hablante recurre a dichos operadores para atenuar la fuerza de los enunciados deónticos (Brenes Peña, 2022) y favorecer la aceptación de la acción propuesta por parte del oyente o, en palabras de Pessoa (2011, p. 93, traducción nuestra), para "(...) ampliar, modificar o sustituir su información pragmática (...)"[3].

Por otra parte, el ambiente digital constituye un espacio contemporáneo privilegiado para el estudio de estos fenómenos, ya que, mediante la creación de relaciones interpersonales y textuales derivadas de su propia conformación (Piero, 2014), el usuario expresa lingüísticamente los elementos contextuales de una manera más directa. En

[3] "(...) ampliar, modificar ou substituir sua informação pragmática (...)" (Pessoa, 2011, p. 93).

consecuencia, el lenguaje de las redes sociales configura una nueva forma de organización de los intercambios discursivos y de las relaciones de poder (Fialho, 2014), caracterizada por un elevado grado de interactividad y cooperación, es decir, los hablantes suelen construir sus intervenciones en estrecha relación tanto con los discursos precedentes como con el oyente al que se dirigen.

En consonancia con este planteamiento, asumimos que "(...) construimos los mensajes con oraciones y palabras, pero consideradas desde la producción generan enunciados y textos" (Fuentes Rodríguez, 2013, p. 18). En otras palabras, los elementos gramaticales y pragmáticos participan conjuntamente en la codificación lingüística del contexto, mientras que las redes sociales potencian este proceso, al proporcionar un entorno propicio para la interacción discursiva.

Por último, nuestro artículo se estructura de la siguiente manera. En primer lugar, detallamos los fundamentos de la Pragmalingüística, y exponemos el marco teórico que sustenta nuestro análisis. A continuación, abordamos la modalidad lingüística, la estructura deóntica predicativa *ser + adjetivo* y los operadores argumentativos de cortesía verbal. Posteriormente, describimos las características del discurso digital, luego exponemos la metodología empleada, analizamos y discutimos los resultados y, por último, ofrecemos nuestras consideraciones finales.

1 Pragmalingüística

Antes que nada, conviene situar la Lingüística Pragmática en el desarrollo histórico de los estudios lingüísticos. En ese sentido, las distintas teorías estructuralistas surgidas tras las investigaciones de Ferdinand de Saussure concebían el sistema lingüístico como un elemento independiente de la situación discursiva y consideraban la oración como unidad básica del análisis lingüístico (Pérez Béjar, 2018). No obstante, la aparición de unidades y fenómenos, cuyo funcionamiento no podía explicarse desde esas primeras concepciones propició el desarrollo de otras perspectivas que entendían la lengua como un sistema estrechamente vinculado al contexto comunicativo. Así, al igual que la Gramática Funcional "(...) analiza la estructura gramatical en relación con la situación comunicativa, que comprende el propósito de cada evento de habla, sus participantes y el contexto discursivo" (Nogueira; Prata; Silva, 2024, p. 16, traducción nuestra)[4], la Pragmalingüística

[4] "(...) analisa a estrutura gramatical em correlação com a situação comunicativa, que compreende o propósito de cada evento de fala, seus participantes e o contexto discursivo" (Nogueira; Prata; Silva, 2024, p. 16).

considera la multiplicidad de factores extralingüísticos que intervienen en la organización del producto lingüístico, tanto al nivel oracional como al supraoracional. Desde esta perspectiva, la Pragmática no constituye un nivel situado por encima de la estructura oracional, sino una perspectiva de análisis, desde la cual deben interpretarse las secuencias gramaticales (Fuentes Rodríguez, 2000).

Partiendo de ese planteamiento y considerando que las unidades lingüísticas se inscriben en la situación comunicativa concreta, resulta insuficiente concebir la oración como objeto de estudio, tal como propone la sintaxis tradicional. En consecuencia, la Pragmalingüística organiza el discurso, concebido como interacción lingüística en contexto, en tres niveles: (i) el microestructural, que comprende los aspectos fonéticos, morfosintácticos y semánticos; (ii) el macroestructural, referido a la construcción del discurso y a la codificación de los agentes comunicativos – hablante y oyente –; y (iii) el superestructural, relativo a la organización textual, representada por secuencias como la narración o la descripción (Fuentes Rodríguez, 2013).

En este ámbito, "(...) al inscribirse el enunciado en su entorno de producción, en relación con el hablante y el oyente, aparecen elementos que pueden organizarse en torno a cuatro planos" (Fuentes Rodríguez, 2017, p. 11): (i) el enunciativo, centrado en el hablante como responsable de la enunciación; (ii) el modal, vinculado a la actitud del hablante ante lo dicho; (iii) el informativo, relacionado con la organización de los constituyentes oracionales, de acuerdo con el conocimiento atribuido al oyente; y (iv) el argumentativo, orientado a la persuasión del oyente. Asimismo, estos planos discursivos no solo se encuentran codificados en la lengua, sino que funcionan de manera modular, de modo que en un mismo entorno lingüístico pueden manifestarse simultáneamente varios de ellos, lo que confirma el carácter multidimensional del discurso (Fuentes Rodríguez, 2000). Este comportamiento de las unidades macroestructurales permite comprender la coexistencia, dentro de un mismo enunciado, de fenómenos pertenecientes a planos distintos, como la estructura modal deóntica *ser* + *adjetivo* y los operadores argumentativos de cortesía verbal.

Sobre la base de este marco teórico, analizamos la expresión de la modalidad deóntica en el discurso digital en español en combinación con operadores de cortesía verbal. Esta categoría pragmática, realizada mediante la estructura predicativa *ser* + *adjetivo*, se inscribe en la macroestructura, concretamente en el plano modal, aspecto que desarrollamos en el próximo apartado.

2 La modalidad lingüística

La modalidad constituye uno de los planos discursivos que emergen de la inserción de la oración en el contexto comunicativo, pues "la modalidad lingüística se comprende como el modo en el que el hablante califica el enunciado por él producido (...) es el juicio del hablante sobre las posibilidades u obligaciones involucradas en aquello que se está diciendo" (Pessoa, 2011, p. 92, traducción nuestra)[5]. Desde esta perspectiva, la modalidad no puede concebirse al margen de la enunciación, entendida como el proceso mediante el cual se produce un enunciado, cuya responsabilidad asume el hablante (Ducrot, 1984). En consecuencia, la mera descripción de la actitud de otro participante del discurso no constituye un fenómeno modal, sino un contenido dictal[6] adicional, puesto que no remite al propio enunciador (Fuentes Rodríguez, 1991).

Por otra parte, a lo largo de las investigaciones sobre la modalidad, se ha propuesto una división entre modalidades objetivas y subjetivas (Nogueira, 2011), según la cual los valores de verdad y de necesidad podrían codificarse en el enunciado, sin la expresión de la opinión personal del hablante. En esta línea, según Neves (2011), las teorías lingüísticas influenciadas por la concepción lógica de la modalidad distinguen tres tipos fundamentales: (i) la modalidad inherente, que establece una relación directa entre el participante y la realización del estado de cosas en la estructura interna de la predicación; (ii) la modalidad objetiva, referida a la evaluación que el hablante realiza de la realidad, sin manifestar explícitamente su punto de vista y situada al nivel de la predicación; y (iii) la modalidad epistemológica, vinculada al grado de compromiso del hablante con la verdad del enunciado y ubicada fuera del ámbito oracional.

No obstante, consideramos que, aunque determinadas estructuras lingüísticas, como los verbos terciopersonales[7], permitan atenuar la presencia explícita del hablante, este deja inevitablemente su huella en toda manifestación lingüística, puesto que "(...) la modalidad es un operador que actúa sobre toda la comunicación (...) Es un componente de

[5] "A modalidade linguística é entendida como o modo pelo qual o falante qualifica o enunciado por ele produzido (...) é o julgamento do falante sobre as possibilidades ou obrigações envolvidas naquilo que está sendo dito" (Pessoa, 2011, p. 92).

[6] El término *dictal* remite al concepto de *dictum*, en la oposición clásica entre *dictum* y *modus* de la oración (Neves, 2011).

[7] Se trata de verbos que se conjugan exclusivamente en tercera persona de singular y que admiten oraciones subordinadas sustantivas de sujeto, de las que constituyen cláusula principal. Dichas subordinadas pueden realizarse mediante formas de subjuntivo o de infinitivo (González Ruíz, 2024). Estas estructuras presentan una configuración sintáctica semejante a la de los adjetivos en posición predicativa, tal como exponemos en el apartado dedicado a la estructura deóntica predicativa *ser + adjetivo*.

la enunciación y un estrato del enunciado junto con la oración o proposición a la que afecta globalmente" (Fuentes Rodríguez, 1991, p. 105-106). En consecuencia, adoptamos una concepción amplia de la modalidad, entendida como toda expresión de la actitud del hablante respecto a lo que se comunica, ya sea mediante elementos que afectan al enunciado en su conjunto y hacen más explícita su valoración, ya sea mediante elementos integrados en la propia predicación.

Por último, la modalidad deóntica expresa la actitud de necesidad o posibilidad adoptada por una fuente deóntica respecto de un estado de cosas[8], con base en normas morales, sociales o legales, y orientada hacia un meta, persona o institución, responsable de llevar a cabo la acción (Pessoa, 2011). Asimismo, puede codificarse mediante diversos mecanismos lingüísticos, como recursos entonativos, semánticos, sintácticos y morfológicos (Prata; Fuentes Rodríguez, 2025a). Entre estos mecanismos, destacamos los adjetivos con valor axiológico y deóntico en posición predicativa, objeto de análisis de la sección siguiente y una de las estructuras centrales de esta investigación.

3 La estructura deóntica predicativa ser + adjetivo

En primer lugar, los adjetivos "(...) se usan para atribuir una propiedad singular a una categoría (...)" (Neves, 2000, p. 173, traducción nuestra)[9], a diferencia de los sustantivos, cuya función principal consiste en denominar entidades del mundo extralingüístico. De ello se desprende que esa clase de palabras puede constituir recurso para la expresión de la modalidad deóntica, puesto que pueden codificar tanto valores de obligación como de evaluación en relación con la actitud del hablante, como ocurre respectivamente con los adjetivos en portugués *necessário* y *bom* (Neves, 2000). Este último tipo puede evolucionar desde un significado meramente valorativo hacia una interpretación deóntica cuando aparece en una estructura predicativa cuyo sujeto oracional es una oración de infinitivo o de subjuntivo (García Pérez, 2022). Por ello, en nuestro análisis consideramos como sujetos de esta estructura predicativa tanto las oraciones en esos dos modos verbales como los nombres deverbales[10], ya que las manifestaciones deónticas "se hacen para predicaciones

[8] Según Neves (2011), el estado de cosas constituye un elemento que se codifica lingüísticamente mediante una predicación, entendida como la configuración de un predicado al que se aplican determinados términos. En ese sentido, el estado de cosas se concibe como la representación de un elemento de la realidad, a partir de su relación con acciones (verbos) y/o caracterizaciones (predicativos). Esta es la definición que adoptamos en esta investigación.

[9] "(...) são usados para atribuir uma propriedade singular a uma categoria (...)" (Neves, 2000, p. 173).

[10] Además de las oraciones subordinadas sustantivas en infinitivo o subjuntivo, el estado de cosas al que remite la expresión modal en la estructura deóntica analizada también puede expresarse mediante nombres

abiertas hacia el futuro, lo que se explica por el hecho de que esa modalización se refiere a la conducta, que se proyecta hacia un momento posterior (...)"[11] (Neves, 2011, p. 188, traducción nuestra). Así, si, desde la sintaxis tradicional los adjetivos califican un sustantivo, que, a su vez, pueden materializarse en una oración subordinada, en el presente estudio se entiende, además, que expresan la posición del hablante ante un estado de cosas concebido como obligatorio o necesario.

Asimismo, conviene destacar la unipersonalidad de esa estructura, es decir, el hecho de que el verbo *ser* se realice exclusivamente en tercera persona del singular y de que su sujeto carezca de animacidad y agentividad. Estas características favorecen su empleo para formular obligaciones de carácter general y despersonalizado (Vieira; Dias, 2019; Wiedemer, 2016). En consecuencia, la enunciación de esa estructura presenta la deonticidad como sostenida en un determinado consenso social, en la medida en que no se fundamenta únicamente en la subjetividad del hablante, sino en valores compartidos por la comunidad, circunstancia que se refleja lingüísticamente en la ausencia de marcas personales. Desde esta perspectiva, la impersonalidad constituye, en sí misma, una estrategia argumentativa explícita (Fisciletti, 2014) que, en parte de nuestro *corpus*, aparece acompañada por operadores argumentativos de cortesía verbal, como *entre todas*, *como bien dices* y *sin duda*, cuya caracterización se expone en la sección siguiente.

4 Operadores argumentativos de cortesía verbal

El término *operador* nunca ha gozado de una denominación estable en los estudios lingüísticos, razón por la cual se han empleado otros términos para designar estas unidades del ámbito discursivo que trascienden los límites oracionales, como *conector* y *marcador* (Fuentes Rodríguez, 2003). En este contexto, las gramáticas que pretendían explicar la adecuación pragmática de la estructura lingüística describían determinadas funciones de esas unidades, las cuales "(...) no están sujetas a las reglas gramaticales que operan dentro de los límites oracionales, aunque puedan establecer relaciones entre ellas en el desarrollo

deverbales. En ese sentido, el proceso de nominalización permite que un nombre deverbal designe a un estado de cosas (Camacho, 2008), ya que conserva la capacidad de expresar semánticamente un evento, aunque pertenece a la categoría nominal y comparte con los sustantivos determinados aspectos morfológicos y sintácticos.

[11] "(...) são afeitas a predicações abertas para a futuridade, o que se explica pelo fato de que essa modalização diz respeito à conduta, que se projeta para um momento posterior (...)" (Neves, 2011, p. 188).

de un discurso" (Nascimento, 2010, p. 44-45, traducción nuestra)[12].

Desde este enfoque, conviene destacar que estos constituyentes pragmáticos extraoracionales, en los términos de Dik (1997), desempeñan una doble función: por un lado, codifican aspectos de la situación comunicativa y, por otro, establecen relaciones entre distintas partes del discurso. Esta distinción permite definir los operadores, en el presente trabajo, como aquellas unidades lingüísticas que no se remiten a un elemento discursivo previo, no están regidas por la predicación y que "(...) surgen para expresar contenidos derivados de la inscripción del hablante en su discurso" (Fuentes Rodríguez, 2017, p. 15).

En este contexto, resulta necesario distinguir entre las unidades que establecen relaciones entre distintas partes del discurso, es decir, aquellas cuya interpretación depende de un enunciado previo, como los conectores, y las que expresan fenómenos vinculados al contexto comunicativo, como los operadores (Fuentes Rodríguez, 2003). Estos últimos codifican los planos discursivos que conforman la macroestructura —enunciativo, modal, informativo y argumentativo —, ocupan una posición extraoracional y presentan cierta movilidad dentro del enunciado, ya que no desempeñan la función de complemento de ningún elemento del nivel oracional. Asimismo, los operadores suelen caracterizarse por un proceso de abstracción semántica, entendido como el debilitamiento de su significado léxico en favor de una mayor prominencia de su función pragmática (Fuentes Rodríguez, 2012).

A su vez, la función pragmática del operador de cortesía verbal que, en algunas ocurrencias de nuestro *corpus*, acompaña la estructura deóntica *ser* + *adjetivo* de valor axiológico y/o deóntico es, precisamente, de naturaleza argumentativa. En ese sentido, la argumentación, entendida como la utilización del código lingüístico, por parte del hablante, con el propósito de persuadir al oyente respecto de la obligación, necesidad o recomendación de realizar una acción, mantiene una estrecha relación con la (des)cortesía, puesto que el modo con que las imágenes sociales del hablante y del oyente se configuran en el discurso condiciona el éxito comunicativo de orientar la conducta del oyente hacia lo propuesto (Brenes Peña, 2022).

De este modo, la construcción de imágenes en el discurso que se refiere a la manera

[12] "(...) não são suscetíveis às regras gramaticais que operam dentro dos limites da oração, embora possam caracterizar relações entre elas em um discurso em andamento" (Nascimento, 2010, p. 44-45).

por la que el hablante desea ser percibido por los demás actores comunicativos, concepto desarrollado por Goffman (1967) y adoptado como fundamento de nuestra investigación, implica el uso de estrategias destinadas a atenuar los actos de habla que pueden amenazar la libertad de acción del oyente — imagen negativa —, así como aquellos que pueden afectar el objetivo del hablante de ser aprobado y comprendido por los demás participantes en la interacción — imagen positiva (Brown; Levinson, 1987). En este sentido, dichas estrategias contribuyen a favorecer la aceptación de la validez de una idea defendida por el hablante y, en consecuencia, a orientar al oyente hacia la realización de una acción determinada.

Por consiguiente, según Brenes Peña (2024), el hablante puede recurrir a cuatro estrategias de cortesía: (i) reducir el daño ocasionado a la imagen social del oyente mediante la emisión de actos de habla potencialmente amenazadores, como aserciones y exhortaciones (cortesía verbal mitigadora), (ii) valorar el oyente mediante actos de habla agradadores de imagen (cortesía verbal valorizadora), (iii) manifestar complicidad con el oyente (cortesía verbal de afiliación), o (iv) evitar posibles deterioros dirigidos hacia la propia imagen social (cortesía verbal de protección de la imagen social propia).

De este modo, la adecuación del discurso del hablante al oyente, con el fin de alcanzar sus objetivos comunicativos, se manifiesta en todo enunciado lingüístico, incluso cuando este se produce en el entorno digital. En consecuencia, a continuación presentamos las principales características del lenguaje en dicho ambiente, que sirven de fundamento para nuestra investigación.

5 El discurso digital

Planteado el marco teórico, corresponde justificar la elección del ambiente digital como *corpus* de análisis para el estudio de fenómenos pragmáticos relacionados con la actitud del hablante — la modalidad deóntica — y con la orientación argumentativa hacia el oyente mediante estrategias de cortesía verbal, concretamente los operadores argumentativos *entre todas*, *como bien dices* y *sin duda*:

> *Este aporte señala la necesidad de aprender a leer para poder aprender a escribir y es que la lectura en la Web ya no es pasiva ni estática como es con un libro en formato de papel, necesita de una participación mayor, no solo en la creación de nuevos sentidos en la subjetividad de la persona, sino en la creación de rutas de lectura que son también rutas de escritura (Piero, 2014, p. 100).*

En este sentido, conviene señalar que el discurso en las redes sociales presenta una

configuración distinta de la comunicación tradicional, ya que la posibilidad de establecer vínculos con múltiples perfiles de usuarios y publicaciones deja en el discurso huellas especialmente visibles de la relación entre la producción lingüística y su contexto de interacción. Así, el entorno digital constituye un espacio fértil para el análisis pragmalingüístico, pues permite observar cómo la lengua se adapta a las condiciones externas de comunicación y se convierte en el principal instrumento de la interacción social.

Asimismo, otra característica de las redes sociales especialmente relevante para comprender cómo el producto lingüístico se modifica en función de los propósitos comunicativos de los usuarios es la formación de comunidades *online*, "(...) a través del proceso colaborativo de creación de texto, en el que puedan participar tanto personas que ya se conocen (...), como personas que quieran ampliar su círculo de conocidos" (Candale, 2017, p. 2). En este contexto, la cooperación discursiva se manifiesta cuando el hablante construye una imagen social positiva tanto de sí mismo como del oyente, con el fin de generar confianza y favorecer la aceptación de su punto de vista, aun cuando el oyente pertenezca a una comunidad distinta. Por el contrario, también pueden producirse episodios de violencia verbal cuando el hablante intensifica la defensa de determinadas posiciones sociales, políticas o ideológicas, como mecanismo de construcción de su identidad digital (Candale, 2017; Cabral; Lima, 2017). Así es en este escenario donde se inscriben los fenómenos lingüístico-pragmáticos objeto de nuestro estudio: la modalidad deóntica codificada por la estructura predicativa *ser + adjetivo* y los operadores argumentativos de cortesía verbal.

Antes de proceder al análisis de los casos seleccionados, exponemos en el apartado siguiente la metodología adoptada. En ella, justificamos las decisiones que orientan todo el proceso investigativo.

6 Metodología

Apoyados en la concepción multidimensional del discurso (Fuentes Rodríguez, 2000), nos proponemos investigar la relación entre la modalidad deóntica expresada mediante la estructura predicativa *ser + adjetivo* y otras categorías pertenecientes a distintos planos del discurso, con especial atención a la organización argumentativa y, en particular, al empleo de los operadores de cortesía verbal. En nuestro estudio, los adjetivos que integran dicha estructura proceden tanto de significados axiológicos, como *bueno, malo, adecuado y conveniente*, como deónticos en su acepción más común, de acuerdo

con el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (RAE), entre ellos *necesario, imprescindible, indispensable, esencial, obligatorio, preciso*. Elegimos estos valores, puesto que, según García Pérez (2022), los adjetivos axiológicos pueden adquirir valores deónticos en esta configuración sintáctica. Con este objetivo, adoptamos una metodología de carácter cuali-cuantitativo, desarrollada a partir de los siguientes procedimientos:

a) En primer lugar, buscamos por estructuras lingüísticas que expresaran la modalidad deóntica, en el *Corpus* MEsA 2.0 (*Macrosintaxis del Español Actual*)[13], integrado por materiales lingüísticos procedentes de ocho redes y plataformas digitales en España: Blogs Digitales (BL), Foros (FO), Páginas Web (PW), *WhatsApp* (WA), *Facebook* (FB), *Instagram* (IG), *Twitter/X* (TW/X) y *YouTube* (YT). La elaboración del *corpus* forma parte de los objetivos del proyecto *Macrosintaxis del Español Actual* (MEsA), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y dirigido por la Dr.ª Catalina Fuentes Rodríguez de la Universidad de Sevilla (US). Asimismo, el *corpus* reúne materiales de acceso público en *Internet*, recopilados entre los años 2015 y 2025, y destinados exclusivamente a fines de investigación lingüística. Para ello, los datos lingüísticos procedentes de las distintas fuentes digitales se organizan en documentos independientes;

b) A continuación, constatamos la elevada frecuencia (40 ocurrencias de los adjetivos *bueno* y *malo*) de la estructura modal deóntica *ser + adjetivo*, especialmente mediante el empleo de adjetivos de valor axiológico utilizados para expresar obligación (García Pérez, 2022);

c) Posteriormente, seleccionamos los dos adjetivos más frecuentes — *bueno* y *necesario* —, y, a partir de sus respectivos valores semánticos axiológicos y deónticos establecimos un conjunto de diez adjetivos a través de la herramienta de sinónimos y antónimos del *Diccionario de Lengua Española* de la Real Academia Española (RAE): *bueno* (*malo, adecuado, conveniente*) y *necesario* (*imprescindible, indispensable, esencial, obligatorio, preciso*);

[13] Durante la redacción del presente trabajo, el *corpus* fue objeto de nuevas actualizaciones, que incorporaron tanto nuevas recopilaciones como otras redes sociales, entre ellas el *TikTok*, dando lugar a la versión *Corpus* MEsA 3.0. No obstante, las ocurrencias analizadas en esta investigación se recopilaron a partir de la versión anterior (*Corpus* MEsA 2.0), que estaba disponible en el momento de la recolección de los datos. Disponible en: https://grupo.us.es/grupoapl/materiales-corpus/corpus-mesa. Acceso en: 20 abr. 2026.

d) Seguidamente, recopilamos 140 ocurrencias de estos diez adjetivos en posición predicativa, cuyos sujetos podrían realizarse mediante una oración subordinada sustantiva en infinitivo o subjuntivo, o un nombre deverbal. Dado el volumen de los datos obtenidos, restringimos el análisis a las cuatro redes sociales con mayor representación en España[14]: *Facebook, Instagram, Twitter/X y YouTube*. Las ocurrencias fueron recopiladas y organizadas por el programa *AntConc*[15], especializado en análisis textual y lingüística de corpus;

e) Tras esta etapa, clasificamos las ocurrencias, conforme quince categorías de análisis correspondientes a los tres niveles del discurso: microestructura (Polaridad, Meta o *Target* deóntico, Tiempo morfológico del modal deóntico, Dimensión temporal del modal deóntico, Tipo de oración, Posición del modal deóntico en oraciones simples, Posición del modal deóntico en oraciones complejas, Modalidad oracional, Proceso verbal y Morfología del alcance modal); macroestructura (Organización polifónica, Organización argumentativa y Organización informativa); y superestructura (*Cibergénero* y Secuencia discursiva). Estas categorías se las propusieron Prata y Fuentes Rodríguez (2025a). Entre ellas, prestamos especial atención a la *organización argumentativa*, ya que nuestro objetivo es comprender y explicar la relación entre la expresión deóntica objeto de estudio y el papel desempeñado por los operadores argumentativos de cortesía verbal. Asimismo, para cuantificar los datos relativos a la clasificación de las ocurrencias en dichas categorías, empleamos el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Science*).

f) Finalmente, entre las ocurrencias clasificadas en la categoría de *organización argumentativa*, constatamos que los enunciados corteses predominan sobre los descorteses, como mostramos en la Tabla 01. Posteriormente, seleccionamos aquellas ocurrencias en las que los operadores argumentativos contribuyen a la construcción de una imagen social positiva tanto del hablante como del oyente, con el fin de analizar la correlación entre dichos operadores y la modalidad deóntica.

[14] La clasificación de estas redes sociales se basa en los datos proporcionados por *DataReportal — Global Digital Insights*. Disponible en: https://datareportal.com/reports/digital-2018-spain?rq=Spain. Acceso en: 27 abr. 2026.

[15] Disponible en: https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/. Acceso en: 27 abr. 2026.

La clasificación en la categoría *organización argumentativa* se llevó a cabo, según los criterios propuestos por Brenes Peña (2022), Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara (2008), Cabral (2016) y Cabral y Lima (2017)[16]. A partir de este marco teórico, examinamos el empleo de los operadores de cortesía verbal, uno de los rasgos definitorios de la organización argumentativa de los enunciados, en el entorno de la estructura deóntica *ser + adjetivo*, así como los efectos pragmáticos derivados de la relación entre ambos fenómenos en el discurso digital.

7 Resultados y discusiones

Con el propósito de analizar la expresión de la modalidad deóntica mediante adjetivos de valor axiológico y/o deóntico en posición predicativa, así como su incidencia en la manifestación de la (des)cortesía verbal, nos centramos en la organización argumentativa del discurso. Esta elección responde a que la construcción de la imagen social de ambos agentes comunicativos, proyectada por el hablante en su discurso, mantiene una estrecha relación con la argumentación (Brenes Peña, 2022). Los resultados del análisis del conjunto de las ocurrencias se presentan a continuación:

Tabla 01 - Organización argumentativa

Organización argumentativa	Frecuencia	Porcentaje
Cortesía	73	52,1%
Descortesía	67	47,9%
Total	140	100,0%

Fuente: SPSS basado en el análisis de los autores.

Como observamos en la Tabla 1, la cortesía verbal presenta una frecuencia ligeramente superior a la de la descortesía, lo que nos lleva a plantear la hipótesis de que la propia estructura deóntica seleccionada puede haber condicionado este resultado. En este sentido, investigaciones previas centradas en la modalidad deóntica en el discurso digital muestran una tendencia opuesta, al señalar que la descortesía verbal constituye la estrategia predominante en este entorno. Costa (2023), Neto (2025), Prata y Fuentes Rodríguez (2025a) y Prata y Souza (2025b) describen, respectivamente, los resultados correspondientes al plano argumentativo (descortesía frente a cortesía) de cuatro perífrasis verbales deónticas del español: *tener que + infinitivo* (62% frente a 38%), *poder + infinitivo*

[16] Marco teórico tanto para las manifestaciones corteses como para las descorteses.

(62,3% frente a 37,7%), debería + infinitivo (60,8% frente a 39,2%) y *ser para + infinitivo* (63,7% frente a 36,3%). Las tres primeras se caracterizan por estar constituidas por un verbo auxiliar que, además de aportar informaciones gramaticales relativas al número, a la persona y al tiempo verbal, expresa también el valor modal, junto con un verbo principal en infinitivo (Costa, 2023; Neto, 2025)[17]. En cambio, en la última expresión, el significado de obligación se codifica por la preposición *para* (Almeida, 2021).

Por otro lado, en la estructura objeto de nuestro estudio, el significado deóntico se codifica fundamentalmente en el adjetivo. Dicha característica es distinta de la que constituye las demás expresiones que transmiten deonticidad por una forma verbal auxiliar susceptible de conjugarse por el hablante y de señalar, con un mayor grado de subjetividad, al meta o *target* deóntico. Fundamentados en este análisis, la estructura que presenta mayor proximidad sintáctica y semántica con la nuestra es *ser para + infinitivo*. No obstante, aunque esta también constituye una forma despersonalizada, lo que contribuye a desvincular la responsabilidad de la instauración de la obligación de la subjetividad del enunciador, carece de un elemento calificativo del estado de cosas sobre el cual recae el valor deóntico, como ocurre en la expresión *ser + adjetivo*.

En este sentido, sostenemos que el distanciamiento del hablante y la presencia de un elemento valorativo de la acción, cuya realización se pretende, favorecen una mayor fuerza argumentativa y un mayor potencial de amenaza tanto para la imagen positiva del hablante — el deseo de ser aprobado por los demás participantes en la interacción — como para la imagen negativa del oyente — la necesidad de preservar su libertad frente a posibles imposiciones (Brown; Levinson, 1987). Esa hipótesis se desarrolla en los apartados siguientes.

Al configurarse una situación potencialmente amenazadora para la imagen social de ambos agentes comunicativos, ya que el hablante puede ser percibido como alguien que impone sus ideas, este recurre al empleo de operadores argumentativos de cortesía verbal, con el fin de favorecer su aceptación y reforzar la confianza del oyente. Un ejemplo de ello se observa en el siguiente ejemplo, en el que aparece el operador argumentativo *entre todas*:

(01) Usuario 59 (mujer): [mención al usuario 58] no me referia a eso, era un ejemplo. Y si creo que **es bueno** que **entre tldodas** nls ayudemos y podamos darnos nuevas aristas

[17] En Prata y Fuentes Rodríguez (2025a), ese fenómeno se analiza en el *Condicional Simple*.

oara ir comorendiendo esto no es una lucha de egos, es para replantearnos la realdiad (FB)[18].

Este comentario forma parte de una serie de intervenciones en torno a la polémica suscitada por una versión de una canción del estilo *reggaeton* que, para muchos usuarios, perjudica la imagen social de las mujeres al promover la hipersexualización de sus cuerpos. En este contexto, el enunciado constituye una respuesta a otro comentario que discrepa de esa postura mayoritaria, con el propósito de llamar la atención sobre el aspecto negativo del ambiente de confrontación entre las propias mujeres.

Así, desde la posición enunciativa de una mujer en el ambiente digital, el hablante modaliza deónticamente el estado de cosas, codificado lingüísticamente por la oración *nos ayudemos y podamos darnos nuevas aristas*, mediante el adjetivo modal *bueno* en posición predicativa. De este modo, despersonaliza la responsabilidad por la obligación de ponerse en el lugar de las demás mujeres, ya que presenta dicha acción como una necesidad que, desde la perspectiva del usuario, emana del conjunto de la comunidad femenina.

Sin embargo, con el fin de atenuar el posible efecto amenazador que dicha estructura puede ejercer sobre la imagen social del otro, derivado de una obligación de carácter general que limita las posibilidades de disentimiento, el usuario recurre al operador argumentativo para reforzar la complicidad con el oyente[19]. De este modo, proyecta la imagen de una persona capaz de comprender las necesidades de las demás integrantes de la comunidad y de reconocer que todas ocupan una posición de igual valor.

Por otra parte, consideramos esa unidad como un operador discursivo porque, desde el ámbito de la microestructura, procede de una estructura nominal con preposición (Brenes Peña, 2019). Además, aparece delimitado por pausas, no forma parte de la predicación verbal y presenta movilidad sintáctica, ya que puede desplazarse a distintas posiciones de la oración sin alterar su interpretación, como vemos en los ejemplos distintos de ubicación del operador a lo largo del enunciado:

[18] Mantuvimos la ortografía original de los textos procedentes de las redes digitales, sin introducir modificaciones ni adecuarla a las reglas ortográficas vigentes del español. Asimismo, en cada ocurrencia, se destacó en negrita el operador argumentativo de cortesía verbal y la estructura deóntica y se indicó entre paréntesis la red social de la que procede el ejemplo, mediante las siglas establecidas en la sección de la metodología.

[19] Consideramos asimismo que la inclusión del hablante en la acción modalizada constituye una manifestación de cortesía, mediante el empleo de formas verbales flexionadas en primera persona de plural, en la medida en que el hablante se incluye entre los participantes llamados a cumplir las acciones correspondientes (Menezes, 2011).

(02) a. Y si creo que **entre tIdodas es bueno** que nls ayudemos y podamos darnos nuevas aristas;

b. Y si creo que **es bueno** que nls ayudemos y podamos darnos nuevas aristas **entre tIdodas**.

El segundo operador argumentativo que, en nuestro *corpus*, aparece asociado a la estructura deóntica *ser + adjetivo* es el *como bien dices*, cuya función consiste en reforzar una imagen social positiva del oyente, con el fin de propiciar un ambiente comunicativo cooperativo. Un ejemplo representativo de este uso se presenta a continuación:

(03) Usuario 27 (mujer): Para registrarlo, **como bien dices**, **es necesario** decir si es varon o hembra. No se como son las leyes en ese pais, aqui por lo menos es asi. No existe la posibilidad de no marcar esa casilla (FB).

El comentario anterior también forma parte de una serie de intervenciones que responden a una noticia sobre una mujer trans que, pese a que su hijo nació con los órganos sexuales masculinos, manifestó la intención de no registrar oficialmente su sexo. A partir de esta publicación, se generan dos posiciones contrapuestas: por un lado, usuarios que defienden el derecho de los progenitores a decidir libremente sobre la crianza de sus hijos y, por otro, quienes sostienen la obligatoriedad de que el menor sea inscrito conforme a su sexo biológico.

En este contexto, el usuario del siguiente enunciado intenta persuadir al oyente, apelando al ámbito jurídico, de que el Estado tiene la potestad de intervenir en situaciones de riesgo con el fin de garantizar la inscripción del niño. En consecuencia, el recurso a una fuente de autoridad institucional incrementa la fuerza argumentativa del enunciado, de modo que la expresión deóntica *ser + adjetivo* resulta especialmente adecuada para este propósito comunicativo. En efecto, dicha estructura contribuye a despersonalizar la responsabilidad por la acción, al presentar la exigencia no como una imposición derivada de la voluntad individual del hablante, sino como una norma sostenida en un consenso social. Asimismo, el adjetivo *necesario*, en posición predicativa, califica deónticamente el estado de cosas codificado por la acción de registrar el sexo biológico del menor.

No obstante, con el fin de atenuar una posible restricción de la libertad del oyente para discrepar de la posición de la legitimidad del Estado, el hablante recurre al operador argumentativo *como bien dices*, que funciona como una estrategia de valoración del comentario emitido por el otro agente comunicativo. Consideramos que esta unidad deriva

del operador enunciativo *como se dice*, que “muestra el término elegido como adecuado en el sistema a la realidad que se quiere designar” (Fuentes Rodríguez, 2009, p. 67). En otras palabras, su función consiste en orientar la atención hacia el propio proceso de enunciación que, en el caso que nos ocupa, se proyecta sobre el oyente, ya que el verbo *dicendi* aparece flexionado en segunda persona del singular. De este modo, gracias a la valoración de la formulación enunciativa del oyente, a través del adverbio *bien*, proponemos clasificar ese operador no solo como enunciativo, sino también como un operador argumentativo, porque su función pragmática principal consiste en reforzar la imagen social positiva del oyente.

Por último, las evidencias sintácticas nos permiten afirmar que, una vez más, esta estructura deóntica aparece acompañada por un operador argumentativo de cortesía verbal, que se caracterizan por: (i) la delimitación por pausas, (ii) su independencia con respecto a la predicación, es decir, el hecho de no desempeñar la función de complemento de ninguno de los verbos presentes en el enunciado, como *registrar*, *ser* y *decir*, así como (iii) su movilidad sintáctica, sin alteración de la interpretación de la oración. Dichas evidencias pueden observarse en los ejemplos a continuación:

(04) a. **Como bien dices**, para registrarlo, **es necesario** decir si es varon o hembra;

b. Para registrarlo, **es necesario**, **como bien dices**, decir si es varon o hembra; c. Para registrarlo, es necesario decir si es varon o hembra, *como bien dices*.

El último tipo de operador de cortesía verbal identificado en nuestro *corpus* es el que refleja la necesidad del hablante de presentar la información como pertinente y verdadera, lo cual Brenes Peña (2024) clasifica como un *operador de protección de la imagen social propia*, categoría a la que pertenece *sin duda*. En ese sentido, el siguiente ejemplo permite observar como el valor deóntico de la estructura *ser + adjetivo* se relaciona con este tipo de operador argumentativo:

(05) Usuario 19 (mujer): **Es bueno** conocer más información y visiones de un asunto lleno de facetas **sin duda**. Mi opinión, como mujer, como madre y como feminista es que, a veces, te embarazas y eso, el embarazo, te cambia planes. Sin más. No todo es machismo, política y legalidad. A veces es la vida. (TW/X).

Este comentario forma parte de un conjunto de intervenciones que responden a una publicación de un actor de la serie *Déjate Llevar*, quién defendía la actuación de una directora y guionista que había despedido a una actriz después de que esta le comunicara que estaba embarazada. En este contexto, la mayoría de los tuits de orientación feminista

se posicionaban en contra del actor. Ante estas circunstancias, el enunciador del comentario analizado, con el propósito de generar una mayor aceptación del público que sostiene una postura contraria a la suya, recurre a diversos mecanismos de atenuación, entre los que destaca el operador argumentativo de cortesía verbal.

Teniendo en cuenta este contexto, el usuario recurre a la estructura deóntica *ser + adjetivo*, que, como observamos, contribuye a atenuar las marcas de subjetividad del enunciador y, en este caso, a presentar la necesidad de considerar distintas perspectivas sobre un asunto complejo como un principio compartido por toda la comunidad. De este modo, se configura una obligación dotada de una considerable fuerza argumentativa.

No obstante, esta imposición puede generar un deterioro de la imagen positiva del hablante, en la medida en que proyecta la imagen social de alguien que podría no mostrarse receptivo ante las opiniones de los demás, lo que explica la utilización del operador argumentativo *sin duda*. Esta unidad resulta pertinente para el propósito comunicativo del hablante, ya que contribuye a proteger su imagen social, al reforzar la presentación de su enunciado como verdadero y, al mismo tiempo, poner de manifiesto su compromiso epistémico con lo dicho. Así, mediante este mecanismo de sinceridad, el hablante busca favorecer la aceptación de su recomendación por parte de los oyentes que manifiestan una posición discordante.

Por último, clasificamos esta unidad como operador, dado que, desde el punto de vista sintáctico, presenta asimismo las características propias de esta categoría, entre ellas, la movilidad en el enunciado. Además, se observa el proceso de blanqueamiento o abstracción semántica, puesto que el operador *sin duda* ya no remite literalmente a la ausencia de dudas. Esta función se vincula con el plano argumentativo, el la medida en que el operador contribuye a reforzar la presentación del contenido enunciado como verdadero y, con ello, a poner de manifiesto el compromiso con la veracidad de lo dicho:

(06) a. **Sin duda**, **es bueno** conocer más información y visiones de un asunto lleno de facetas;

b. **Es bueno sin duda** conocer más información y visiones de un asunto lleno de facetas.

No obstante, es importante destacar que, en las redes sociales, el hablante también recurre a otros mecanismos lingüísticos integrados en la predicación verbal para expresar estrategias de cortesía verbal:

(07) Usuario 20 (mujer): Yo también me siento muy orgullosa de que en Podemos contemos con esta bella persona tan ilustre y significada para todos nosotros. **Es necesario** que sea diputado, para que se escuche su voz y su experiencia en el Parlamento. Todo llegará. (FB).

En ese comentario, los adjetivos *orgullosa*, referido al hablante, e *ilustre* y *significada*, referidos al oyente, funcionan como unidades lingüísticas que contribuyen a valorar la imagen social del oyente y a favorecer una interacción social positiva entre ambos agentes comunicativos. No obstante, estos elementos se analizan al nivel oracional, ya que el primer adjetivo forma parte de la predicación atribuida al sujeto *yo*, mientras que los otros dos desempeñan la función de calificadores del núcleo de complemento del verbo *contar*.

Por consiguiente, consideramos que el hablante recurre a este mecanismo, más directo e integrado en la estructura lingüística, porque el enunciado se produce en un contexto de acuerdo social previo a la manifestación discursiva, en el que hablante y oyente ya comparten determinadas ideas y mantienen una relación cooperativa. Esta situación se diferencia de aquellos casos caracterizados por una disonancia previa entre los participantes, en los que, como hemos observado, se emplean operadores argumentativos como *entre todas*, *como bien dices* y *sin duda*. De este modo, confirmamos una vez más la relevancia del contexto comunicativo en la selección de determinadas estrategias semántico-pragmáticas, entre ellas, el empleo o la ausencia de operadores argumentativos en los enunciados de cortesía verbal.

Por último, resulta indispensable señalar el contraste entre las ocurrencias corteses y descorteses, así como la incidencia del operador de cortesía verbal en la dimensión argumentativa del discurso. A continuación, presentamos un último caso, clasificado como un ejemplo de descortesía verbal:

(08) Usuario 7 (hombre): El uso del cinturón de seguridad en autobús **es obligatorio** desde 2007. No es digno de representar a nadie quien desprecia las reglas básicas de seguridad. A ver si la [mención a la cuenta de la Guardia Civil] pone orden ante tanta insensatez. [Mención a la cuenta de un usuario] (...) (TW/X).

Este comentario responde a un tuit publicado por la cuenta de un partido político y, posteriormente, retuiteado por uno de sus dirigentes, en el que se destacaba la labor de las personas que forman parte de dicha comunidad política. En este contexto, el perfil del partido no esperaba recibir, por parte del hablante del comentario analizado, la acusación

de incumplir una norma social, como la obligación de utilizar el cinturón de seguridad, ya que el intercambio se desarrolla en un contexto de apoyo político entre individuos que comparten una misma orientación ideológica.

No obstante, esta situación, sumada a la ausencia de una referencia explícita al destinatario del enunciado[20] (Fuentes Rodríguez; Alcaide Lara, 2008), nos llevó a clasificar el caso como una manifestación de descortesía verbal, puesto que la expectativa de cortesía de uno de los agentes comunicativos en la interacción no se ve satisfecha y, en su lugar, se formula una acusación. De este modo, la incorporación de un operador como *entre todos*, entendido en este contexto como una referencia al conjunto de ciudadanos y actores políticos independientes de su orientación ideológica, podría contribuir a reforzar el carácter general de una obligación que no presenta un meta o *target* deóntico específico. Dicha estrategia atenuaría aun más la descortesía del insulto de imputar al oyente el desprecio a las reglas de seguridad, favoreciendo así la construcción de una mayor armonía social en detrimento de la confrontación[21].

8 Consideraciones finales

A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, concluimos que "(...) no hay lengua independiente del contexto" (Fuentes Rodríguez, 2000, p. 50). En otras palabras, difícilmente puede describirse el comportamiento de determinadas estructuras lingüísticas, sin considerar aspectos vinculados a la enunciación, tales como la responsabilidad del hablante respecto de lo dicho y el propósito comunicativo que persigue. En este sentido, las particularidades del ambiente digital, como el carácter dinámico de sus intercambios, la construcción de identidades y la formación de comunidades virtuales favorecen que las unidades lingüísticas pongan de manifiesto la relación entre hablante y oyente, así como sus implicaciones pragmáticas. Por consiguiente, la metodología pragmalingüística resulta especialmente pertinente para analizar el funcionamiento de los operadores de cortesía verbal en el contexto deóntico de la estructura *ser + adjetivo*.

[20] El uso del pronombre indefinido *quien* como sujeto de la predicación *desprecia las reglas básicas de seguridad* respalda nuestra hipótesis de que el hablante opta por no identificar explícitamente a la persona a la que se refiere.

[21] En este caso, tampoco resultaría coherente recurrir a los demás operadores de cortesía verbal investigados. Por una parte, no sería necesario reforzar el compromiso epistémico del hablante, como ocurre con *sin duda*, dado que la formulación de una norma social presupone un determinado grado de compromiso con la validez del enunciado. Por otra, tampoco resultaría pertinente valorar positivamente la formulación enunciativa del oyente, como sucede con *como bien dices*, puesto que el destinatario del enunciado no se pronuncia sobre cuestiones jurídicas, sino sobre su actividad como representante político de un partido.

En este sentido, consideramos que este estudio contribuye a avanzar en la investigación sobre los operadores argumentativos, al ponerlos en relación con las estrategias de cortesía verbal en un entorno discursivo que puede implicar una restricción de la libertad del oyente y una posible afectación de la imagen social positiva del hablante, como ocurre en la instauración de la modalidad deóntica (Brenes Peña, 2022). Asimismo, investigamos estos operadores en distintas manifestaciones discursivas propias del entorno digital, caracterizado por el constante enfrentamiento de ideas (Cabral; Lima, 2016), y relacionamos su empleo con el propósito comunicativo de favorecer la adhesión de los oyentes al punto de vista del hablante.

Cabe destacar, además, la multidimensionalidad de estas unidades lingüísticas, puesto que, como ocurre con *como bien dices*, un mismo operador puede desempeñar funciones vinculadas tanto al plano enunciativo como al argumentativo. Del mismo modo, nuestros resultados permiten considerar la posible incidencia de las características morfosintácticas de la estructura deóntica analizada sobre la cortesía verbal, manifestada mediante los operadores argumentativos.

No obstante, aunque este estudio constituye un primer paso para establecer una relación entre ambos fenómenos, a partir de fundamentos teóricos de carácter semántico-pragmático, resulta necesario ampliar la investigación a otros medios y contextos de manifestación de la lengua ajenos al entorno digital, como las conversaciones cotidianas y los discursos políticos, entre otros. De este modo, futuras investigaciones podrán determinar en qué medida el entorno digital puede constituir un factor condicionante para la manifestación de la cortesía verbal mediante operadores argumentativos en el contexto deóntico asociado al adjetivo en posición predicativa.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Lucas Rezende. **De perífrases e não perífrases**: um continuum semântico-sintático das estruturas verbo + preposição + infinitivo e sua aplicação ao ensino de PL2E. 2021. 331 f. Tesis doctoral (Doctorado en Estudios Filológicos) — Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

BÉJAR, Víctor Pérez. **Pragmática de las estructuras suspendidas**. 2018. 589 f. Tesis doctoral (Doctorado en Estudios Filológicos) — Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura. Universidad de Sevilla, Sevilla, 2018. Disponible en: https://hdl.handle.net/11441/79957. Acceso en: 2 jun. 2026.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen Curtis. **Politeness**: some universals in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Negação, intersubjetividade e polifonia: estudo de caso em processos civis. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 55-64, jan/ mar. 2016.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco; LIMA, Nelci Vieira. Argumentação e Polêmica nas Redes Sociais: o papel da Violência Verbal. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 73, p. 86-97, jan. abr. 2017. Disponible en: https://doi.org/10.15448/1984-7726.2016.1.21556. Acceso en: 2 jun. 2026.

CAMACHO, Roberto Gomes. O caráter formalmente complexo das nominalizações. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 177-192, 2008.

CANDALE, Carmen Valentina. Las características de las redes sociales y las posibilidades de expresión abiertas por ellas. La comunicación de los jóvenes españoles en Facebook, Twitter e Instagram. **Colindancias**: Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central, [*s. l.*], n. 8, p. 201-218, 2017.

COSTA, Léa Angeline. **O uso da perífrase modal "Tener que + infinitivo" no Condicional no discurso digital escrito em espanhol**. 2023. 193 f. Tesis de maestría (Máster) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponible en: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/74038. Acceso en: 2 jun. 2026.

Digital 2018: Spain. **Data Reportal**, 2026. Disponible en: https://datareportal.com/reports/digital-2018-spain?rq=Spain. Acceso en: 27 abr. 2026.

DIJK, T. A. van. **El discurso como interacción social**. Barcelona: Gedisa Editorial, 1997.

DIK, S. **The theory of functional grammar**. Dordrecht: Foris, 1997.

DUCROT, Oswald. **El decir y lo dicho**: polifonía de la enunciación. Traducción de Sara Vasallo. Buenos Aires: Librería Hachette, 1984.

FIALHO, Joaquim Manuel Rocha. Análise de redes sociais: princípios, linguagem e estratégias de ação na gestão do conhecimento. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 4, número especial, p. 9-26, out. 2014. Disponible en: https://periodicos.ufpb.br/index.php/pgc/article/view/20881. Acceso en: 2 jun. 2026.

FISCILETTI, Fabio Rosario Damique. **O uso dos predicativos como estratégia argumentativa em sentenças judiciais**. 2014. 176 f. Tesis de maestría (Máster en Lengua Portuguesa) — Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GOFFMAN, Erving. **Interaction Ritual: essays on face-to-face behavior**. Garden City: Anchor/Doubleday, 1967.

MENEZES, Léia Cruz. As expressões linguísticas modalizadoras deônticas na construção da argumentação: um exercício de análise em discursos políticos. En: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. (org.). **Modo e Modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 165-188.

NASCIMENTO, Júlio César Dinoá. **Marcadores discursivos na norma oral popular de Fortaleza**. 2010. 184 f. Tesis Doctoral (Doctorado) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

NETO, José Armando Araújo Pires. **Manifestação da proibição em língua espanhola**: uma análise pragmalinguística no YouTube. 2025. 137 f. Tesis de maestría (Máster en Lingüística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponible en: http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8893. Acceso en: 2 jun. 2026.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Texto e gramática**. São Paulo: Contexto, 2011.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira. Modalidade e Argumentação. En: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. (org.). **Modo e Modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 59-76.

NOGUEIRA, Márcia Teixeira; PRATA, Nadja Paulino Pessoa; SILVA, Izabel Larissa Lucena. Funcionalismo e modelos de gramática funcional. En: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; PRATA, Nadja Paulino Pessoa (org.). **Funcionalismo linguístico**: domínios de investigação. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 15-50.

ORDÓÑEZ, Salvador Gutiérrez. Sobre la sintaxis de enunciados en el período. **Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación**, v. 75, p. 3-18, 2018. Disponible en: https://doi.org/10.5209/CLAC.61344. Acceso en: 2 jun. 2026.

PEÑA, Ester Brenes. Enunciación, imagen social y gramaticalización: una aproximación al análisis de las construcciones *todo hay que decirlo* y *por qué no decirlo*. **ELUA**: Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante, [*s. l.*], n. 6, p. 33-52, 2019.

PEÑA, Ester Brenes. Operadores de protección de imagen social propia: valores argumentativos. **Boletín de Filología**, Santiago, v. 57, n. 2, p. 225-251, 2022. Disponible en: http://dx.doi.org/10.4067/S0718-93032022000200225. Acceso en: 2 jun. 2026.

PEÑA, Ester Brenes. Argumentación, (des)cortesía verbal e imagen social. En: PEÑA, Ester Brenes et al. (org.). **Estudios sobre lingüística pragmática y análisis del discurso en español**: Homenaje a Catalina Fuentes. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2024. p. 27-42.

PÉREZ, José García. Importante e interesante: que no se tomen solo como valorativos. **Estudios Humanísticos**, [*s. l.*], n. 44, p. 137-158, 2022.

PESSOA, Nadja Paulino. Modalização deôntica e discurso publicitário: a construção da persuasão, 2011. En: NOGUEIRA, Márcia Teixeira; LOPES, Maria Fabíola Vasconcelos. (org.). **Modo e Modalidade**: gramática, discurso e interação. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 91-116.

PIERO, José Luis. Comunidades lingüísticas y alfabetización digital: una propuesta de análisis del lenguaje en la web. **Itinerarios educativos**. La revista del INDI, [*s. l.*], p. 98-110, 2014. Disponible en: https://www.aacademica.org/jose.luis.de.piero/2. Acceso en: 22 abr. 2026.

PRATA, Nadja Paulino Pessoa; RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. El modal deóntico *debería*. **Verba**: anuario galego de filoloxía, Santiago de Compostela, n. 52, p. 1-32, 2025a. Disponible en: https://doi.org/10.15304/verba.52.9038. Acceso en: 14 ago. 2026.

PRATA, Nadja Paulino Pessoa; SOUZA, Kauanny Tomaz. Aspectos da macroestrutura relativos à perífrase modal ser para + infinitivo no discurso digital em língua espanhola. **Revista de Letras Norte@mentos**, [*s.l*], v. 18, n. 51, p. 65-84, 2025b. Disponible en: https://doi.org/10.30681/rln.v18i51.13764. Acceso en: 14 ago. 2026.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. Algunas reflexiones sobre el concepto de modalidad. **Revista española de lingüística aplicada**, [*s. l.*], v. 7, p. 93-108, 1991.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. **Lingüística Pragmática y análisis del discurso**. Madrid: Arco Libros, 2000.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. **Rilce.** Revista de Filología Hispánica, [*s. l.*], v. 19, n. 1, p. 61-85, 2003. Disponible en: https://doi.org/10.15581/008.19.26730. Acceso en: 2 jun. 2026.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes; LARA, Esperanza Alcaide. **(Des)cortesía, agresividad y violencia verbal en la sociedad actual**. Sevilla: Cuadernos UNIA, 2008.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. **Diccionarios de conectores y operadores del español**. Madrid: Arco Libros, 2009.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. (Des)cortesía y violencia verbal: implicaciones lingüísticas y sociales. En: RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes; LARA, Esperanza Alcaide; PEÑA, Ester Brenes (org.). **Aproximaciones a la (des)cortesía en español**. Bern: Peter Lang AG, 2011. p. 28-74.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. Sobre la gramaticalización de los operadores discursivos, como no podía ser de otra manera. **LEA**: Lingüística Española Actual, [*s. l.*], v. 34, n. 1, p. 27-58, 2012. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4104371. Acceso en: 2 jun. 2026.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. La gramática discursiva: niveles, unidades y planos de análisis. **Cuadernos Aispi**: estudios de lenguas y literaturas hispánicas, [*s. l.*], n. 2, p. 15-36, 2013. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6249599. Acceso en: 2 jun. 2026.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. Macrosintaxis y lingüística pragmática. **Ediciones Complutense**, [*s. l.*], n. 71, p. 5-34, 2017. Disponible en: https://doi.org/10.5209/CLAC.57301. Acceso en: 2 jun. 2026.

RODRÍGUEZ, Catalina Fuentes. Corpus MEsA 3.0. **Grupo APL**: Corpus MEsA 3.0, 2025. Disponible en: https://grupo.us.es/grupoapl/materiales-corpus/corpus-mesa. Acceso en: 20 abr. 2026.

RUIZ, Ramón González. De la comparación a la modalidad y a la conexión. Variación regional, macrosintaxis y comportamiento discursivo de *más vale* como operador modal y como conector de reformulación. **Boletín de Filología**, [s. l.], v. 59, n. 2, p. 287-339, 2024. Disponible en: https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/77258. Acceso en: 2 jun. 2026.

VIEIRA, Amitza Torres; DIAS, Nilza Barroso. Construções subjetivas deônticas e argumentação: uma proposta de interface gramática e interação. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [*s. l*], v. 20, n. 2, p. 206-225, 2019. Disponible en: https://doi.org/10.26512/les.v20i2.10816. Acceso en: 2 jun. 2026.

WIEDEMER, Dayane Alves. A modalidade deôntica na construção completiva impessoal com matriz ser + preciso: uma análise cognitivo-funcional. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 45, n. 1, p. 100-114, 2016. Disponible en: https://doi.org/10.21165/el.v45i1.775. Acceso en: 2 jun. 2026.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

INTERTEXTUALIZACIÓN E INTERACCIÓN EN LA COCONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS DE POSTEOS PUBLICITARIOS EN INSTAGRAM

Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e Souza[1]

Hellenson Mariano[2]

Geísa Ferreira Gomes[3]

José Luan Alves Furtado[4]

RESUMEN

En este estudio analizamos la relación entre intertextualización y coconstrucción de sentidos en posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía en Instagram, indagando: ¿cómo la intertextualización contribuye a la coconstrucción de sentidos en la interacción? Fundamentados en Bakhtin (1953), Genette (2010), Miranda (2010), Paveau (2021) y Cavalcante y Muniz-Lima (2022), adoptamos un enfoque metodológico cualitativo y exploratorio. El corpus está constituido por dos posteos de *Orange* y Vodafone, publicados en Instagram en 2022 y 2023, seleccionados por compartir el español peninsular, el eje temático de la telefonía y el uso del meme como hipogénero, además de presentar mayor número de interacciones entre los posteos inicialmente recolectados. El análisis articula categorías situacionales y semiolingüísticas de Miranda (2010) con aspectos tecnolenguajeros propuestos por Paveau (2021), considerando también comentarios de elogio y queja. Los resultados evidencian la intertextualización como elemento composicional y muestran que los comentarios pueden ampliar, complementar o reorientar los sentidos de los posteos.

PALABRAS CLAVE

Intertextualización; Ambiente digital; Lengua española.

RESUMO

Neste estudo, analisamos a relação entre intertextualização e coconstrução de sentidos em postagens publicitárias de empresas espanholas de telefonia no Instagram, indagando: como a intertextualização contribui para a coconstrução de sentidos na interação? Fundamentados em Bakhtin (1953), Genette (2010), Miranda (2010), Paveau (2021) e Cavalcante e Muniz-Lima (2022), adotamos uma abordagem metodológica qualitativa e exploratória. O corpus é constituído por duas postagens, da *Orange* e da *Vodafone*, publicadas no Instagram em 2022 e 2023, selecionadas por apresentarem o espanhol peninsular, o eixo temático da

[1] Doctora en Lingüística por la *Universidade Federal do Ceará (UFC)*. Profesora del Departamento de Letras Extranjeras. Líder del grupo de investigación INTERAGE-LE (UFC/CNPq) y miembro del grupo de investigación GP-LEER (UECE/CNPq). E-mail: leticiajoaquina@ufc.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4891-2493.

[2] Mestrando en Lingüística Aplicada por la *Universidade Estadual do Ceará (UECE)*. Miembro de los grupos de investigación INTERAGE-LE (UFC/CNPq) y DISPo (UFBA/CNPq). E-mail: marianohellenson@gmail.com ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0035-906X.

[3] Graduada em Letras – Português e espanhol pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Miembro de los grupos de investigación INTERAGE-LE (UFC/CNPq). E-mail: geisa.gfg@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7063-7544.

[4] Graduado en *Letras – Português e Espanhol* por la *Universidade Federal do Ceará* (UFC). Miembro de los grupos de investigación INTERAGE-LE (UFC/CNPq) y TRADICE (UFC/CNPq). E-mail: joseluanalvesfurtado@gmail.com. ORCID:https://orcid.org/0009-0008-9446-0329.

telefonia e o uso do meme como hipogênero, além de registrarem maior número de interações entre as publicações inicialmente coletadas. A análise articula categorias situacionais e semiolinguísticas de Miranda (2010) com aspectos tecnolinguageiros propostos por Paveau (2021), considerando também comentários de elogio e reclamação. Os resultados evidenciam a intertextualização como elemento composicional e mostram que os comentários podem ampliar, complementar ou reorientar os sentidos das postagens.

PALAVRAS-CHAVE

Intertextualização; Ambiente digital; Língua espanhola.

INTRODUCCIÓN

Al emprender una discusión respecto a los textos, resulta imprescindible comprender que se trata de un objeto heterogéneo, es decir, que puede estar compuesto por elementos diversos, estructuras distintas o, incluso, mezclas.

Así, tal como señalan Cavalcante *et al*. (2019), el texto es una unidad de comunicación y de sentido en contexto, en la medida en que los procesos de significación que lo constituyen no se limitan a cuestiones estructurales, sino que se vinculan, de manera indisociable, con los elementos que se activan en el momento de la interacción. Desde esta perspectiva, comprender cómo se producen los sentidos requiere considerar, además de la organización textual, las relaciones que el texto establece con otros textos, géneros e interactantes en situaciones concretas de interacción.

En consonancia con esta perspectiva, resulta pertinente considerar los presupuestos de Genette (2010) acerca del fenómeno de la intertextualidad, entendido, según el autor, como “una relación de copresencia entre dos o varios textos, esto es, en esencia, y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro” (p. 14, traducción nuestra[5]).

A ello se suma la consideración de las relaciones que este objeto de estudio establece con los géneros textuales. Entre ellas se encuentra la copresencia de géneros dentro de un mismo texto, un fenómeno que amplía las posibilidades de construcción de sentido y que ha sido abordado desde diferentes perspectivas en los estudios sobre intertextualidad e intertextualización.

De esta forma, la noción de intertextualidad de Genette (2010) traza un recorrido teórico que conduce, por un lado, a la propuesta de Marcuschi (2003) sobre la intertextualidad intergéneros y, por otro, a la concepción de intertextualización desarrollada por Miranda (2010), quien aporta una perspectiva renovadora sobre las relaciones entre

[5] Uma relação de copresença entre dois ou vários textos, isto é, essencialmente e, o mais frequentemente, como presença efetiva de um texto em um outro.

géneros textuales. Desde esta óptica, la intertextualización puede comprenderse como un fenómeno relacionado con la propia constitución del texto, en la medida en que la copresencia de géneros participa en su organización y en los sentidos que se construyen.

En el ámbito de los textos publicitarios, diferentes investigaciones han contribuido a comprender el funcionamiento de la intertextualización y su papel en la producción de sentidos. Entre ellas se encuentran los estudios de Souza y Medeiros (2018), Ramos y Souza (2020, 2021), Araújo, Souza y Silva (2022) y Souza, Silva y Ramos (2022). Desarrollados en el seno de nuestro grupo de investigación INTERAGE-LE (UFC-CNPq)[6]. Estos trabajos han permitido avanzar en la comprensión de las relaciones entre géneros y de los procedimientos mediante los cuales la intertextualización interviene en la constitución de los textos publicitarios.

No obstante, aunque estas investigaciones han aportado importantes contribuciones desde la perspectiva de la producción y de la organización textual, la dimensión interaccional ha recibido menor atención, especialmente en lo que respecta a la participación de los usuarios en la coconstrucción de sentidos.

Esta cuestión adquiere particular relevancia cuando consideramos los textos que circulan en ambientes digitales. En Instagram, el texto publicado por una empresa no constituye necesariamente una unidad cerrada en el momento de su publicación, puesto que puede ser retomado, comentado, evaluado y resignificado por diferentes usuarios.

De este modo, las relaciones entre los géneros inicialmente establecidas pueden transformarse a lo largo de la circulación y de las interacciones que se desarrollan en torno al posteo. Los comentarios permiten observar cómo los usuarios responden a las propuestas de sentido del posteo publicitario, ya sea mediante elogios o críticas a los productos y servicios anunciados, así como de qué manera estas intervenciones pueden ampliar, cuestionar o modificar lo inicialmente propuesto.

Por ello, el análisis de la intertextualización en el ambiente digital debe ir más allá de las relaciones de copresencia que se manifiestan en la posteo inicial y atender también a las condiciones propias del ambiente en el que el texto circula y a las interacciones que se

[6] El Grupo de Investigación INTERAGE-LE (Grupo de Investigación en Intertextualización y Análisis de Géneros Textuales en Lengua Española) está vinculado a la Universidade Federal do Ceará (UFC) y se constituyó en 2016. Desde entonces, el grupo desarrolla investigaciones sobre géneros textuales en lengua española, con especial atención a los procesos de intertextualización. Para más información, puede consultarse http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/802479, así como el perfil de Instagram @*grupointeragele*.

desarrollan en torno a él.

En este sentido, la noción de *tecnodiscurso*[7] desarrollada por Paveau ([2017] 2021[8]) permite incorporar al análisis los aspectos tecnolenguajeros que intervienen en la producción y circulación de los textos. Entre ellos se encuentran el ambiente, los elementos deslinearizadores, la composición, la interacción y el uso de *hashtags*[9]. Tener en cuenta estos aspectos permite ampliar el estudio de la intertextualización y comprender mejor las características de los textos digitales.

Asimismo, la concepción de coconstrucción de los sentidos del texto propuesta por Cavalcante y Muniz-Lima (2022) resulta relevante para comprender que los sentidos no se construyen únicamente en el momento en que se publica un texto. En el ambiente digital, los usuarios también participan en este proceso mediante sus comentarios e intervenciones. A partir de ellas, aquello que se propone en el posteo puede ser retomado, ampliado, cuestionado o modificado.

Por tanto, atender a las relaciones entre géneros presentes en los posteos, a las particularidades tecnolenguaje-ras de Instagram y a las intervenciones de los usuarios permite profundizar en un aspecto todavía poco estudiado de la intertextualización, relacionado con la coconstrucción de sentidos en la interacción digital.

A partir de esta laguna, nuestro estudio amplía el análisis de la intertextualización para considerar también la circulación de los textos y las interacciones que tienen lugar en el ambiente digital. Para ello, analizamos dos posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía publicados en Instagram, atendiendo a los elementos de copresencia entre géneros presentes en su composición, a los aspectos tecnolenguaje-ros propios del ambiente digital y a los comentarios de los usuarios.

En este marco, el objetivo central del estudio es analizar cómo la intertextualización participa en la coconstrucción de sentidos de posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía en Instagram. Para ello, atendemos a su organización composicional, a los

[7] Retomando la propuesta de Paveau (2021), entendemos el tecnodiscurso como una forma de discurso propia de la comunicación en línea, cuya producción y circulación están estrechamente vinculadas a las posibilidades que ofrece el ambiente digital, de modo que los recursos tecnológicos forman parte de la manera en que se construyen los sentidos.

[8] En este trabajo utilizamos la traducción al portugués publicada en Brasil (Paveau, 2021) de la obra originalmente publicada en francés (Paveau, 2017), por lo que las referencias a los términos propuestos por la autora corresponden a esta edición.

[9] o, en la terminología empleada por Paveau (2021), la *tecnopalabra*.

aspectos tecnolenguaje-ros del ambiente digital y a las interacciones que se desarrollan en los comentarios.

Para abordar esta cuestión, el análisis se basa, por una parte, en las categorías propuestas por Miranda (2010) para el estudio de las relaciones entre géneros y, por otra, en los aportes de Paveau (2021) sobre los aspectos tecnolenguajeros del ambiente digital y de Cavalcante y Muniz-Lima (2022) acerca de la interacción y la coconstrucción de sentidos.

1 El concepto de intertextualización y su articulación con el ambiente digital

Las relaciones internas y externas que los textos guardan entre sí constituyen, desde hace ya varias décadas, un objeto de estudio de notable relevancia para la Lingüística Textual, especialmente cuando se reconoce la importancia de los estudios de Genette (2010) para la comprensión de la trascendencia textual o la transtextualidad, fenómenos concebidos originalmente en el ámbito de la crítica literaria, pero plenamente aplicables al análisis lingüístico.

Genette (2010) propone la transtextualidad como el conjunto de relaciones que un texto establece con otros textos y con distintas dimensiones de la textualidad, entre las que se encuentran la intertextualidad, la paratextualidad, la metatextualidad, la arquitextualidad y la hipertextualidad. Para los propósitos de este estudio, con base en Miranda (2010), interesa particularmente esta última, en la medida en que permite pensar relaciones de derivación entre un texto y otro y ofrece el punto de partida para la posterior reflexión sobre las relaciones entre géneros, que establece un vínculo entre un texto B (hipertexto) y un texto A (hipotexto), del cual aquel emerge sin constituirse como un mero comentario, dado que implica un proceso de absorción y apagamiento premeditado.

A pesar de que Genette (2010) presenta una propuesta teóricamente sólida en torno a las relaciones textuales, según Miranda (2010) se percibe la ausencia de una noción que trate de modo más específico el cruce de géneros textuales y el desdoblamiento de este cruce para la comprensión de los sentidos del texto.

Posteriormente, autores como Marcuschi (2003) proponen el término “intertextualidad intergéneros” con el fin de dar cuenta del proceso de hibridación en el cual un género textual asume la estructura genérica de otro, manteniendo, no obstante, su valor

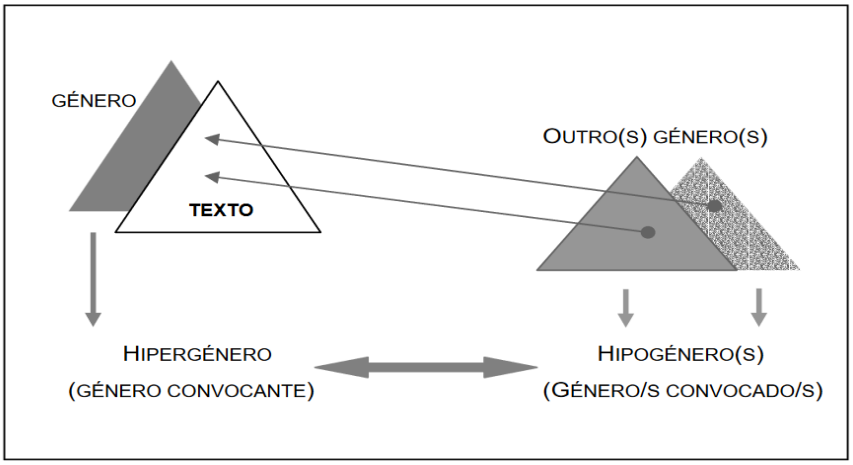
comunicativo original; por ejemplo, una receta de cocina escrita en forma de poema[10].

Sin embargo, para Miranda (2007, 2010), la adopción de dicha terminología presenta un problema teórico, en la medida en que la relación entre géneros quedaría subordinada a la relación entre textos; es decir, la intertextualidad, entendida como relación entre textos, continuaría ocupando un lugar protagónico en el análisis lingüístico, cuando, en realidad, resultaría igualmente pertinente desarrollar un enfoque analítico centrado en las relaciones entre géneros textuales.

A partir de esta problemática, surge el término intertextualización, destinado a caracterizar el proceso mediante el cual se establece una relación entre elementos asociados a parámetros de textualización provenientes de diferentes géneros textuales (dos o más) en el espacio de un único texto (Miranda, 2007, 2010).

Con todo, la dificultad que puede surgir al disociar estos dos términos radica en que ambos albergan la noción bakhtiniana de dialogismo; es decir, tanto la intertextualidad como la intertextualización constituyen procesos de naturaleza dialógica, aunque específicos, según Miranda (2007, 2010). En efecto, el rasgo diferenciador entre ambos fenómenos reside en las entidades convocadas: por un lado, los textos o fragmentos textuales, en el caso de la intertextualidad; y, por otro, los géneros textuales o parámetros genéricos, en el caso de la intertextualización.

Figura 1 - Esquema del proceso de intertextualización



Fuente: Miranda (2007, p. 154).

Como se observa en el esquema elaborado por Miranda (2007, p. 154), la propuesta retoma la noción de hipertextualidad y los términos hipertexto e hipotexto, formulados por

[10] En su trabajo más reciente, Miranda (2025) vuelve a estas cuestiones y las ilustra con algunos ejemplos.

Genette (2010), y los adapta a una perspectiva centrada en las relaciones entre géneros textuales. En este desplazamiento, la atención se sitúa en el dominio genérico: el género convocante se concibe como hipergénero, mientras que el género convocado pasa a funcionar como hipogénero. Se establece, así, una relación en la que los elementos provenientes del hipogénero se integran en la configuración del hipergénero y adquieren una función en consonancia con sus propósitos comunicativos.

A partir de esta configuración, dicha especificidad propicia un diálogo entre diferentes formas de textualización en el espacio de un mismo texto, generando, en consecuencia, un efecto de copresencia de dos o más géneros textuales.

Cabe señalar que los textos son constitutivamente intertextuales, en la medida en que siempre establecen relaciones con otros textos en contextos sociohistóricos específicos (Bakhtin, 1997, p. 32). Para Genette (2010), las relaciones intertextuales son presupuestas e inherentes. Sin embargo, ¿qué podríamos decir de las relaciones de intertextualización? Si bien existen géneros textuales que parecen mostrar una tendencia a asumir un comportamiento hipergenérico, ello no implica que esta función sea obligatoria, ya que un mismo género puede funcionar ora como hipergénero, ora como hipogénero, en función de los efectos de sentido que se pretenden construir.

En el marco de los estudios sobre intertextualización, distintos trabajos realizados en el grupo de investigación Interage-le (UFC/CNPq) han puesto el foco en el funcionamiento del fenómeno y en su incidencia en la construcción de sentidos.

Souza y Medeiros (2018) analizan los procesos de intertextualización y hibridismo genérico en anuncios publicitarios en lengua española, mientras que Ramos y Souza (2020) examinan estos procesos en el género novela. En esta misma línea, Araújo, Souza y Silva (2022) retoman los parámetros de transtextualidad de Genette para discutir la intertextualización en la construcción de sentidos en la novela, mientras Souza, Silva y Ramos (2022) vuelven a situar el fenómeno en el ámbito del anuncio publicitario en lengua española.

En conjunto, estos estudios han contribuido a comprender la intertextualización como un fenómeno relacionado con la composición textual y con los procesos de construcción de sentidos, especialmente a partir del análisis de los textos producidos. Sin embargo, queda menos explorada la dimensión interactiva del fenómeno, particularmente cuando los textos circulan en ambientes digitales y son retomados, evaluados y resignificados por los

usuarios.

Es precisamente en este punto donde la perspectiva del texto como evento interactivo adquiere relevancia. Como bien dice Cavalcante (2021), el texto, de por sí, no es dado; este se desvela en la interacción y evoluciona a cada momento, es decir, el texto ocurre como evento en una interacción, materializándose desde los géneros textuales.

En el ambiente digital, el género adquiere especificidades que necesitan considerarse con relación a los aspectos que intervienen en la interacción. En particular, la naturaleza compósita[11] (compuesta) del ambiente digital, que se configura como la unión entre los elementos pertenecientes al lenguaje y los elementos de ámbito tecnológico, transforma las formas de interacción con los géneros o, más precisamente, los tecnogéneros.

En este sentido, resulta imperativo delimitar algunos de los conceptos fundamentales que atraviesan la presente investigación. Así, es necesario precisar qué se entiende por ambiente digital, tal como lo propone Paveau (2021), quien lo define como un conjunto integral que alberga tanto datos humanos como no humanos, señalando, de este modo, el planteamiento ecológico.

Bajo esta perspectiva, el objeto puesto en destaque no puede concebirse de manera aislada, sino que debe abordarse considerando la totalidad de los elementos que lo constituyen, lo cual se corresponde con el alcance semántico que, según la autora, el término “ambiente” permite abarcar. A su vez, esta concepción de ambiente digital se contrapone con el sentido tradicionalmente atribuido al término contexto, en la medida en que, como señala la investigadora, este último puede asociarse con enfoques de índole sociológica o histórica, dado su uso recurrente en dichos ámbitos.

Desde otro ángulo, otra noción de particular relevancia para la comprensión de este estudio es la definición de tecnogénero que, según la autora, se entiende de la siguiente manera: “Hablaremos de tecnogénero prescrito para designar géneros de discurso propuestos en sistemas de escritura en línea y fuertemente restringidos por los dispositivos tecnológicos.” (Paveau, 2021, p. 329, traducción nuestra[12]). La autora también menciona la

[11] Término al que Paveau (2021) recurre.

[12] Falaremos de tecnogênero prescrito para designar gêneros de discurso propostos nos sistemas de escrita on-line e fortemente restringidos pelos dispositivos tecnológicos. Dicho de otro modo, son géneros fuertemente insertados en el ambiente digital y que, consecuentemente, no existen al margen de lo que consideramos tecnológico.

existencia de géneros cuyas raíces anteceden a la denominada era posdualista, pero que, al coexistir en el ambiente digital, estos se encuentran estrechamente vinculados a él, presentando, por lo tanto, escasa o nula circulación en otros contextos. De ahí que comprendemos que los tecnogéneros corresponden a aquellos géneros insertos en sistemas tecnológicos cuya estructura se halla, en gran medida, predefinida por los condicionamientos técnicos propios de los ambientes digitales.

Considerando los términos aludidos, resulta pertinente poner de relieve la producción textual en ambiente digital, la cual, por asumir una estructuración compleja y responder a objetivos funcionales específicos, exige una meticulosa consideración de algunos aspectos claves, entre ellos, por lo tanto, siguiendo la concepción de Paveau (2021), es fundamental que haya una relación indisociable de los aspectos lenguajeros con los elementos técnicos propios del ambiente digital.

Con eso, estamos de acuerdo en que, al comprender esa perspectiva, es posible arrojar luz sobre las características dinámicas que adopta el tipo de texto en configuración. Además, a partir de esa unión, es decir, la fusión entre texto y ambiente digital, es posible promover, también, la retroalimentación por parte de los interlocutores a partir del tecnogénero comentario[13], que circula en ambientes digitales como Instagram.

Por tanto, considerar el comentario como parte de la dinámica textual de Instagram permite observar una dimensión que no sería plenamente accesible mediante el análisis exclusivo del posteo. Las intervenciones de los usuarios pueden retomar los sentidos proyectados por el posteo, ratificarlos, complementarlos o ampliarlos, pero también pueden cuestionarlos y reorientarlos.

Por ello, el análisis de los posteos publicitarios y de los comentarios que estos suscitan permite desplazar la mirada desde la intertextualización como procedimiento exclusivamente composicional hacia su funcionamiento en una dinámica de interacción y coconstrucción de sentidos.

En consecuencia, la articulación entre la propuesta de Miranda (2010), los planteamientos de Paveau (2021) sobre el ambiente digital y los aportes de Cavalcante y Muniz-Lima (2022) sobre la coconstrucción de sentidos proporciona el marco necesario

[13] Es decir, aquellos que circulan en este ambiente y presentan características que permiten hacer clic, dar “me gusta”, compartir, editar, entre otras posibilidades de interacción.

para analizar la intertextualización en los textos digitales aquí estudiados.

Esta articulación permite considerar, de manera integrada, cómo los géneros convocados participan en la composición del posteo, cómo las características tecnodiscursivas de Instagram intervienen en su circulación y cómo las interacciones de los usuarios participan en la construcción y eventual reorientación de sus sentidos.

2 Aspectos metodológicos

A partir de lo expuesto, la investigación es de carácter cualitativo y exploratorio y se desarrolla mediante un procedimiento teórico-empírico orientado al análisis de la intertextualización en posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía publicados en Instagram.

En cuanto a la constitución del corpus, partimos de posteos recopilados entre 2022 y 2023, periodo en el que se inició, en el marco del PIBIC[14] y en vinculación con el grupo de investigación INTERAGE-LE, el estudio de la intertextualización en Instagram como ambiente digital.

En una primera fase, identificamos posteos publicitarios de empresas de telefonía en español peninsular y vinculados al eje temático de la telefonía, disponibles en Instagram durante el periodo considerado. A partir de este primer conjunto, delimitamos el corpus atendiendo a los siguientes criterios: (i) emplear el español peninsular como variedad lingüística; (ii) abordar el eje temático de la telefonía; (iii) convocar el meme como hipogénero en la composición del posteo; y (iv) presentar interacciones de los usuarios, que permitiera observar la relación entre los posteos y los comentarios en torno a ellas. Una vez aplicados estos criterios, seleccionamos dos posteos publicitarios: uno de *Orange* (cf. Figura 02), con 421 “me gusta” y 81 comentarios, y otro de *Vodafone* (cf. Figura 03), con 115 “me gusta” y 39 comentarios.

Aclaramos que la selección de estos posteos responde a su pertinencia para el análisis cualitativo del fenómeno investigado. En particular, los dos casos seleccionados (cf. Figuras 02 y 03) permiten observar la incorporación del meme como hipogénero en la composición del posteo, así como las interacciones que posibilitan analizar la participación

[14] Corresponde al *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica*, iniciativa destinada a fomentar la formación científica de estudiantes de grado mediante su participación en proyectos de investigación.

de los usuarios en la coconstrucción de sentidos.

El análisis de los dos posteos seleccionados se organiza a partir de dos conjuntos de categorías. En primer lugar, consideramos las categorías propuestas por Miranda (2010) para el estudio de las relaciones entre géneros, atendiendo, por una parte, a las *dimensiones situacionales* (p. 146), relacionadas con (i) la *temporalidad* y (ii) la *finalidad* o función, y, por otra, a las *dimensiones semiolingüísticas* (p. 148-149). En este último caso, observamos, en primer lugar, (iii) la *composición* de los posteos; a continuación, identificamos (iv) el *hipergénero* y (v) el *hipogénero* convocados por el texto, (vi) la *estrategia/intencionalidad*, así como el funcionamiento de los marcadores genéricos, específicamente los marcadores (vii) *autorreferenciales* e (viii) *inferenciales*. A partir de estas categorías, describimos de qué manera la intertextualización participa en la composición de los posteos publicitarios.

El análisis incorpora, asimismo, aspectos propios del ambiente digital que no se exploran específicamente en la propuesta de Miranda (2010). Para ello, consideramos las contribuciones de Paveau (2021) relativas a los aspectos tecnolingüísticos, particularmente las características del (ix) ambiente, como los elementos deslinearizadores, entre otros; (x) el *carácter compósito (compuesto)*; (xi) la *interacción* y, finalmente, (xii) la *presencia de hashtags*. De este modo, esta articulación permite considerar, además de las relaciones entre los géneros que participan en la composición de los posteos, las condiciones tecnodiscursivas propias de Instagram en las que estos textos circulan y mediante las cuales se desarrollan las interacciones de los usuarios.

En relación con los comentarios, partimos del conjunto de interacciones disponibles en cada posteo en el momento de la recopilación. Dado el carácter cualitativo de la investigación, no pretendemos analizar exhaustivamente todas las intervenciones, sino seleccionar aquellas que resultan relevantes para observar diferentes formas de participación en la construcción de sentidos. Para ello, seleccionamos aquellos comentarios que establecían una relación explícita con los sentidos construidos en los posteos y que permitían observar distintas formas de participación en su construcción. En particular, atendimos a comentarios que expresaban elogios o valoraciones positivas hacia el producto o servicio anunciado, así como a aquellos que manifestaban quejas, críticas o desacuerdos relacionados con los productos o servicios ofrecidos por las empresas.

Finalmente, el análisis de estas interacciones nos permite observar cómo los comentarios de los usuarios retoman los sentidos proyectados por los posteos y, en función

de su orientación, pueden ratificarlos, complementarlos, ampliarlos o reorientarlos.

3 Análisis del corpus: la coconstrucción de sentidos

Al tomar el texto como objeto de análisis, debemos tener en cuenta cuáles son los efectos de sentido posibles para el establecimiento de la interpretación que involucra este enunciado único e irrepetible, pues diversos factores, como el contexto, los modos de interacción y los objetos textuales forman parte de aquel modo de decir. Así, todo eso es crucial para la instauración de esos efectos de sentido en un determinado interlocutor.

Además de eso, conforme Cavalcante y Muniz-Lima (2022), en un contexto digital es importante que el analista del texto tome como soporte de análisis las combinaciones que involucran los modos de enunciar, como el ambiente, el soporte, la media y los tipos de interacción[15] que ocurre en una red social, ya que tales instrumentos son los que podrán participar en la coconstrucción de los sentidos, es decir, es necesario observar que estos tipos de textos no se limitan solo a los gestos lenguajeros, sino que invitan la instauración de los sentidos, los sistemas multisemióticos de un determinado ambiente, como el acto de reaccionar, de compartir, de mencionar, de posicionarse por medio de las palabras cliqueables, como los *hashtags*.

En los ejemplos analizados, correspondientes a posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía, la interacción resulta fundamental para comprender el proceso de intertextualización, puesto que los textos producidos están dirigidos a un público consumidor de los productos y servicios ofrecidos por dichas empresas.

Sin embargo, los sentidos proyectados inicialmente pueden transformarse cuando el posteo entra en circulación y es retomado por los usuarios mediante sus intervenciones en los comentarios. Estas intervenciones se relacionan, entre otros aspectos, con la manera en que los usuarios se posicionan frente a los productos y servicios ofrecidos por las empresas, lo que puede generar nuevos sentidos o reorientar aquellos inicialmente proyectados en el posteo.

Comulgando con Muniz-Lima y Cavalcante (2022), comprendemos que este proceso de interacción es fundamental para la instauración de los sentidos del texto, pero es

[15]En el marco de los estudios de lingüística textual en Brasil, Muniz-Lima (2024) amplía los estudios sobre el texto al incorporar las aportaciones de la interacción digital mediante conceptos como media, soporte, sistemas semióticos e interactividad, que permiten atender a las especificidades de los textos producidos en ambientes digitales.

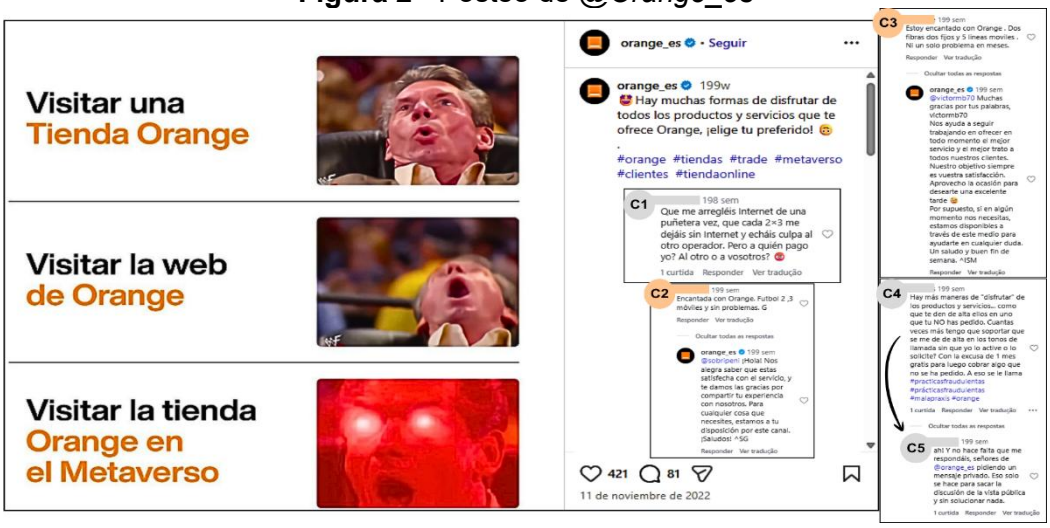
necesario, en este tipo de ecosistema, tomar en nota las directrices que forman parte del ambiente digital, pues es por medio de eso que el locutor y los interlocutores podrán progresar en los procesos textuales que involucran la coconstrucción de los sentidos de los textos, como también podrán delimitar cuales son los géneros que podrán invitarse para los posibles diálogos de los ejes textuales.

Por tanto, en los análisis siguientes, examinamos cómo los diálogos entre textos y género (ver Miranda, 2010) se instauran en Instagram, más precisamente como es la recepción de los consumidores a los posteos publicitarios, en algunos casos estableciendo el proceso de venta eficazmente en otros no, a causa de los nuevos sentidos que se añaden a los enunciados propuestos en los comentarios de los interactuantes; y cómo el ecosistema en que están ubicados contribuye a eso. De esa manera, a continuación, por medio de la metodología teórica cualitativa y exploratoria, delimitamos los análisis propuestos.

Antes de empezar los análisis, es importante aclarar que los autores de este artículo acordamos que el tráfico de posteos en el ambiente digital considerado, el Instagram, suele ser vivaz y que intentamos dar cuenta de lo que Moirand (2020) denomina como *instante discursivo*, lo que atañe al momento preciso en que los datos son registrados mediante la captura de pantalla.

El primer posteo analizado corresponde a la empresa *Orange España*. En este instante discursivo, el perfil *@orange_es* contaba con 2016 posteos, 99 mil seguidores y seguía a un total de 1049 usuarios. En continuidad con el análisis precedente, nos proponemos examinar cómo los efectos de sentido se coconstruyen a través de los comentarios de los usuarios, tomando como base los aspectos lenguajeros vinculados al fenómeno de la intertextualización y al ambiente digital. A continuación, procedemos a su análisis:

Figura 2 - Posteo de @*Orange_es*



Fuente: @*Orange_es* (2022)

En lo que respecta a los **aspectos situacionales**, en primer lugar, en la dimensión de la **temporalidad**, se trata de una posteo publicado en noviembre de 2022 en el ambiente digital Instagram, más específicamente en el perfil @*orange_es*.

En cuanto a la **finalidad** o **función**, a primera vista, los seguidores pueden interpretar que el posteo busca generar comicidad. Sin embargo, una lectura más profunda permite identificar como finalidad principal la promoción de la marca y, en este caso, de los servicios ofrecidos por la red de telecomunicaciones *Orange*.

Por otra parte, en relación con las **dimensiones semiolingüísticas**, el plano **composicional** se construye mediante diversos recursos multisemióticos, entre ellos, imágenes y letras en tonos anaranjados que remiten a la identidad visual de *Orange*. Las imágenes que acompañan a los pies de foto representan el drama de las emociones de los clientes, vinculando cada escena con un contexto específico de compra. En este marco, identificamos el posteo publicitario como **hipergénero**, mientras que el meme como **hipogénero**.

En lo que concierne a la **estrategia** e **intencionalidad**, el posteo tiene como finalidad promocionar la marca y los servicios de comunicación que ofrece. Para ello, recurre a recursos semióticos propios del meme, mediante los cuales representa distintas experiencias de los consumidores con la compañía. De este modo, el meme contribuye a promocionar los servicios de *Orange* y a influir en la decisión de consumo del público.

En relación con los **marcadores**, los **marcadores autorreferenciales** se manifiestan mediante el anclaje de los recursos semióticos de las imágenes, que remiten a

textos vinculados al género meme difundidos en redes sociales. Por su parte, los **marcadores inferenciales** se articulan con la temática de la venta, reforzada mediante palabras como *visitar* y *tienda*. Asimismo, esta temática se hace visible mediante el uso del **color naranja**, asociado a la identidad visual de la marca, en elementos como *Orange*, *tienda Orange* y *Orange en el Metaverso*.

Finalmente, en lo que se refiere a los **aspectos tecnolingüísticos**, el texto se inscribe en el **ambiente** Instagram, que presenta características propias, diferenciadas de las publicaciones que circulan en él. Instagram permite la publicación de imágenes y establece un límite de 2200 caracteres para los pies de foto. En el caso analizado, el posteo se ajusta a las características propias de la plataforma mediante el uso del pie de foto acompañado de emojis, recursos que contribuyen a la promoción de la marca.

Asimismo, observamos el carácter **compuesto** del texto, evidenciado en la articulación de recursos plurisemióticos, como imágenes, texto escrito, colores y emojis, con recursos tecnolingüísticos propios del ambiente digital, como *hashtags*, que, en conjunto, amplían los sentidos del texto y favorecen su circulación.

Sin embargo, la producción de sentidos no se agota en esta composición inicial, ya que el posteo continúa desarrollándose a través de las interacciones que se producen en torno a él.

En este sentido, se registran 81 comentarios que participan en la construcción de los sentidos del posteo. Al observar las intervenciones disponibles, identificamos dos orientaciones principales: por una parte, comentarios que ratifican la finalidad del posteo mediante valoraciones positivas de los servicios de *Orange*; por otra, comentarios que cuestionan la imagen proyectada por la empresa mediante quejas, acusaciones y relatos de experiencias negativas.

Un ejemplo de la primera orientación aparece en C2. El comentario retoma el universo temático del anuncio y construye una valoración positiva de los servicios ofrecidos, alineándose con el proyecto comunicativo del posteo. La respuesta de *Orange* refuerza esta valoración mediante expresiones como “Nos alegra saber que estás satisfecha con el servicio” y “Nuestro objetivo siempre es vuestra satisfacción”, con las que incorpora la intervención del usuario a su propio discurso y reafirma públicamente la imagen positiva de sus servicios. Lo mismo ocurre en C3, donde el usuario aporta elementos que respaldan esta valoración, como la cantidad de servicios contratados y la ausencia de problemas,

retomados posteriormente por *Orange* para reforzar su posicionamiento: “Nos ayuda a seguir trabajando en ofrecer en todo momento el mejor servicio”.

La segunda orientación resulta especialmente relevante para comprender cómo se coconstruyen los sentidos. En C1 y C4, los usuarios retoman el posteo desde el desacuerdo y reorientan su proyecto comunicativo, desplazando su eje temático de la promoción de los servicios hacia la experiencia problemática del consumidor. Este posicionamiento se manifiesta mediante expresiones coloquiales, estructuras interrogativas, emojis de enfado (😡) y comillas, que intensifican la confrontación con la empresa. El C5 posterior profundiza esta orientación al cuestionar tanto las estrategias empleadas para resolver los problemas como la forma en que la empresa gestiona la interacción. De este modo, los usuarios introducen sentidos que no estaban contemplados en el proyecto publicitario inicial, por lo que el posteo deja de funcionar exclusivamente como espacio de promoción y pasa a constituirse, simultáneamente, en un espacio de cuestionamiento público y, en cierta medida, en un canal de reclamación. La experiencia positiva proyectada por el anuncio se resignifica así como una experiencia negativa, lo que puede otorgar mayor visibilidad a las denuncias en el propio perfil de la empresa y producir un efecto contrario a su propósito promocional.

Los **hashtags** adquieren, en este contexto, una función especialmente relevante, pues condensan el posicionamiento de los usuarios frente a la empresa. Recursos como *#prácticasfraudulentas* y *#orangenuncamas* actúan como elementos de categorización y recursos tecnolingüísticos que amplifican la evaluación negativa y vinculan estas intervenciones con otros discursos fuente de carácter semejante.

En este escenario, las respuestas de *Orange* también participan en la coconstrucción de sentidos, aunque con orientaciones diferenciadas. Ante las valoraciones positivas, la empresa las incorpora a su discurso para reforzar la percepción favorable de sus servicios; ante las experiencias de insatisfacción, sus intervenciones se orientan a gestionar la situación planteada, contener el conflicto y preservar una imagen positiva de la marca.

Pasamos ahora al segundo caso del corpus, correspondiente a *Vodafone España*. El perfil *@vodafone_es* reunía 2018 posteos, 89,1 mil seguidores y seguía a 116 usuarios. Para abordar este caso, retomamos las categorías empleadas anteriormente, con el propósito de observar cómo los aspectos lingüísticos y tecnolingüísticos participan en la construcción de los sentidos del texto. A continuación, presentamos el análisis.

Figura 3 - Posteo Vodafone_es



Fuente @*Vodafone_es* (2023)

En lo que respecta a los **aspectos situacionales**, en primer lugar, en la dimensión de la **temporalidad**, se trata de un posteo publicitario de la marca *Vodafone*, publicado en la red social Instagram el 22 de agosto de 2023, en el perfil @*vodafone_es*.

En cuanto a la **finalidad** o **función**, en una primera aproximación, el texto busca captar la atención del lector mediante el uso de un meme que representa una situación de confusión o indecisión, como ocurre en el caso analizado. En este sentido, dicha confusión surge de las múltiples posibilidades de entretenimiento visual que ofrecen los medios de transmisión incluidos en un determinado plan de *Vodafone*.

Por otra parte, en relación con las **dimensiones semiolingüísticas**, en el plano **composicional**, el contenido se organiza mediante la articulación de elementos verbales y no verbales. Entre estos últimos, destaca la imagen de una mujer realizando cálculos, cuyos números constituyen un componente central del meme. Aunque estos recursos pertenecen al plano visual, adquieren sentido en relación con el título del posteo, que introduce el componente verbal y orienta su interpretación. Asimismo, el símbolo de la marca evidencia la finalidad publicitaria del posteo. En este marco, el **posteo publicitario** se identifica como **hipergénero**, mientras que el **meme** actúa como **hipogénero**.

En lo que concierne a la **estrategia** e **intencionalidad**, el objetivo principal consiste en promover los planes de la marca mediante el uso del meme como recurso para captar

la atención y fomentar la interacción del público. En este sentido, la intertextualización introduce inicialmente el humor para atraer el interés de los usuarios y, posteriormente, orientar su atención hacia las ventajas de los productos ofrecidos.

En relación con los **marcadores autorreferenciales**, observamos una explicitación parcial de los géneros en diálogo mediante elementos visuales que remiten al género meme y el símbolo de la empresa, que vincula el contenido con la marca. A ello se suma el comentario que acompaña la imagen, cuya función es orientar su interpretación y hacer reconocible el meme como un recurso integrado en la estrategia promocional de la empresa, y no como un contenido aislado.

Por su parte, en el plano de los **marcadores inferenciales**, destaca, entre los marcadores temáticos, la representación de una mujer cuya expresión sugiere confusión mientras parece realizar cálculos complejos. Asimismo, el texto que precede a la imagen actúa como marcador adicional, pues orienta la interpretación del meme y establece una relación directa con el hipergénero.

Finalmente, en lo que atañe a los **aspectos tecnolingüísticos**, el posteo se inscribe en el **ambiente** digital Instagram, caracterizado por albergar una constelación de fotos y vídeos que evidencia cierta intimidad de sus usuarios. Este ambiente permite, además del posteo, incorporar un pie de foto o vídeo de hasta 2200 caracteres, así como elementos deslinearizadores. En el caso de *@vodafone_es*, observamos que el texto que acompaña la imagen facilita su interpretación, mientras que los emojis y *hashtags* contribuyen a ampliar sus sentidos y reforzar su finalidad promocional.

Asimismo, se evidencia el carácter **compuesto** del texto, resultado de la articulación entre elementos lingüísticos y recursos técnicos propios del ambiente digital. En este sentido, identificamos la presencia de tecnogéneros, como el comentario, junto con funcionalidades de la plataforma, tales como “me gusta” y “compartir”, además de nombres de usuarios y de la propia empresa que funcionan como elementos clicables, lo que pone de manifiesto la naturaleza interactiva e hipertextual del medio.

En cuanto a la **interacción**, el posteo presenta un total de 39 comentarios que contribuyen a la coconstrucción de sentidos. Al igual que en el caso de *Orange* (cf. Figura 02), estos adoptan orientaciones diversas; en particular, algunos desvían la atención de los objetivos inicialmente propuestos al expresar la insatisfacción de los usuarios con los productos ofrecidos, lo que limita su contribución a la finalidad publicitaria del texto.

En C2, el comentario contribuye a reforzar la imagen favorable que el posteo publicitario pretende proyectar. La intervención del usuario se aproxima al sentido promocional inicial y funciona como una forma de validación entre pares: mientras la empresa presenta positivamente sus servicios, un usuario respalda públicamente esta valoración a partir de su propia experiencia. Esta interacción puede influir en otros usuarios que aún no conocen la compañía, pues la exposición a comentarios positivos en su perfil de Instagram puede favorecer una percepción positiva de la marca e incidir en sus decisiones de consumo.

No obstante, otras intervenciones producen un desplazamiento radical de este sentido. En C3, el uso de mayúsculas, superlativos y una valoración categórica, como “LA PEOR EMPRESA DE TELEFONÍA DEL MUNDO” invierte el posicionamiento positivo esperado en un posteo publicitario. Ante esta intervención, como podemos observar en la figura 03, *Vodafone* responde para ofrecer una solución. Esta dinámica se prolonga en C4, donde el usuario mantiene una valoración negativa de la empresa, reforzando así el desplazamiento del sentido promocional inicial.

Por último, observamos la presencia de tres **hashtags**, como #VodafoneTV, #hbomax, #primevideo, que funcionan como elementos de enlace con otros componentes discursivos vinculados al posteo. En este sentido, actúan como recursos que orientan al usuario desde el discurso fuente hacia otros discursos relacionados.

Como hemos podido observar en el análisis de los posteos de las empresas de telefonía seleccionadas, la intertextualización constituye un recurso relevante en su composición y participa en la proyección de diferentes sentidos.

Sin embargo, el análisis de los comentarios muestra que estos sentidos no se agotan en el posteo inicial, sino que pueden retomarse, complementarse, ampliarse o reorientarse a partir de las intervenciones de los usuarios. En este proceso, adquieren relevancia tanto los recursos lingüísticos como los tecnolingüísticos propios de Instagram, entre ellos los *hashtags*, que establecen relaciones entre las distintas intervenciones y amplían las posibilidades de producción de sentidos.

Los comentarios funcionan, así, como una extensión discursiva de los posteos: pueden reforzar los sentidos inicialmente proyectados, añadir nuevas informaciones o, por el contrario, cuestionarlos y reorientarlos, como ocurre en las intervenciones que expresan quejas o críticas sobre los servicios ofrecidos por las empresas.

De este modo, la finalidad publicitaria proyectada por la empresa entra en relación con las experiencias y valoraciones de los usuarios y puede ser confirmada, negociada o cuestionada por ellos. La interacción constituye, por tanto, una dimensión fundamental de la coconstrucción de sentidos, pues permite observar la tensión entre la intención comunicativa del productor y los sentidos que se construyen a partir de la participación de los distintos sujetos involucrados en la circulación del texto.

4 Conclusión

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo la intertextualización participa en la coconstrucción de sentidos en posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía en Instagram, considerando su organización composicional, las características del entorno digital y las interacciones desarrolladas por los usuarios. Con ello, buscamos ampliar la comprensión de la intertextualización más allá de su dimensión composicional, atendiendo a su funcionamiento en la dinámica interactiva propia de los textos que circulan en ambientes digitales y avanzando en las discusiones desarrolladas en el marco del grupo INTERAGE-LE (UFC-CNPq).

Para alcanzar este objetivo, articulamos la propuesta de Miranda (2010) sobre la intertextualización con los planteamientos de Paveau (2021) acerca del discurso digital y con la concepción de coconstrucción de sentidos desarrollada por Cavalcante y Muniz-Lima (2022). Dicha articulación permitió analizar conjuntamente las relaciones entre los géneros que participan en la composición de los posteos, los aspectos tecnolingüísticos propios de Instagram y las intervenciones de los usuarios. El corpus estuvo constituido por dos posteos publicitarios de empresas españolas de telefonía, seleccionados a partir de criterios previamente establecidos.

Los resultados muestran, en primera instancia, que la intertextualización participa de manera relevante en la composición de los posteos, especialmente mediante la incorporación del meme como hipogénero, lo que contribuye a orientar la interpretación de los contenidos publicitarios y a producir sentidos vinculados con las finalidades de las empresas. Sin embargo, los sentidos proyectados en el posteo inicial no permanecen circunscritos a su composición, sino que continúan desarrollándose a medida que el texto circula y es retomado por los usuarios.

Al considerar los comentarios producidos por los usuarios, fue posible observar que las intervenciones pueden ratificar, complementar, ampliar o reorientar los sentidos proyectados por los posteos. En este sentido, los resultados permiten sostener que la consideración de la interacción constituye un aspecto relevante para comprender el funcionamiento de la intertextualización en el ambiente digital.

El análisis de los posteos, por sí solo, permitiría identificar las relaciones entre los géneros y su función en la composición textual; la incorporación de los comentarios, en cambio, permite observar cómo esas configuraciones se retoman y se resignifican en el proceso de circulación.

Asimismo, los aspectos tecnolenguajeros propios de Instagram también intervienen en esta dinámica. Las posibilidades de interacción proporcionadas por la plataforma, así como los recursos que intervienen en la composición y circulación de los posteos, condicionan las formas mediante las cuales los usuarios pueden relacionarse con las publicaciones y producir nuevos textos.

A partir de estos resultados, consideramos que el principal aporte de este estudio consiste en poner en relación tres dimensiones que, aunque vinculadas, no siempre se abordaban conjuntamente en los estudios sobre intertextualización: (i) su funcionamiento composicional, (ii) las condiciones tecnodiscursivas del ambiente digital y, por fin, (iii) la participación de los usuarios en la coconstrucción de sentidos.

Finalmente, aunque el corpus analizado es reducido y no permite generalizar los resultados a la totalidad de los posteos publicitarios que circulan en Instagram, el estudio señala la pertinencia de ampliar las investigaciones sobre intertextualización en ambientes digitales mediante la incorporación de diferentes géneros, plataformas y formas de interacción. En particular, futuros estudios podrán profundizar en cómo distintas modalidades de participación de los usuarios intervienen en la negociación y reorientación de los sentidos, contribuyendo a una comprensión más amplia de la intertextualización como fenómeno composicional e interactivo.

REFERENCIAS

ARAÚJO, Roberto Hellenson M.; SOUZA, Letícia J. C. R. S. E.; SILVA, Beatriz P. Aspectos da intertextualização e da variação genérica: diálogo entre gêneros textuais discursivos na obra *Cinco horas con Mario*. **Hispanista**, v. XXIV, n. 90, julho-setembro, 2022.

BAKHTIN, Michael. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10.ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BAKHTIN, M. (1953). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; CORTEZ, Suzana Leite *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 13, n. 25, p. 25-39, out. 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva; OLIVEIRA, Rafael Lima. A relevância do texto e da interação no contexto digital. **Calidoscópio**, v. 19, n. 3, p. 333-344, setembro-novembro, 2021.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; MUNIZ-LIMA, Isabel. Texto e interação em ambiente digital. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 12, n. esp., e2419, p. 1-17, out. 2022. DOI: 10.22168/2237-6321-2419.

GENETTE, G. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MIRANDA, Florencia. Diálogos entre texto e gêneros: da textualização à intertextualização. In: DIAS, Helena Maria Ferreira; FONSECA, Jaciluz Dias; DIAS, Fábio Luiz de Castro (org.). **Linguística textual**: dimensões linguísticas, semióticas e discursivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2025. Disponible en: https://zenodo.org/records/15481787.

MIRANDA, Florencia. **Textos e géneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Tese de Doutorado, Doutoramento em Linguística (especialidade Teoria do Texto), Universidade Nova de Lisboa, 2007.

MIRANDA, Florencia. **Textos e géneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa: FCG-FCT, 2010.

MUNIZ-LIMA, Isabel. **Linguística textual e interação digital**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

MOIRAND, S. A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade. Tradutores Fernando Curtti Gibin e Julia Lourenço Costa. **Revista Linguasagem**, v. 36, p. 20-41, 2020.

PAVEAU, M-A. **L'analyse du discours numérique**: dictionnaire des formes et des pratiques. Paris: Hermann, 2017.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. São Paulo: Pontes Editores, 2021.

RAMOS, Carla Emanuele Pinto; SOUZA, Letícia Joaquina de Castro Rodrigues Souza e. Intertextualização, hibridismo genérico e os sentidos do texto: um estudo sobre o romance em língua espanhola *Como água para chocolate*, de Laura Esquivel. **Diálogo e Interação**, Cornélio Procópio, v. 14, n. 1, p. 396-415, 2020.

RAMOS, C. E. P.; SOUZA, L. J. C. R. S. E. La intertextualización y la construcción de sentidos en la novela *Como Agua Para Chocolate* de Laura Esquivel. **Hispanista (Edición Española)**, v. XXII, p. 1-11, 2021.

SOUZA, L. J. C. R. S. E.; MEDEIROS, J. A. A interação textual e/ou genérica em língua espanhola: reflexão sobre os processos de intertextualização e hibridismo no gênero anúncio publicitário. **Intersecções: Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais**, v. 2, p. 25-42, 2018.

SOUZA, L. J. C. R. S. E.; SILVA, B. P.; RAMOS, C. E. P. Os efeitos da intertextualização em exemplares do gênero anúncio publicitário em língua espanhola. **Revista Rascunhos Culturais**, v. 13, p. 159-183, 2022.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

"DUAS MULHERES": UMA PROPOSTA DE TRADUÇÃO FEMINISTA DA PEÇA TEATRAL *"EL AMO DEL MUNDO"* DE ALFONSINA STORNI

Ana Carolina Oliveira Freitag[1]

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar uma tradução feminista da obra "El amo del mundo" (1927) de Alfonsina Storni. Para isso, descreverei a biografia da autora e também farei uma breve contextualização do texto estudado. Em seguida, para embasar a proposta de tradução feminista, recorrerei ao capítulo *"Women's Writing"* do livro *Translation and Genre*, de Woodstein (2022). Depois, discutirei cinco escolhas tradutórias utilizadas e apresentarei a tradução de um trecho do primeiro ato da peça. Como resultado, espera-se que seja possível enfatizar a importância literária e social dessa obra ao traduzi-la e discuti-la academicamente, além de ajudar na divulgação dessa escritora no contexto brasileiro. Por fim, as pesquisas de Woodstein (2022), Flotow (2021) e Venuti (2021) embasam este estudo.

PALAVRAS-CHAVE

Tradução feminista; Alfonsina Storni; El amo del mundo.

RESUMEN

Este texto tiene como objetivo presentar una traducción feminista de la obra "El amo del mundo'' (1927) de Alfonsina Storni. Para eso, describiré la biografía de la autora y también haré una breve contextualización del texto estudiado. A continuación, para fundamentar la propuesta de traducción feminista, recurriré al capítulo *"Women's Writing"* del libro *Translation and Genre*, de Woodstein (2022). Después, discutiré cinco elecciones de traducción y presentaré la traducción de un fragmento del acto primero de la pieza. Como resultado, se espera que sea posible enfatizar la importancia literaria y social de esa obra al traducirla y discutirla académicamente, además de ayudar en la divulgación de esa escritora en el contexto brasileño. Por último, las investigaciones de Woodstein (2022), Flotow (2021) y Venuti (2021) fundamentan este estudio.

PALABRAS CLAVE

Traducción feminista; Alfonsina Storni; El amo del mundo.

INTRODUÇÃO

Alfonsina Storni nasceu em 22 de maio de 1892 na Suíça. Aos quatro anos de idade, chega na Argentina, se naturalizando nesse país em 1916. Ela foi dramaturga e poeta, reconhecida pelo seu estilo feminista que desafiava as convenções da época, sendo uma das figuras pioneiras do feminismo na Argentina, participando da fundação do Comitê

[1] Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. E-mail: acofreitag@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0001-9726-7996.

Feminista de Santa Fé. A autora foi considerada pela crítica *"como una de las primeras escritoras feministas del siglo veinte en Latinoamérica"* (Garzón-Arrabal, 2008, p. 3). Perto de completar vinte anos, Alfonsina Storni sai da cidade de Rosário e se muda, grávida, para Buenos Aires, após ser abandonada por um homem casado de 45 anos. A partir desse "*momento hasta su muerte, afrontará la vida como madre soltera pasando por alto los prejuicios morales de una sociedad hipócrita y estrecha"* (Instituto Cervantes, [s.d]).

Em 1921, Storni começa a trabalhar no *Teatro Labradén*, dando aula de teatro para crianças, ao mesmo tempo, era professora de língua espanhola, música e matemática em escolas públicas. A maior parte de sua carreira foi como professora e diretora de teatro no *Teatro Infantil Labradén*, onde trabalhou até 1937. Em 1938, aos 46 anos, devido a um câncer de mama, decidiu tirar a própria vida, se jogando no mar, na cidade de Mar del Plata.

De acordo com Cadó (2018), a obra de Alfonsina Storni foi reconhecida não só na Argentina, mas também em outros países, como Uruguai e Espanha. Em 10 de novembro de 1938, quinze dias depois do seu suicídio, o *Departamento de Cultura del Ministerio de Instrucción Pública de Uruguay* realizou na *Universidad de la República,* em Montevidéu, um tributo em sua homenagem, por estar vinculada ao cenário intelectual uruguaio. Cadó (2018) também aponta que os poemas de Alfonsina Storni foram publicados no jornal venezuelano *El Universal* pelo escritor Emilio Lascano Tegui, que acreditava que esses versos deveriam ser lidos em todo o Caribe. Os poemas de Storni foram traduzidos para o francês e ela também recebeu um artigo em sua homenagem no jornal *La Nación,* onde trabalhou por mais de 20 anos.

"El amo del mundo", foi a primeira peça teatral de Alfonsina Storni, estreada em 10 de março de 1927, no *Teatro Cervantes*, em Buenos Aires. É uma comédia realista dividida em três atos, que segue a estrutura tradicional do gênero dramático. Em sua obra, Alfonsina Storni retrata duas mulheres, Márgara e Zarcillo, que, de um modo muito perspicaz, tentam usar as convenções sociais – impostas às mulheres – em prol de si mesmas. Segundo Célia Garzón-Arrabal (2008), *"El amo del mundo"* foi a única peça de Storni escrita para adultos e ficou em cartaz apenas por três dias devido às críticas que recebeu, como a de:

> *Edmundo Guibourg, que elogia la seguridad y vigor de la pieza, opina por otro lado que "denigra al hombre" y concluye que los críticos vieron "un parti pris exagerado en el reparto de virtudes y vicios que la autora asigna a los dos sexos y de allí que no formularan un juicio muy favorable". El reclamo por la condición de la mujer no es tolerado en escena (Seibel, 2019, p. 33).*

Storni desagradou a sociedade conservadora e patriarcal argentina ao levar ao palco

temas considerados polêmicos para a época. De acordo com Cadó (2021, p. 100), a principal crítica que a peça recebeu foi por ter representado uma mulher solteira, livre, questionadora do patriarcado e com um filho que ninguém sabe quem é o pai.

Neste artigo, proponho uma tradução feminista, tanto para palco quanto para página, da peça "*El amo del mundo''*. Acredito que devido à trajetória de Alfonsina Storni e à crítica social em relação ao gênero realizada pela autora em sua peça, escolher traduzi-la já é uma escolha feminista.

Para pensar em uma prática de tradução feminista, entendo assim como argumenta Flotow (2021, p. 498), que "a tradutora feminista, seguindo o exemplo das escritoras feministas que traduz, deu-se permissão para tornar seu trabalho visível, discutir o processo criativo no qual está engajada, conspirar com as escritoras que traduz e desafiá-las". Por isso, no próximo tópico, apresento e discuto quais escolhas tradutórias pretendo utilizar para realizar uma tradução feminista da peça de Storni.

1 Escolhas tradutórias

Venuti (2021, p. 18) escreve que "o texto-fonte é transformado mesmo quando o tradutor empreende um esforço rigoroso para manter correspondência semântica e aproximação estilística", portanto, a tradução é um processo complexo, não se tratando simplesmente de uma transposição de uma língua para outra. Ela sempre transforma o texto-fonte, e nesse processo, inevitavelmente, o texto traduzido recebe intervenções de quem o traduziu. Desse modo, nesta seção, pretendo mostrar e justificar minhas escolhas tradutórias da peça "El amo del mundo'', de Alfonsina Storni.

Para embasar minha proposta de tradução feminista, recorro a Woodstein (2022), que, no capítulo *"Women's Writing",* do livro *Translation and Genre*, argumenta que é problemática a ideia de que a escrita de autoria feminina seja apenas para mulheres, pois, nesse caso, seria preciso definir o termo "mulher" e a definição de gênero é uma construção social e cultural. Além disso, Woodstein aponta que as mulheres não formam um grupo homogêneo e por isso os seus interesses não são os mesmos.

Nesse texto, Woodstein (2022) traz algumas reflexões sobre o que seria uma tradução feminista e o que a difere de outras traduções. A pesquisadora menciona Olga Castro e Emek Ergun (2018). Para essas autoras, uma tradução feminista não se reduz a estratégias de tradução politicamente engajadas sendo também um modo de divulgar ideias

feministas e construir solidariedades feministas que ultrapassem as fronteiras nacionais. Segundo essas estudiosas, a inclusão de personagens feminista, a escrita de uma introdução feminista e tornar os textos não sexistas são algumas estratégias de tradução feminista. Como base nisso, a minha tradução da peça *"El amo del mundo''*, terá uma introdução explicando o engajamento da autora com questões de gênero e também da importância desse texto na sociedade argentina dos anos vinte, ao representar, Márgara, uma personagem feminista, que, em um diálogo com Claudio, que por *"por ser hombre se cree un poco amo del amo''* (Storni, 1927, p. 2), argumenta que ela é muito mais do que uma mulher, ela é um ser humano (Storni, 1927, p. 22). Com esse gesto, Storni denuncia como a sociedade, muitas vezes, afasta as mulheres da sua humanidade.

Woodstein (2022) menciona que os termos "mulher'', "feminino'' e "feminista'' são diferentes, logo nem todas as mulheres são feministas e nem toda escrita feminina é feminista. Do mesmo modo, nem todas as tradutoras querem empregar estratégias feministas nas suas traduções, mas mesmo assim algumas tradutoras acreditam que é importante empregar estratégias que evidenciem o gênero da autora e das personagens. Segundo a teórica, para Flotow (1991,1997) e Simon (1996), a suplementação, o prefácio, as notas de rodapé e o sequestro são estratégias de tradução feminista. Para Françoise Massardier-Kenney (1997, p. 57 apud Woodstein, 2022), não basta apenas usar essas estratégias, a tradutora precisa usá-las de uma maneira consciente, precisa estar determinada a manter o ponto de vista da mulher presente no texto-fonte. Além disso, Françoise Massardier-Kenney argumenta que essas estratégias de tradução são uma adaptação de outras já existentes. Com base nessas teóricas, apresentarei cinco escolhas tradutórias que utilizei nesta tradução:

1) Manter o título original: optei por traduzir o título "El amo del mundo'' para "Duas mulheres'', pois na apresentação da publicação do texto existe uma nota explicando que originalmente a obra foi intitulada "Dos mujeres". O site argentino Huellas Feminista também descreve que:

> *La obra finalmente quedó con el primer nombre pero este le pertenece al director de la puesta en escena, el nombre elegido por Storni había sido Dos mujeres. Detrás del cambio hubo toda una serie de conflictos que Storni expresara en las páginas de La Nación; conflictos que daban cuenta de la ceguera de género que impidió leer la impronta crítico – feminista de la obra. (Huellas Feministas, [s.d])*

Acredito que traduzir a peça mantendo o seu primeiro nome é uma maneira de respeitar a ideia inicial de Storni, que, por uma questão de gênero, foi impedida de publicar

e de encenar a peça com o título da sua escolha. Além disso, o título "*El amo del mundo"* ou traduzido "O dono do mundo'', faz referência a um personagem masculino, Claudio, por outro lado, "Duas mulheres'' enfatiza as personagens Márgara e Zarcillo e como afirma Lotbinière-Harwood (1990 apud Flotow 2021), "tornar o feminino visível na linguagem significa fazer as mulheres serem vistas e ouvidas no mundo real. É disso que trata o feminismo''.

2) Empregar expressões machistas: em um diálogo em que Ernesto explica para Márgara a sua relação com Zarcillo, optei por traduzir "L*a culpable de cuanto ha ocurrido es ella, sólo ella''* por "ela que me provocou'', para estabelecer uma relação com uma fala machista, frequentemente usada no contexto brasileiro para culpabilizar apenas a mulher.

ERNESTO — Por favor, le ruego que no se deje impresionar le hubiera contado Zarcillo. Yo la conozco por cierto más que usted. Discúlpeme, pero la gente que menos conocemos es la que está a nuestro lado. La comediante que hay en Zarcillo no es cosa corriente. Si no hubiera estado bajo su protección, yo no hubiera tenido ninguna consideración con ella.	ERNESTO — Por favor, te imploro, não se impressione com o que Zarcillo te contou. Certeza que conheço ela melhor que a senhorita. Me desculpa, mas as pessoas que menos conhecemos são as que estão do nosso lado. A Zarcillo não é sempre engraçada. Se ela não tivesse a sua proteção, eu não teria tido nenhuma consideração com ela.
MÁRGARA —¿Y ha tenido alguna, acaso? ¿Imagina usted que Zarcillo me ha ocultado algo?	MÁRGARA — E você teve alguma, por acaso? O senhor imagina que Zarcillo me escondeu alguma coisa?
ERNESTO — Sí. he tenido grandes consideraciones; he hecho mucho menos de lo que cualquier hombre hubiera hecho en mi caso; pero no puedo hablar con usted de detalles que la palabra no admite.	ERNESTO — Sim. Tive grandes considerações; fiz muito menos do que qualquer homem teria feito no meu lugar, mas não posso falar com a senhorita de detalhes que a palavra não admite.
MÁRGARA — Hable usted, porque necesito saberlo todo.	MÁRGARA — O senhor fale, porque preciso saber de tudo.
ERNESTO —No puedo; no quiero. Le aseguro que no la he engañado; que no	ERNESTO — Não posso, não quero. Te garanto que não enganei ela, que não

le he prometido nada. **La culpable de cuanto ha ocurrido es ella, sólo ella.** (Storni, 1927, p. 18, grifo nosso)	lhe prometi nada. **Ela que me provocou.** (Storni, 1927, p. 18, tradução nossa, grifo nosso)

3) Usar o discurso formal em diálogos entre mulheres e homens: nos diálogos, os personagens utilizam um tratamento formal (marcado pelos pronomes*,"usted", "a", "lo", "su"* e pela terminação verbal) para se endereçarem a pessoas do gênero oposto, em contrapartida, as personagens femininas, para se dirigirem a outras mulheres, utilizam um tratamento informal (marcado pelos pronomes, "tú", "tu", "te" e pela terminação verbal). Para manter o tom de formalidade e para marcar essa diferença entre os gêneros, optei por usar "senhorita'' e "senhor'', já que, no português brasileiro, não existe mais uma diferença de formalidade entre os pronomes "tu'' e "você''.

CLAUDIO —Hace rato que **la esperaba**, Márgara. MARGARA —Pero, ¿**esperaba** a mí o a mis libros? **Usted** no sale de mañana sino a trabajar. […] CLAUDIO — Gran padre **su** padre, Márgara. MARGARA — ¡Gran padre y gran hombre! ¡Su vacío no se llena! Desde que él ha muerto tengo propósitos de cambiar de vida; quiero viajar; no puedo ya perder el tiempo entre cuatro paredes; deseo salirme a ver el mundo por mi cuenta. ZARCILLO — (Incisiva). Acaso no	CLAUDIO — Faz tempo que esperava a **senhorita**, Márgara. MÁRGARA — Mas, esperava por mim ou pelos meus livros? O **senhor** só sai de manhã para trabalhar [...] CLAUDIO — Ótimo pai seu pai, Márgara. MÁRGARA — Ótimo pai e ótimo homem! Seu vazio não se preenche! Desde quando ele faleceu tenho intenções de mudar de vida; quero viajar; não posso mais perder tempo fechada em quatro paredes, desejo sair e ver o mundo por conta própria. ZARCILLO — (Incisiva). Por acaso não **vá sozinha**. (Com tom delicado). Escuta,

te vayas sola. (Con tono ligero). Oye, Márgara mía, nuestro amigo Claudio tiene un proyecto, un hermoso proyecto; quiere casarse contigo, yo lo he adivinado. Pero yo te digo que no **debes** aceptarlo. **Tú sabes** que yo soy una descabellada que posee un gran sentido común... ¡Y me voy! (Storni, 1927, p. 7-8, grifo nosso)	minha Márgara, nosso amigo Claudio tem um projeto, um lindo projeto, ele quer se casar com você, eu adivinhei. Mas te falo que **você não deve** aceitar. Sabe que sou uma descabeçada que pensa como todo mundo… E vou! (Storni, 1927, p. 7-8, tradução nossa, grifo nosso)

4) Manter o nome das personagens femininas na frente: no começo de algumas cenas, o nome dos personagens masculinos vem antes do nome das personagens femininas. Foi observado que, em alguns casos, essa sequência não está relacionada com a ordem das falas das personagens, por isso, em uma tentativa de destacar as personagens femininas, optei por deixar os seus nomes na frente.

Claudio, **Zarcillo y Márgara**; luego Emilia. CLAUDIO — (A Márgara, que viene de la calle con sombrero). ¡Buenos días a la mujer más elegante de la tierra! MARGARA — ¡Buenos! ZARCILLO — ¡Y a la más buena! MARGARA — (Sacándose el sombrero). Eso sí; para ti, a lo menos. (Storni, 1927, p. 7, grifo nosso)	**Zarcillo**, **Márgara** e Claudio, depois Emilia. CLAUDIO — (Para Márgara, que vem da rua com chapéu). Bom dia para a mulher mais elegante do mundo! MÁRGARA — Bom dia! ZARCILLO — E a mais bondosa! MÁRGARA — (Tirando o chapéu). Isso é verdade; pelo menos para você. (Storni, 1927, p. 7, tradução nossa, grifo nosso)

Dichos, Zarcillo y Emilia. ZARCILLO — (Bajando la escalera, se detiene a mitad camino y asoma por la baranda). ¡Allá voy! CLAUDIO — ¡Hola, Zarcillo! (Storni, 1927, p. 23, grifo nosso)	Zarcillo, Emilia, Márgara e Carlos. ZARCILLO — (Descendo a escada, para na metade e aparece na varanda). Já vou! CLAUDIO — Olá, Zarcillo! (Storni, 1927, p. 23, tradução, nossa, grifo nosso)

5) Fazer uma tradução estrangeirizadora: em alguns momentos, busquei realizar uma tradução estrangeirizadora para evidenciar que a peça “El amo del mundo” não acontece no Brasil, por isso, optei por manter elementos do contexto argentino e não substituí-los por elementos do contexto brasileiro, como, por exemplo, a referência a Mar del Plata e a cantiga de roda arroz con leche . Acredito que, com essa escolha, é possível mostrar que o machismo não é um problema apenas brasileiro, mas também está presente em vários lugares, como na sociedade argentina.

ERNESTO — (Mirando su reloj). Esta vez los dejo de veras. Tengo un compromiso dentro de un cuarto de hora. CLAUDIO — Me es muy grata su compañía. Vaya a verme de vez en cuando. Necesito distraerme. A ver si hacemos una disparada en mi auto o el suyo hasta Mardel Plata en esta semana. ERNESTO — Cuando usted quiera me da un golpe de teléfono. (A Márgara). Hasta pronto, Márgara. (Storni, 1927, p. 21)	ERNESTO — (Olhando no seu relógio). Agora eu vou embora de verdade. Tenho um compromisso em quinze minutos. CLAUDIO — Gosto muito da sua companhia. Vá me visitar de vez em quando. Preciso me distrair. Vamos combinar de ir no meu carro ou no seu até **Mar del Plata** essa semana. ERNESTO — Quando o senhor quiser me telefona. (A Márgara). Tchau, Márgara. (Storni, 1927, p. 21, tradução nossa, grifo nosso)

Não traduzir os nomes dos personagens também foi uma escolha tradutória feita para mostrar que esse texto não está acontecendo em um contexto brasileiro. Essa diferença cultural é marcada principalmente pela personagem Zarcillo, que tem um nome que não existe no português brasileiro e que, aparentemente, em espanhol não é usado com frequência para nomear pessoas, como podemos ver na conversa entre Zarcillo, Márgara e Claudio:

MÁRGARA — ¡Eh, eh, que me ahogas! ZARCILLO — Zarcillo me llaman, tú me pusiste el nombre, soporta las consecuencias. CLAUDIO — ¡Ah! ¿Fue usted la del nombre? ¡Feliz hallazgo! MÁRGARA — ¿Y cómo quisiera que la llamásemos? Desde que está conmigo, y van ya para cinco años, se le ha olvidado su nombre de pila. ZARCILLO — ¡Y me dicen Zarcillo! Qué bien me cuadra ¿no? **El zarcillo es una cosa pedigüeña**, usa sus ganchos para levantarse sobre las cosas sólidas; ¡claro está que el nombre me queda bien! Márgara, tú no me lo dices, pero me quieres con un poco de desprecio. MÁRGARA — Pero criatura, ¿cuándo dejarás de decir disparates? ¿Quieres hallar una cosa más graciosa que un zarcillo? ZARCILLO — Sí, graciosa y blanda, bien blanda... (Stroni, 1927, p. 7, grifo nosso)	MÁRGARA — Ei, ei, você me sufoca! ZARCILLO — Me chamam de Zarcillo, você me deu esse nome, aguente as consequências. CLAUDIO — Ah! Foi a senhorita? Que ideia boa! MÁRGARA — E como queria que a chamássemos? Ela se esqueceu do seu nome de batismo desde que está comigo, e já são quase cinco anos. ZARCILLO — E me chamam de Zarcillo! Combina muito comigo, não? **O *zarcillo* é uma parte da planta** pidona, usa seus ganchos para se levantar em cima das coisas sólidas; claro que esse nome fica bem em mim! Márgara, você não me disse, mas gosta de mim com um pouco de desprezo. MÁRGARA — Mas criatura quando você vai parar de falar bobagens? Você quer achar uma coisa mais graciosa que um zarcillo? ZARCILLO — Sim, graciosa e suave, bem suave… (Storni, 1927, p. 7, tradução nossa, grifo nosso)

Segundo Venuti (2021), uma tradução estrangeirizante, que tenta marcar diferenças culturais, não escapa da domesticação, pois ela deve produzir seu efeito estrangeirante em termos conhecidos pelas leitoras da cultura-alvo. Para o autor, manter palavras do texto-fonte na tradução pode mostrar uma diferença linguística e cultural, sinalizando que esse texto é uma tradução de um texto escrito em outra língua. Pensando nisso, a minha proposta é realizar uma tradução em que a pessoa que lê e a pessoa que assiste consigam perceber que o texto que está diante delas é uma tradução.

Para Venuti (2021), ao estrangeirizar uma tradução, estamos mudando o modo habitual de como ela é lida e, nesse processo, revelamos tanto o seu *status* de tradução quanto a interferência do tradutor. Mas o teórico aponta que, para produzir esse efeito de maneira convincente, o texto traduzido deve funcionar, deve ser agradável. Por isso, quando optei por manter o nome Zarcillo, expliquei na tradução que "O zarcillo é uma **parte da planta''** (Storni, 1927, p. 7, tradução nossa, grifo nosso), para que o público brasileiro consiga entender qual é a referência desse nome. Além disso, na tradução, deixei apenas os nomes dos personagens e elementos do contexto argentino em espanhol, pois realizar uma tradução que mantivesse estruturas sintáticas e lexicais parecidas com as do espanhol deixaria o texto artificial no português brasileiro, como, por exemplo, se a fala de Ernesto fosse traduzida da seguinte forma:

> *ERNESTO – (Mirando su reloj). Esta vez los dejo de veras. Tengo un compromisso dentro de um cuarto de hora.*
>
> *ERNESTO – (Mirando seu relógio). Desta vez os deixo de veras. Tenho um compromisso dentro de um quarto de hora.*

2 Tradução

Por se tratar de uma proposta tradutória, apresentarei apenas um trecho do primeiro ato.

Zarcillo y Carlitos. (Zarcillo cerca del télefono, con un paquete de bombones a mano, habla y come. Carlos sentado sobre unas almohadas, delante de un pequeño caballete, dibuja).	Zarcillo e Carlitos. (Zarcillo perto do telefone, com um pacote de bombons na mão, falando e comendo. Carlos sentado em cima de umas almofadas, na frente de um cavalete pequeno, desenhando).

ZARCILLO —¿Con Ernesto? ¡Hola! ¿Con Ernesto? Buenos días; he tenido que hacerlo salir de la cama; son ya las diez y media. ¿Para qué? Para lo de siempre y esta vez no espero más... Bueno: ¿me las da o no? ¿Digo si que me las da o no? ¡No… no… no voy! ¡Vaya a los demonios, oh! … (Cuelga el tubo con violencia, el rostro caprichoso y duro).

CARLITOS — ¿Qué tienes?

ZARCILLO — Nada.

CARLITOS — Tienes carita de rabia.

ZARCILLO — Cara de ganas de hacer un disparate…

CARLITOS — ¿Por ejemplo?

ZARCILLO — Matar.

CARLITOS — ¿A una cucaracha?

ZARCILLO — A un hombre.

CARLITOS —Zarcillo, acuérdate que tienes miedo a los ratones…

ZARCILLO — ¿No crees que los animales son más felices que nosotros?

CARLITOS — ¿Por qué?

ZARCILLO — Porque hacen lo que se les da la gana; y yo quisiera hacer todo lo que me diera la gana.

CARLITOS— ¡Qué cosa aburrida!

ZARCILLO —¡Tú no pareces un niño; siempre tan solemne!

ZARCILLO — Com Ernesto? Oi! Com Ernesto? Bom dia; tive que tirar o senhor da cama; já são dez e meia. Para que? Para o de sempre e desta vez não espero mais… Bom: você vai me dar elas ou não? Digo se vai me dar elas ou não? Não… não… não vou! Vai para o inferno, oh! (Desliga o telefone com violência, o rosto caprichoso e duro).

CARLITOS — O que você tem?

ZARCILLO — Nada.

CARLITOS — Você está com uma carinha de raiva.

ZARCILLO — Cara de quem tem vontade de fazer um disparate…

CARLITOS — Por exemplo?

ZARCILLO — Matar.

CARLITOS — Uma barata?

ZARCILLO — Um homem.

CARLITOS — Zarcillo, lembra que você tem medo de ratos…

ZARCILLO — Você não acha que os animais são mais felizes que nós?

CARLITOS — Por quê?

ZARCILLO —Porque eles fazem o que têm vontade; e eu sempre quis fazer o que me desse vontade.

CARLITOS — Que tédio!

ZARCILLO —Você não parece um menino; sempre tão sério!

CARLITOS — E você parece que os livros te fazem mal; vive repetindo frases, como te diz Márgara.

CARLITOS —Y a ti las novelas te tienen mal; vives repitiendo frases, como te dice Márgara.	ZARCILLO — E as frases não são uma coisa linda? Os bombons, as cores e as frases são as melhores coisas que inventaram.
ZARCILLO —Y las frases, ¿no son una cosa linda? Los bombones, los colores y las frases son las cosas mejores que se han inventado.	CARLITOS — Que cor você prefere?
CARLITOS — ¿Qué color prefieres?	ZARCILLO — Vermelho.
ZARCILLO —El rojo.	CARLITOS — Por quê?
CARLITOS — ¿Por qué?	ZARCILLO — Porque me deixa feliz.
ZARCILLO — Porque me alegra	CARLITOS — Minha cara Zarcillo, você tem os parafusos soltos.
CARLITOS — Mi buena Zarcillo, tú tienes los tornillos flojos.	ZARCILLO — Por acaso … não sabe o que pensei ontem à noite? Que queria ser um pássaro, se os pássaros não tivessem a feia obrigação de botar ovos.
ZARCILLO — Acaso... ¿A qué no sabes lo que pensaba anoche?... Que hubiera querido ser un pájaro, si los pájaros no tuvieran la fea obligación de poner huevos.	CARLITOS — Que ideia!
CARLITOS — ¡Qué ocurrencia!	ZARCILLO — Se os pássaros não colocassem ovos, seriam seres perfeitos. O trabalho deforma tudo, tira a beleza de tudo.
ZARCILLO — Si los pájaros no pusieran huevos, serían seres perfectos. El trabajo lo deforma todo, le quita belleza.	CARLITOS — Você vai parar em um manicômio.
CARLITOS — Vas a ir a parar a un manicomio.	ZARCILLO — E você vai comigo: nessa casa todos somos um pouco loucos.
ZARCILLO — Irás conmigo: en esta casa todos somos un poco locos.	CARLITOS — Menos Márgara.
CARLITOS — Menos Márgara.	ZARCILLO — Márgara é boa demais, isso te parece pouca loucura? Tão boa que se eu matasse, confessaria para ela.
ZARCILLO — Márgara es demasiado buena, ¿te parece poca locura? Tan buena que si yo matara, se lo confesaría.	CARLITOS — Como não vai matar …
	ZARCILLO — Bom, se roubasse, diria para ela...
	CARLITOS — Como não vai roubar …

CARLITOS — Como no vas a matar...

ZARCILLO — Bueno, si robara, se lo diría...

CARLITOS. — Como no vas a robar...

ZARCILLO. ¿Y a ti quién te lo ha dicho? Robar es malo, pero es lindo. Mira: cuando uno roba recuerda lo que fue en otras vidas lejanas. Oye: un día, lo tengo aquí (Se señala la frente. Enfática) escribiré versos, y haré como dicen los poetas del día: el elogio del asalto, pero no te creas que hablo del asalto miserable de un hombre a otro, sino del asalto de las especies contra las especies... ya verás...

CARLITOS — El verso era lo único que te faltaba.

ZARCILLO — Te equivocas; me faltan muchas otras cosas. Carlitos, me quiero casar...

CARLITOS — (Cantando). “Arroz con leche, me quiero casar” ...

ZARCILLO — Con el hombre más áspero del mundo.

CARLITOS — Ya comprendo: con Roque el chófer.

ZARCILLO —¡Idiota!

CARLITOS —Si es por áspero...

ZARCILLO — Áspero, pero inteligente.

ZARCILLO — E quem te disse isso? Roubar é errado, mas é lindo. Olha: quando alguém rouba lembra o que foi em outras vidas distantes. Escuta: um dia, tenho tudo aqui (Aponta para sua testa. Enfática) escreverei versos, e farei como dizem os poetas do dia: o elogio do assalto, porém não acredite que falo do assalto miserável de um homem a outro, mas sim do assalto das espécies contra as espécies… espere para ver …

CARLITOS — O verso era o único que te faltava.

ZARCILLO — Está enganado; me faltam muitas outras coisas. Carlitos, quero me casar …

CARLITOS — (Cantando). “*Arroz con leche, me quiero casar”* ...

ZARCILLO — Com o homem mais ríspido do mundo.

CARLITOS— Já entendi: com Roque o motorista.

ZARCILLO — Idiota!

CARLITOS— Se é por ríspido…

ZARCILLO — Ríspido, porém inteligente.

CARLITOS — Olha: conta tudo isso para Márgara, me deixa trabalhar.

ZARCILLO — O que você está desenhando?

CARLITOS — Qualquer coisa.

CARLITO — Mirá: cuéntale todo eso a Márgara; déjame trabajar. ZARCILLO — ¿Qué dibujas? CARLITOS — Cualquier cosa. ZARCILLO: —(Acercándose). Un jugador de football, ¿no tienes vergüenza? CARLITO —Tú quisieras que yo dibujase el Moisés de Miguel Ángel o cosa así... ¿no es cierto? No soy un genio precoz. ZARCILLO —Tú eres una adoración; dame un beso. CARLITOS — ¡No quiero! ZARCILLO —Dame un beso en la frente. CARLITOS —¡He dicho que no quiero; ¡vamos, se acabó! (Se levanta y se va por la derecha). ZARCILLO — (Gritando). Pues yo quiero un beso, ahora mismo, quiero un beso. [...] (Storni, 1927, p. 3-4)	ZARCILLO — (Se aproximando). Um jogador de futebol, não tem vergonha? CARLITOS — Você queria que eu desenhasse o Moisés de Michelangelo ou coisa assim… não é verdade? Não sou um gênio precoce. ZARCILLO — Você é um amor; me dá um beijo. CARLITOS — Não quero! ZARCILLO — Me dá um beijo na testa. CARLITOS — Já disse que não quero, vamos, já deu! (Se levanta e sai pela direita). ZARCILLO — (Gritando). Pois eu quero um beijo, agora mesmo, quero um beijo. [...] (Storni, 1927, p. 3-4, tradução nossa)

3 Considerações finais

A ausência de uma tradução para o português brasileiro da peça *“El amo del mundo”* motivou a realização deste estudo e, como menciona Woodstein (2022), traduzir textos escritos por mulheres pode desafiar as noções estabelecidas sobre quem tem o direito de falar e de ser ouvido em uma determinada sociedade ou contexto. Além disso, é importante traduzir peças teatrais, pois o drama não é apenas "uma imitação artística do comportamento humano real, mas também a forma mais concreta na qual podemos pensar a respeito das situações humanas" (Esslin, 1978, p. 24). Diante disso, penso que a tradução dessa peça pode trazer reflexões sobre a permanência de comportamentos machistas da

sociedade argentina dos anos vinte na nossa sociedade. Outro ponto, é que de acordo com Célia Garzón-Arrabal, existem poucos estudos sobre a produção teatral de Storni:

> *La crítica literaria ha centrado su atención mayoritariamente en la poesía de Storni, y es por ello que existen abundantes estudios sobre este aspecto de su obra. Por el contrario, sólo se han publicado unos cuantos artículos aislados sobre algunos dramas. Es notorio pues el vacío de un estudio comprensivo de su teatro en relación a su labor poética y ensayística […] (2008, p. 4)*

Desse modo, publicar a tradução dessa obra, assim como discuti-la academicamente pode enfatizar a sua importância literária e social, pois acredito que o apagamento histórico dessa peça não seja pela sua irrelevância, mas sim por um projeto político que visa silenciar ideias feministas e vozes femininas. Sendo assim, a tradução de *"El amo del mundo"* pode dar visibilidade às ideias feministas de Alfonsina Storni, que não foram bem recebidas pela crítica da época, impossibilitando que a sua peça continuasse sendo encenada, e também ajudar na divulgação dessa escritora no contexto brasileiro, assim como, quem sabe, possibilitar que essa obra seja encenada no Brasil.

REFERÊNCIAS

CADÓ, Nathalia Maynart. O teatro refletindo a modernidade: o cenário de Buenos Aires entre 1920 e 1930 por meio da peça teatral El amo del mundo, de Alfonsina Storni. 2018. 60p. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciada em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

CADÓ, Nathalia Maynart. As mulheres em cena: estudo do teatro de Alfonsina Storni e Beatriz Guido em relação à modernidade argentina. 2021. 135p. Dissertação. (Mestre em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2021.

ESSLIN, Martin. **Uma anatomia do drama**. Tradução de Barbara Heliodora. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

FLOTOW, Luise von. **Tradução feminista**: contextos, práticas e teorias. Tradução de Ofir Bergemann Aguiar e Lilian Virginia Porto. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 41, n. 2, p. 492–511, 2021.

GARZÓN-ARRABAL, Célia. **El Teatro de Alfonsina Storni**: Feminismo e Innovación, 2008, 280p. Dissertação (Doctor of Philosophy in the Department of Romance Languages (Spanish American). University Of North Carolina: Chapel Hill, 2008.

HUELLAS FEMINISTAS. **El amo del mundo**. [s.d]. Disponível em: https://huellasfeministas.ar/collection/el-amo-del-mundo. Acesso: em 9 jan. 2025

INSTITUTO CERVANTES. **Alfonsina Storni Biografia**. [s.d]. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/actcult/storni/biografia.htm. Acesso em: 10 jan. 2026

SEIBEL, Beatriz. Antología de obras del teatro argentino desde sus orígenes a la actualidad: **tomo XVI 1930-1940: obras del siglo XX: 4ª década / Alfonsina Storni ... [et al.]**. (Org.) Beatriz Seibel. 1ª ed. Buenos Aires: Inteatro, 2019.

STORNI, Alfonsina. **El amo del mundo**. Buenos Aires: Bambalinas, 1927. Disponível em: https://huellasfeministas.ar/collection/el-amo-del-mundo. Acesso: em 9 jan. 2025

VENUTI, Lawrence**. A invisibilidade do tradutor**: uma história da tradução. Tradução Laureno Pellegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. São Paulo: Unesp, 2021.

WOODSTEIN, B. J. **Translation and Genre**. Cambridge: Cambridge University Press, 2022.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

A LÉXICO-FRASEOLOGIA TABU EM CORPUS DE EL MARGINAL: UM ESTUDO DE CASO CONTRASTIVO ESPANHOL/PORTUGUÊS

Pedro Lucas Soarde de Luna[1]

Ariel Novodvorski[2]

RESUMO

Neste trabalho, investigamos e analisamos a fraseologia com léxico tabu nas legendas em espanhol e português brasileiro do primeiro episódio da série *El Marginal*, criada por Israel Adrián Caetano e Sebastián Ortega, estreada na *Televisión Pública Argentina* em 2016 e posteriormente distribuída pela *Netflix*. A escolha do corpus se justifica, para além do sucesso na Argentina e no Brasil, pela presença recorrente do léxico tabu no espanhol rio-platense. Trabalhamos com um corpus paralelo composto por legendas independentes em espanhol e sua tradução para o português brasileiro. Analisamos em contraste as lexias tabus *puto*, *boludo, cagar* e *joder*, observando seu tratamento tradutório para o público brasileiro, com atenção a possíveis atenuações e equivalências socioculturais. A pesquisa se apoia na Linguística de Corpus, na Fraseologia e nos Estudos da Tradução, mediante o uso de WordSmith Tools 6.0 (Scott, 2016) e ParaConc (Barlow, 2004).

PALAVRAS-CHAVE

Léxico tabu; Fraseologia; Linguística de Corpus; Estudos da Tradução; Corpus de legendas.

RESUMEN

En este trabajo investigamos y analizamos la fraseología con léxico tabú en los subtítulos en español y portugués brasileño del primer episodio de la serie *El Marginal*, creada por Israel Adrián Caetano y Sebastián Ortega, estrenada en la *Televisión Pública Argentina* en 2016 y posteriormente distribuida por *Netflix*. La elección del corpus se justifica, más allá del éxito de la serie en Argentina y Brasil, por la presencia recurrente del léxico tabú en el español rioplatense. Trabajamos con un corpus paralelo compuesto por subtítulos independientes en español y su traducción al portugués brasileño. Analizamos en contraste las lexías tabúes *puto, boludo, cagar* y *joder*, observando su tratamiento en las traducciones al portugués, con atención a posibles modulaciones y equivalencias socioculturales. La investigación se apoya en la Lingüística de Corpus, la Fraseología y los Estudios de Traducción, mediante el uso del *WordSmith Tools 6.0* (Scott, 2016) y del *ParaConc* (Barlow, 2004).

PALABRAS CLAVE

Léxico tabú; Fraseología; Lingüística de Corpus; Estudios en Traducción; Corpus de subtitulación.

INTRODUÇÃO

[1] Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: pedro.luna@ufu.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-0611-1433.

[2] Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Associado do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (ILEEL/UFU). E-mail: arivorski@ufu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1370-8334.

No presente trabalho, serão analisadas em contraste, entre o espanhol rio-platense (ERP) e o português brasileiro (PB), as escolhas de tradução do léxico tabu, em legendas do seriado *El Marginal* (2016), que teve sua estreia em 2016 na Argentina. Com isso, pretendemos observar as unidades léxico-fraseológicas tabu, presentes no primeiro episódio da série, especificamente seus respectivos significados semântico-pragmáticos no uso da língua espanhola. A princípio, queremos observar o comportamento das traduções para o português brasileiro, se há uma tradução suavizada para o público receptor, ou se existe uma equivalência de sentido na tradução desse léxico.

Ao refletir sobre o léxico tabu, é preciso ponderar sobre as características socioculturais da linguagem, uma vez que esta reproduz e realiza a cultura de determinada população, fazendo parte, dessa maneira, da construção de identidade dos povos. Visto isso, o léxico tabu reflete um comportamento linguístico de um povo que, como retratam Orsi e Zavaglia (2012, p. 257), "reflete a busca de aprovação social ou a acentuação de diferenças". Assim, pode-se ver que o léxico tem uma maior relevância semântica de atingir aspectos sociais e políticos que afligem a sociedade, possibilitando a ocorrência dessas divisões ou aceitações, como citado anteriormente. Com isso, o léxico tabu, para além de se caracterizar pelo uso de expressões idiomáticas vulgares, tais como palavrões, insultos ou grosserias, abarca também lexias e/ou expressões vetadas ou evitadas em contextos sociais, religiosos ou formais, associadas a conceitos temidos, a animais indesejados, a entidades ou planos espirituais execrados, a elementos escatológicos etc.

Tendo em vista essa definição, escolhemos o *corpus* para nosso estudo de caso, pelo fato de registrar uma intensa ocorrência de léxico tabu nas falas dos personagens. A série teve sua estreia na *TV pública da Argentina* e, posteriormente, foi distribuída por *Netflix* em diversos países. O seriado tem como criadores Sebastián Ortega e Adrián Caetano, e conta como personagem principal Miguel Palacios, ou seu codinome de infiltrado 'Pastor', interpretado pelo ator argentino Juan Minujín. Alguns vocábulos tabus que identificamos de início são: *boludo, pelotudo, culo, pija, concha, cagar* e *garca*[3] (visto que também está presente o uso do *vesre* (*revés* ao contrário). O *vesre* é um recurso de formação e transformação de palavras que, entre outras coisas, consiste no uso das palavras ao contrário, por inversão silábica. É característico de determinadas regiões de hispano-américa: Argentina e Uruguai (*lunfardo*), Colômbia (*parlache*), Bolívia e Equador

[3] Respectivamente, são correspondentes possíveis em português: idiota, imbecil, bunda, pinto (pênis), buceta, cagar e trapaceiro (ou caloteiro, no sentido de prejudicar alguém).

(*coba*), além de outros. O *vesre* também está presente em outras línguas: francês (*verlan*), italiano (*riocontra*), serbocroata (*šatrovački*), japonês (*zūjyā-go*) etc. (cf. Sorbet, 2021).

Dessa forma, neste trabalho nos propusemos identificar unidades fraseológicas (UF) com léxico tabu, como são tratadas na tradução, observando se ocorre algum conflito sociocultural na versão em língua de chegada, para o público receptor brasileiro. Nesse sentido, alguns questionamentos que motivaram nosso estudo são: (1) quais UF relacionadas ao léxico tabu estão presentes nas legendas em ERP? (2) quais as traduções realizadas para o PB das UF identificadas? e (3) como funcionam as traduções das UF com léxico tabu identificadas no corpus, pensando no público brasileiro?

Nossa motivação principal, para além da observação da recorrência no uso do léxico tabu, foi a percepção de que seu uso não é exclusivo para proferir ofensas ou expressar interjeições de espanto, injúria ou reprovação. Verificamos que o léxico tabu está presente em ações tão simples como manifestar prazer a partir de uma comida, de um filme, de um elogio ou de uma inveja saudável, ou de qualquer coisa que possa ser aprovada e considerada como legal por um grupo de falantes. Tudo isso despertou em nós um interesse particular, determinante para a realização da presente investigação.

Pela perspectiva social, este trabalho se justifica pelo interesse que despertam na sociedade as expressões consideradas tabu, por parecerem algo proibido, uma espécie de barreira a ser vencida, sem contar a curiosidade que suscitam tais unidades lexicais, em decorrência da ampla circulação atual no Brasil de filmes e séries em espanhol. Ademais, também é relevante destacar, como motivação acadêmica, sua presença em atividades de *Español como lengua extranjera* (E/LE) no Brasil, pelo uso de filmes, séries, livros etc., em sala de aula. Martín (2017), ao refletir e defender a inclusão do ensino do tabu linguístico no ensino de E/LE, faz o seguinte destaque: “Consideramos que o tabu linguístico deve formar parte explícita do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola” (Martín, 2017, p. 3)[4]. Além disso, a autora conclui da seguinte maneira:

> *Podemos comprovar que a distância conceitual e sociocultural é muito relevante na hora de reconhecer estas expressões metafóricas. (...) O contexto não resulta determinante na hora de compreender ou interpretar expressões metafóricas tabu. Portanto, as metáforas tabus devem ser ensinadas explicitamente nas aulas de espanhol. (Martín, 2017, p. 81)*[5]

[4] No original: “Consideramos que el tabú lingüístico debe formar parte explícita del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española”. Todas as traduções são de nossa autoria.

[5] No original: “Hemos podido comprobar que la distancia conceptual y sociocultural es muy relevante a la hora de reconocer estas expresiones metafóricas. (…) El contexto no resulta determinante a la hora de comprender

Com isso, é possível ver que, além da importância de identificar os fraseologismos tabus e suas determinadas traduções, também servem para a aprendizagem da língua espanhola. Os objetivos específicos deste estudo são, portanto, (1) identificar as UF com léxico tabu presentes nas legendas originais no primeiro episódio da primeira temporada da série *El Marginal*; (2) identificar as UF com léxico tabu presentes nas legendas traduzidas, correspondentes às UF originais; e (3) contrastar, por meio das linhas de concordância paralelas, as UF com léxico tabu originais e traduzidas, no sentido de entender o nível da significação semântico-pragmático, levando em consideração o público brasileiro, para promover uma reflexão em torno a eventuais propostas de tradução.

Neste trabalho, utilizaremos os estudos e princípios da LC, principalmente conforme os estudos de Berber Sardinha (2004), grande exponente da área e de suas metodologias no Brasil e no exterior. Também nos apoiamos nos estudos da Lexicologia, da Fraseologia e dos Estudos da Tradução. Nesse ponto, recorremos a programas computacionais aplicados à análise de fraseologismos, como o *WordSmith Tools 6.0* (Scott, 2012), para observar a frequência e a presença das UF nos diversos países hispano-falantes e no Brasil. Da mesma forma, vamos utilizar para a análise paralela das legendas em ERP e PB o *ParaConc* (Barlow, 2004), adotando princípios contrastivos e procedimentos análogos aos aplicados à abordagem do léxico e da fraseologia tabu (Novodvorski e Lima, 2020; Lima, 2019; Novodvorski, 2017). Com esse programa, alinhamos as legendas lado a lado para análise das ocorrências em contraste das UF com o léxico tabu.

A seguir, apresentamos os fundamentos teóricos, depois os diversos procedimentos relacionados ao corpus e à metodologia aplicados neste estudo. Após essas seções, discutiremos e problematizaremos, por meio de análises, os resultados encontrados, que serão seguidos das conclusões e das referências.

1 Fundamentação teórica

Começamos focando nos conceitos ligados à Lexicologia e à Fraseologia, no intuito de apresentar as categorias que serão exploradas no estudo. Logo após, seguiremos com os aportes sobre o léxico para abordar a questão do léxico tabu que, juntamente com a tradução e o contraste, serão o tema central deste trabalho. A Lexicologia, tal como definida

o interpretar expresiones metafóricas tabú. Por tanto, las metáforas tabú tienen que enseñarse explícitamente en las clases de español."

por Perini (2004, p. 345),

> *é uma parte do estudo da língua que não se insere propriamente na gramática, embora esteja intimamente ligado a ela. (...) Em outras palavras, o léxico não pertence a nenhum dos componentes da gramática (fonológico, morfológico, sintático, semântico); antes, é o lugar onde todos os componentes se cruzam, depositando a informação idiossincrática.*

Dessa maneira, o léxico, mais do que responder a regras formais definidas para seu uso geral, tal como nos diferentes níveis gramaticais analíticos, constitui o repositório de palavras de uma língua associado a uma engrenagem de procedimentos, processo, padrões e fenômenos dinâmicos, que encontram em seus aspectos semânticos o nível de significação. Como destaca Ramos (2022, p. 22), "O trabalho dos lexicólogos consiste, assim, em observar e descrever cientificamente as palavras e agrupamentos de palavras de uma comunidade linguística." Isto nos introduz ao léxico que será estudado e analisado neste trabalho, o léxico tabu. Tal como define Orsi (2013, p. 200-201), "as unidades léxicas, por meio dos significados atribuídos por um grupo social, determinam um olhar específico do universo e um sistema de valores."

Com isso, vemos que o léxico está vinculado intrinsicamente à sociedade, à cultura, aos valores de uma classe social etc. Portanto, para as questões socioculturais é necessário ter uma visão sociolinguística sobre o léxico tabu, pois se volta para este fenômeno linguístico. Com sua abordagem social da língua, o uso do léxico –visto como a competência maior de se comunicar em um idioma– reflete uma visão de mundo no uso da linguagem, uma visão da realidade. Dito isso, o tabu é um léxico dito "proibido" ou "vulgar", pois estaria fora da decência em seu uso social, taxado então como imoral quem o utiliza.

Contudo, como reflete Orsi (2011), apesar de ser algo socialmente "proibido" ou considerado obsceno e imoral, não significa que não haja um uso recorrente. Essa utilização frequente também se reflete nas mudanças que ocorrem com o tempo, seja de valores morais, culturais etc. Como explícita Orsi (2011, p. 335): "É manifesto, portanto, que às palavras atribuem-se valores éticos, que só se alteram, ao longo dos anos, com a mudança de hábitos da sociedade, e, de certa maneira, com a sua evolução". Desse modo, o léxico tabu se denomina como "proibido"; contudo, seu uso nem sempre é de insulto, ofensa, violência ao outro, mas pode ser tido também como carinhoso, de amizade. Da mesma forma como ocorre não exclusivamente em português ou em espanhol, trata-se de um fenômeno que está presente em todos os idiomas.

A Fraseologia se constitui como um campo autónomo, dentro das Ciências do

Léxico. É definida, por alguns teóricos, como a disciplina que se ocupa do estudo das combinatórias lexicais ou multilexemáticas (Pamies, 2019), com algum grau de fixação e idiomaticidade numa determinada sociedade e língua, em que as UF passam por um processo de significação que se convencionaliza pelos usos socioculturais. Como podemos ver em Gloria Corpas Pastor (1996), a Fraseologia surgiu como ciência e disciplina, na antiga União Soviética, nos anos 1950. Conforme destaca essa autora, em referência à definição do *Diccionario de la lengua española* (DLE) da Real Academia Española (RAE), o termo *fraseologia* é definido da seguinte forma, nas acepções pertinentes a nosso trabalho:

> *4. f. Conjunto de frases hechas, locuciones figuradas, metáforas y comparaciones fijadas, modismos y refranes, existentes en una lengua, en el uso individual o en el de algún grupo.*
>
> *5. f. Parte de la lingüística que estudia las frases, los refranes, los modismos, los proverbios y otras unidades de sintaxis total o parcialmente fija.*[6]

O embasamento teórico em que nos fundamentamos, para os estudos contrastivos e da tradução, está apoiado em *Traducción y traductología*, da pesquisadora Amparo Hurtado Albir (2008). A autora apresenta um verdadeiro tratado em que analisa tanto o produto (as traduções) quanto o processo de quem traduz, em diversos modos e manifestações desde diferentes autores que pensam e estudam o fazer tradutório. Hurtado Albir (2008, p. 25) define assim: "A tradução é uma habilidade, um *saber fazer* que consiste em saber percorrer o processo tradutório, sabendo resolver os problemas de tradução que se abordam em cada caso."[7] Isto significa que a tradução não limita ao que se entenderia por 'saber um idioma', seus significados, mas sim a como proceder no ato tradutório, ou seja, é um conhecimento essencialmente operativo.

Por outro lado, Jakobson (1959) observa que a tradução tem uma profunda ligação com a função cognitiva da linguagem; ou seja, a codificação ou a recodificação interpretativa que o tradutor assume ao fazer seu trabalho. De modo geral, a tradução está fincada na cultura dos indivíduos, da época em que vivem, classe social, ideologia etc. Como define Steiner (1975 *apud* Hurtado Albir, 2008), a tradução é como uma constante sobrevivência orgânica, pois as condições da interpretação são as que guiam e

[6] No original: 4. f. Conjunto de frases feitas, locuções figuradas, metáforas e comparações fixadas, modismos e ditados, existentes em uma língua, no uso individual ou em algum grupo. 5. f. Parte da linguística que estuda as frases, os ditados, os modismos, os provérbios e outras unidades de sintaxe total ou parcialmente fixa.

[7] No original: "La traducción es una habilidad, un *saber hacer* que consiste en saber recorrer el proceso traductor, sabiendo resolver los problemas de traducción que se plantean en cada caso."

condicionam a vida. Desse modo, com o passar do tempo, vemos como se adaptam os tipos de sua classificação, passando pelo audiovisual e chegando, mais especificamente, até a legendagem e o processo de sua tradução. Em particular, além do ato tradutório, esse tipo de semiose demanda algumas especificidades e ações necessárias, como as questões de sincronismo entre imagem, áudio e texto das legendas para uma leitura adequada. Como descreve Hurtado Albir (2008, p. 80):

> *Também na legendagem existem etapas de trabalho características: visionado, leitura e fazer anotações, segmentação do original (ou pautado), tradução e sincronização, e a edição das legendas. Da mesma forma, o tradutor trabalha com uma unidade característica, a unidade de legendagem, que costuma ter uma extensão máxima de duas linhas, entre 28 e 38 caracteres (incluindo espaços), dependendo do meio, já que para televisão e vídeo caseiro é comum utilizar mais caracteres.*[8]

Para encerrar esta seção de fundamentação, destacamos a proposta da LC, a respeito da descrição da linguagem em contextos reais de uso. Por meio da compilação e indagação de corpora, os quais contêm conjuntos de textos, seja na forma de livros, publicações jornalísticas, acadêmicas, legendas de filmes ou seriados e, até mesmo, de transcrições de produções orais, a linguagem é investigada, como apontado por Berber Sardinha (2004, p.3), "por meio de evidências empíricas, extraídas por computador". Desde a perspectiva da LC, também é possível abordar aspectos metafóricos das UF. A metáfora é uma figura de linguagem, em que o significado de uma palavra remete a outro, como explica Berber Sardinha (2009). Contudo, há outros conceitos como o da metáfora cognitiva, em que não funciona somente como figura de linguagem, mas como um recurso cotidiano do ser humano para a compreensão e tradução da realidade. A próxima seção sintetiza os procedimentos empregados no presente estudo de caso.

2 Corpus e metodologia

O corpus de nosso estudo de caso é composto pelas legendas originais (ERP) e traduzidas (PB) do primeiro episódio da primeira temporada da série argentina *El Marginal* (2016). O episódio trata sobre a infiltração de um ex-policial (Pastor Peña) em um dos presídios (San Onofre) mais perigosos de Buenos Aires. O principal objetivo é descobrir o paradeiro da filha de um juiz, que foi sequestrada e escondida dentro da mesma prisão em

[8] No original: "También en la subtitulación existen etapas de trabajo características: visionado, lectura y toma de notas, segmentación del original (o pautado), traducción y sincronización, y la edición de los subtítulos. Asimismo, el traductor trabaja con una unidad característica, el subtítulo, que suele tener una extensión máxima de dos líneas, de entre 28 y 38 caracteres (incluyendo espacios), dependiendo del medio, ya que para la televisión y el vídeo doméstico suelen utilizarse más caracteres."

que ocorrem as cenas da história. Pastor começa a executar o plano de se aproximar de figuras chave, os irmãos Borges, líderes influentes no local. Desde o início, fica claro que qualquer erro pode custar a vida do protagonista ou comprometer a operação inteira, que foi planejada pelo juiz da causa.

Para a compilação das legendas em formato *srt* em ambas as línguas, recorremos ao site *Open Subtitles*[9]. É importante destacar que conferimos a correspondência entre a legendagem do episódio em *Netflix*, os arquivos conseguidos e o áudio em espanhol, que foi bastante precisa. Quanto à tradução para o PB, identificamos alguns problemas de tradução, que serão abordados na próxima seção. Os textos das legendas em formato *srt* (característico das legendas), primeiramente, foram abertos em bloco de notas, depois copiados e alinhados paralelamente em duas colunas em arquivo *Word* e, por último, foram salvos em formato *txt*, para possibilitar sua exploração em linhas de concordâncias paralelas no programa *ParaConc* (Barlow, 2004).

Por sua vez, o corpus original foi processado no software *WordSmith Tools* (Scott, 2012), a partir da ferramenta *WordList*, com o intuito de identificar e selecionar as lexias tabus. As unidades lexicais que não eram objeto de nosso estudo foram deletadas, para obtermos uma lista exclusiva de léxico tabu. Além disso, também selecionamos as lexias entre tabu e tumberas[10], por meio da coluna *set*, em que indicamos a letra A para as primeiras e a letra B para as segundas, mantidas para análise posterior. A próxima figura ilustra o procedimento de limpeza dos resultados e de seleção do léxico tabu e tumbero.

Figura 01: Seleção das lexias tabus e tumberas em *WordList*



64	CHANGAS	1	0,02	1	100,0(	
65	CHICA	1	0,02	1	100,0(	
66	CHIQUITO	1	0,02	1	100,0(	
67	CHORREANDO	1	0,02	1	100,0(	A
68	CHORRO	1	0,02	1	100,0(	A
69	CHUPÁS	1	0,02	1	100,0(	
70	COBANI	1	0,02	1	100,0(	B
71	COLA	1	0,02	1	100,0(	A
72	COLGADOS	1	0,02	1	100,0(	
73	COLOMBIA	1	0,02	1	100,0(	
74	COLOMBIANOS	1	0,02	1	100,0(	
75	COMPENETRADO	1	0,02	1	100,0(	
76	CONCHA	1	0,02	1	100,0(	A
77	CUCHILLERA	1	0,02	1	100,0(	B
78	CULITO	1	0,02	1	100,0(	A

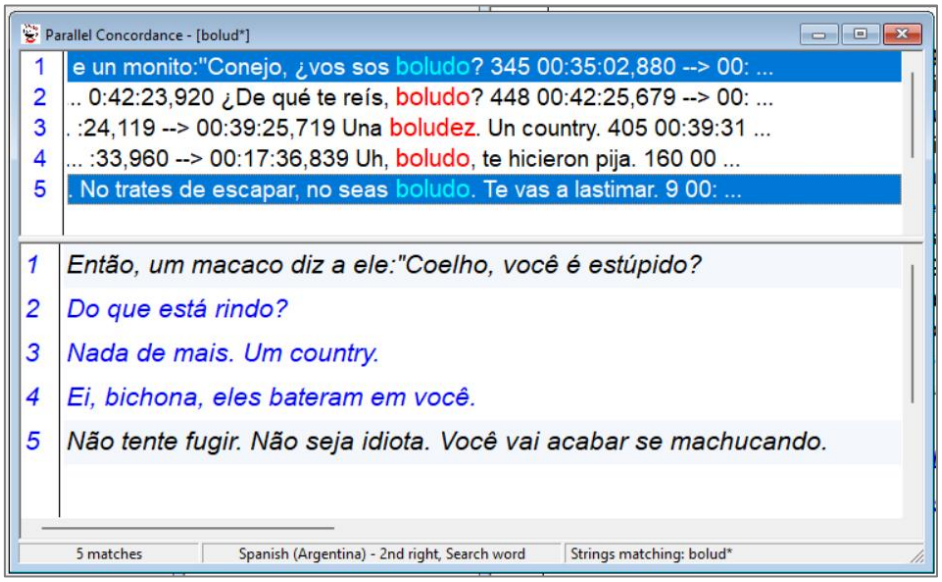
Fonte: Elaboração própria

[9] Cf. https://www.opensubtitles.org/pt/search/subs. [Consulta: 20/06/2026]

[10] O léxico utilizado na prisão é conhecido como tumbero, em referência a "tumba" (túmulo), como se o detento, ao ingressar numa prisão, passasse a viver como um morto em vida, daí que sua linguagem se denomine *tumbera*.

Com a lista de palavras organizada, após limpeza, retornamos ao *ParaConc* (Barlow, 2004) para analisar, com o corpus alinhado e em concordâncias paralelas, as lexias tabus e suas traduções correspondentes, em seus correspondentes contextos de ocorrência em ambas as línguas. Dessa maneira, foi possível encontrar e selecionar os candidatos a UF com léxico tabu e as suas traduções, como pode ser apreciado na próxima figura, em que buscamos por *boludo* e seus derivados, como *boludez*.

Figura 02: Concordâncias paralelas com a lematização de *boludo*



Fonte: Elaboração própria

Como se observa na figura anterior, no espaço superior constam as linhas em ERP e, na área inferior, as traduções ao PB, organizadas paralelamente em ordem de correspondência. Entre os resultados, para além da forma exata *boludo*, também pode se observar a ocorrência do substantivo *boludez*. Do mesmo modo, poderiam ocorrer as diferentes flexões de gênero e número, inclusive em referência ao verbo *boludear*, pois a busca foi feita pela forma lematizada *bolud**[11]. Com isso, a preparação do corpus foi finalizada e passamos à extração de resultados, para sua consequente discussão e análises, como será apreciado na próxima seção.

3 Resultados: discussão e análises

Após a extração do léxico tabu identificado, realizamos dois quadros contrastivos com as unidades em ambas as línguas, no intuito de facilitar a comparação de originais e traduções, de identificar as UF contextualizadas em paralelo e, também, para pensar

[11] O asterisco representa qualquer caráter, neste caso, no final da expressão de busca.

propostas de tradução, a partir de alguns problemas observados. A próxima figura ilustra um recorte desses quadros:

Quadro 01: Recorte ilustrativo de resultados

UL tabu ERP	Tradução PB	UL tabu ERP	Tradução PB
boludo	babaca	*gil*	tonto
mierda	merda	*garchar*	foder
carajo	caralho	*hijo de puta*	filho da puta
gato	ladrão, subordinado	*ojete*	toba
puto	viado	*pendejo*	trouxa
pelotas	bolas	*pija*	pica
gordo	gordo	*pelotudo*	otário
transa	vendedor de drogas	*cola*	bunda
putín	viadinho	*palo*	pau
orto	cu	*agujero*	buraco

Legendagem ES/PB	UF espanhol	Definição	Proposta
No seas boludo *Não seja idiota*	*ser boludo*	Equivale a ser uma pessoa torpe, ridícula. Pode ser utilizada de modo amistoso, sem ofender.	*não seja idiota*
Como sigas rompiendo los huevos… *Se continuar com essa atitude*	*romper las pelotas/ los huevos*	Importunar uma pessoa ou um grupo de pessoas.	*encher o saco*
Vos cerrá el orto *Cala a boca*	*cerrar el orto*	Na tradução literal ficaria, "fecha o cu", contudo se utiliza para mandar alguém se calar, referindo a boca como se fosse o ânus.	*cala boca*
No te cago a trompadas porque tengo hernia de disco. *Eu não vou bater em você, porque tenho hérnia de disco*	*cagarse a trompadas*	Brigar com as mãos ao extremo.	*Eu não vou meter a porrada em você*

Fonte: Elaboração própria

Selecionamos quatro unidades léxicas tabu, *puto, boludo, cagar* e *joder*, por meio das quais desenvolveremos a discussão e análises dos resultados.

3.1 Puto

Por meio da análise da lexia *puto*, incluindo as flexões (*puta, putos*) e derivações (*putín*), identificamos algumas variações nas escolhas tradutórias. Em primeiro lugar, houve traduções literais e com efeitos equivalentes ao sentido original, em que foi contemplado o significado como xingamento homofóbico, equivalendo a *viado* em PB. O *DLE* (RAE, 2026), define '*puto, ta*' como grosseria e atribui cinco acepções: as três primeiras, enquanto adjetivo, com valores pejorativo ("me quedé en la puta calle"), ponderativo ("¡Qué puta

suerte tiene!") e enfático ("No tengo un puto duro"); as outras duas acepções, enquanto substantivo, com referência a "prostituto" e a "sodomita".[12] Os exemplos, a seguir, ilustram ocorrências do item *puto* no corpus de nosso estudo:

(1) Dale, *puto*. Levantate [Vamos, bichona. Levanta.][13]
(2) Fuiste, *putín*. [Está acabado, bichona]
(3) Tomate el palo, *gordo puto*. [Pode ficar, seu gordo trapaceiro. Enfia no cu]

Nos dois primeiros exemplos, *puto* e o diminutivo *putín* são utilizados como vocativo. No exemplo (3), a referência é dada por adjetivação, *gordo puto*. Por outro lado, cabe destacar o erro observado na tradução de *tomate el palo*, que equivale a *cai fora* e que foi traduzido como *pode ficar*, ou seja, totalmente contrário ao que foi dito; talvez, pela referência a *palo* (pau) em *Tomate el palo*, foi acrescida a frase *Enfia no cu*. A palavra *puto* é utilizada com valor despectivo para fazer referência aos homossexuais. Os fragmentos (1) e (2) funcionam, estritamente, como ofensas preconceituosas, sua tradução é feita com a lexia *bicha* e seu derivado *bichona,* também sendo utilizados como vocativos, que remetem ao significado equivalente da lexia traduzida. A seguir, outros exemplos:

(4) Queda muy lejos *este puto penal.* [Esta cadeia é muito longe]
(5) Alta pilcha ligaba *el puto*. [Essa bicha tem uma gravata cara.]
(6) No me importa *el puto de Fiorella*. No me importás vos. [Não me importo com Fiorella, não me importo com você.]

Nestes trechos, não vemos mais a função da lexia como vocativo, mas sim como adjetivo pejorativo (4), como núcleo de sintagma nominal em função de sujeito (5) e como núcleo de outro sintagma nominal complementado por sintagma preposicional (6). No exemplo (4), temos a adjetivação do substantivo *penal* pelo expletivo *puto*, com um sentido negativo relacionado à prisão, que não é incorporado na tradução em "Esta cadeia é muito longe". Nas traduções (4) e (6), observamos a omissão da lexia *puto*. Ou seja, nessas lexias, o que ocorre é um esvaziamento do tabu. Outro ponto é como foi feita a tradução de (5): "Não me importo com Fiorella, não me importo com você", em que se oculta totalmente a lexia tabu e se perde a caracterização do preso. Além dessas, temos a flexão da lexia para o feminino *puta*, que corresponde a outro significado tanto em português como em espanhol. Essa lexia está presente nos seguintes exemplos nas legendas:

[12] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.ª ed., [versión 23.8.1 en línea]. https://dle.rae.es [Consulta: 24/06/2026].

[13] Entre colchetes, incluímos as legendas dos fragmentos, correspondentes à versão em PB no corpus.

(7) Yo de acá salgo y *voy de putas*, visito a mis nietos. [Quando eu saio, vou atrás de putas e vejo meus netos]
(8) Garchándotela, *hijo de puta*. [Fodendo, seu desgraçado]
(9) Toda *esta puta herencia* de hacerse los mafiosos viene de los gringos. [Toda essa merda de ser mafioso vem dos gringos]
(10) Ahí tenés plasma, internet, *putas*. [Onde temos TV de plasma, internet, putas].

Nestes exemplos temos dois usos da lexia *puta*: um literal, em referência à prostituição, como nos exemplos (7), (8) e (10); já em (9), com valor intensificador pejorativo do substantivo *herencia*. As traduções, de modo geral, reproduzem a carga semântico-pragmática observada nas passagens em ERP. Cabe destacar a UF presente em (7), *ir de putas*, com sentido de 'comprar sexo' ou de 'contratar serviços de prostituição', que encontra no molde *ir de* + *x* outras unidades como *ir de tapas* (sair para beber e comer petiscos) ou *ir(se) de joda* (sair para se divertir, em bares, festas), comum na Argentina. Na tradução de (7), a escolha "vou atrás de putas" destaca o sentido da procura por sexo pago. Podemos ver como a legendagem em PB, em relação à lexia *puto*, ou se mantém próxima da literalidade, ou omite a conotação do original.

3.2 Boludo

Identificamos cinco ocorrências para a lexia *boludo,* sendo uma a derivação *boludez.* O significado, apesar de variado nos países hispano-falantes, no contexto argentino corresponde à primeira acepção conforme o *DLE* (RAE): "1. adj. malson. coloq. Arg. y R. Dom. Necio o estúpido." O *Diccionario de uso del Español Maria Moliner* (2008), para além desse mesmo significado, acrescenta o uso como apelativo amistoso entre jovens, tal como explicitado por Marchetti (2014, p. 19-20), em seu livro *Puto el que lee: dicionário argentino de insultos, injurias e impropérios:*

> *'Boludo' era uma forma um pouco mais violenta de dizer 'bobo' e formava parte do que é denominado vulgarmente 'palavrões'. Por exemplo, há pouco mais de duas décadas quase não se dizia 'boludo' nem no rádio nem na televisão, e na maioria da imprensa escrita não se publicava a palavra; no mais, aparecia um b seguido de reticências (b...). Mas nos últimos anos não só foi aceita em quase todos os meios, como também se estendeu o uso entre os adolescentes, empregado praticamente como um vocativo neutro.*[14]

[14] 'Boludo' era una forma un poco más violenta de decir 'tonto' y formaba parte de lo que denominan vulgarmente 'malas palabras'. Por ejemplo, hace poco más de dos décadas casi no se decía 'boludo' ni en radio ni en televisión, y en la mayoría de la prensa escrita no se publicaba la palabra; o, a lo sumo, aparecía sugerida con una *b* seguida de tres puntos suspensivos (b…). Pero en los últimos años no sólo ha sido aceptada en casi todos los medios, sino que además se ha extendido su uso entre los adolescentes, pues lo emplean prácticamente como un vocativo neutro.

Encontramos as seguintes ocorrências no corpus:

(11) No trates de escapar, *no seas boludo*. Te vas a lastimar. [Não tente fugir. Não seja idiota. Você vai acabar se machucando].
(12) Uh, *boludo*, te hicieron pija. [Ei, bichona, eles te bateram].
(13) “Entonces dice un monito: “Conejo, ¿Vos *sos boludo*?” [Então, um macaco diz a ele: “Coelho, você é estúpido?”
(14) Una *boludez*. Un country. [Nada de mais. Um country.]
(15) ¿De qué te reís, *boludo*? [Do que está rindo?]

Em (11 e 13), a lexia apresenta função adjetiva no fraseologismo *ser boludo*, que em PB equivale a ‘ser idiota/babaca’, tal como registrado na versão traduzida. Em contrapartida, em (12) é utilizado como vocativo, com valor apreciativo de amizade ou solidariedade, reforçado pelo fraseologismo tabu *hacer pija (a alguien)*. Esta unidade expressa que alguém levou uma surra violenta, tomando como referente a lexia tabu *pija*, uma das formas para se referir ao órgão sexual masculino. A tradução para esta ocorrência foi uma tradução inadequada em nosso ponto de vista, pois a lexia *boludo* foi traduzida para “bichona”, uma vez que, em termos semânticos e pragmáticos não denota o sentido de homossexual, poderia ter sido traduzido como “Ei, cara, te arrebentaram”.

A ocorrência apresentada em (14) registra a derivação ‘Una *boludez*’, que tem o sentido de algo simples, ou de escasso valor, sendo usado ironicamente, pois imediatamente segue ‘Un country’ (condomínio), que é sinônimo de riqueza, ou seja, tudo o contrário da simplicidade aludida. Embora a tradução não manifeste o tabu, há equivalência semântica com “Nada demais”; quiçá, em termos pragmáticos, poderia ter sido empregado ‘Uma bagatela’. Na última ocorrência (15), temos novamente o uso de *boludo* como vocativo e, em certo sentido, como apelativo. A tradução omitiu o tabuísmo, perdendo-se a expressividade de indignação. Na próxima subseção, analisaremos as ocorrências do verbo *cagar* com suas flexões.

3.3 Cagar

Se consideramos que o corpus deste estudo está composto apenas pelas legendas de um único episódio da série, cabe destacar neste ponto da análise a quantidade de lexias tabus identificadas em tão reduzido espaço textual. O item *cagar* foi um dos que se destacou pela frequência, isto é, além de sua ocorrência, foi utilizado pelos personagens nos diálogos repetidas vezes e em formas e sentidos diferentes. Encontramos seis ocorrências, com alguns fraseologismos característicos da variedade do ERP. O *DLE* (RAE,

2026) apresenta três acepções para a lexia *cagar*, classificadas como de uso coloquial grosseiro ou vulgar: *evacuar o ventre* (defecar), *estragar algo* e, em sua forma pronominal *cagarse*, *acobardar-se*, como em *cagarse de miedo*.

Esse dicionário também registra alguns fraseologismos, principalmente locuções verbais, como: *cagarla* (*la cagó*), que significa cometer um erro de difícil solução; *cagarse en alguien o algo*, que expressa rejeição ou menosprezo em relação a alguém ou a alguma coisa, utilizada mais comumente em primeira pessoa do singular do presente de indicativo, para manifestar grande irritação ou contrariedade; inclusive a locução adjetiva *que te cagas*, utilizada para indicar que algo é ótimo, por exemplo, *es una película que te cagas* (*é um filme excelente*). Os seguintes exemplos recolhem as ocorrências no corpus:

(16) Yo no me *voy a cagar a trompadas*. [Eu não quero virar chacota]
(17) Así que *alguna cagada habrá hecho*. [Então alguma coisa aconteceu]
(18) Resulta que había un topo y un conejo en un bosque, *cagados de embole*. [Havia uma toupeira e um coelho na floresta e estavam entediados.]
(19) No quiero un país donde los pendejos *se estén cagando a tiros*. [Eu não quero um país onde os imbecis estão cagando balas.]
(20) Su gente se borró para que *me cagaran a palos*. [O seu pessoal desapareceu, para que os outros pudessem me espancar.]
(21) No *te cago a trompadas* porque tengo una hernia de disco. [Eu não vou bater em você, porque tenho hérnia de disco.]

Nesses fragmentos, verificamos alguns fraseologismos (16, 19, 20 e 21), como *cagar(se) a trompadas / a tiros / a palos*. Em todas essas UF, a função da lexia tabu é intensificadora seja de uma surra proferida com socos e tapas na cara (*cagar a trompadas*), de uma matança a bala (*cagarse a tiros*) ou de uma paulada (*cagar a palos*). Em (16), temos uma cena em que um presidiário tenta evitar a briga com outro, porque sabe que iria perder. A tradução introduz outro fraseologismo “Eu não quero *virar chacota*”, que recupera o sentido contextual da cena, mas omite o léxico tabu. Já em (21), a tradução de *cagar a trompadas* é por ‘bater’, que atenua a expressividade dada pelo tabuísmo; entendemos que poderia ser utilizado ‘encher de porrada’, nesse fragmento.

No exemplo (19), verificamos que a tradução parece não compreender o sentido de *cagarse a tiros* (morrendo em meio a tanto tiroteio), pois opta por *cagando balas*, que denota que estariam evacuando balas. Em (20), por sua vez, *cagar a palos* se traduz por *espancar* que, se bem reproduz a ideia de bater muito, omite tanto o tabuísmo como o instrumento; pensamos que poderia ser usado este fraseologismo ‘moer a paulada’, pois recupera o referente *paulada* (*a palos*).

A expressão (18) *cagados de* intensifica *embole*, conferindo um sentido de extremo tédio; tal como consta na tradução “estavam entediados”, percebe-se em contraste uma atenuação, dada a ausência de intensificação que confere a lexia tabu. Essa mesma suavização se observa também em (17), se contrastamos “alguna *cagada* habrá hecho” e “alguma coisa aconteceu”. A acepção de *cagar* em *hacer una cagada* equivale ao resultado de uma ação desastrosa; a tradução poderia ter sido literal, em PB está dicionarizado esse mesmo sentido figurado, seria ‘alguma *cagada* deve ter feito’. A próxima subseção apresenta os resultados referentes à última lexia tabu em análise.

3.4 Joder

Foram registradas cinco ocorrências no *corpus* com a unidade *joder*, sendo três em sua forma substantiva *joda*, uma no gerúndio *jodiendo* e uma em sua forma pronominal *joderse*. O *DLE* (RAE, 2026) registra algumas acepções, todas classificadas como de uso vulgar para *joder*: com sentido de praticar o ato sexual ou de possuir alguém sexualmente; em sua forma pronominal *joderse*, com o significado de prejudicar-se por algo ou de alguma coisa estragar; é usado também com sentido de incomodar alguém; e como interjeição, para manifestar irritação ou desapontamento. Já para o substantivo *joda*, o *DLE* (RAE, 2026) aponta uma acepção própria da Argentina, Paraguai e Uruguai, com sentido de piada, brincadeira ou diversão, inclusive a locução verbal *irse de joda*, já referida ao tratar da unidade *ir de putas*.

Uma possível tradução literal para o PB, em que se pensaria quase de imediato, ainda que desconsiderando o contextuo, seria ‘foder’ ou ‘foda’, que da mesma forma se refere ao ato sexual, apesar de que em alguns contextos está sendo tratada como elogio ou tarefa relativamente difícil. Contudo, o sentido em espanhol tem uma conotação mais abrangente, alguma inclusive sem estigmas, como o equivalente em PB a *zoeira*. Encontradas as seguintes ocorrências:

(22) Entonces *habrá conocido la joda de grande* y le salió mal. [Então, ele conheceu a festança e se deu mal.]
(23) Esto *no es joda*. [Isso não é uma piada]
(24) *No es joda* esto. [Isso não é brincadeira]
(25) ¿Me *estás jodiendo*? ¿Querés que ande por izquierda? [Está brincando? Quer que eu vá para a esquerda?]
(26) Acá adentro la gente convive sin *joderse* y sin pelearse. [As pessoas vivem aqui sem arranjar confusão.]

Nos três primeiros exemplos (22, 23 e 24), as ocorrências de *joda* correspondem, tal

como constam nas traduções, a ‘festança’ e a ‘piada’ ou ‘brincadeira’. Os fraseologismos *(no) ser joda*, destacam o aspecto de uma situação quanto à falta de seriedade, o que equivale a dizer que é uma piada ou brincadeira, em tom irônico. As traduções se mostram adequadas aos contextos de uso. Em (22), “habrá conocido la *joda* de grande” remete a que o personagem teria conhecido a festança já em idade adulta (*de grande*), motivo pelo qual se justificariam alguns excessos. Esse elemento foi omitido na tradução.

Consideramos que os exemplos (25) e (26) foram bem traduzidos, dado que o tom é de indignação, em que se apela à lexia tabu como um recurso para enfatizar, ironicamente, se alguém estaria de brincadeira com o personagem da fala. Outra possibilidade poderia ter sido o uso de ‘sacanagem’, por exemplo ‘está me sacaneando?’ ou ‘está de sacanagem?’ e ‘Aqui dentro as pessoas convivem sem se sacanear’. O espectador deduz claramente que se trata de usos irônicos, pois o presídio é exatamente o contrário, pois não há qualquer tipo de convivência pacífica. Para finalizar, apresentamos na próxima subseção algumas considerações que encerram este trabalho.

4 Conclusões

Ao encerrar este estudo de caso contrastivo, sobre a léxico-fraseologia tabu no primeiro episódio da série *El Marginal*, pudemos constatar que o léxico proibido e vulgar desempenha um papel central na construção da identidade e do realismo da fala carcerária no ERP, haja vista a quantidade de resultados alcançados. Através da aplicação das ferramentas da LC, como o *WordSmith Tools* e o *ParaConc*, identificamos uma vasta gama de UF, cuja tradução para o PB revela tensões constantes entre a busca por equivalência sociocultural e a tendência à atenuação ou ao esvaziamento do tabu.

Observamos que o tratamento tradutório das lexias selecionadas — *puto, boludo, cagar* e *joder* — não seguiu um padrão uniforme. No caso de *puto*, identificamos tanto traduções com efeitos equivalentes ao xingamento homofóbico quanto a omissão da lexia, o que descaracteriza a rudeza inerente ao ambiente da prisão e oculta a caracterização do preso. Quanto a *boludo*, a pesquisa revelou imprecisões pragmáticas significativas; a tradução inadequada por ‘bichona’ em contextos de solidariedade exemplifica como o desconhecimento das nuances culturais pode deturpar o sentido original de um vocativo que, na Argentina, é frequentemente neutro ou amistoso.

O verbo *cagar* destacou-se por sua frequência e versatilidade, funcionando primordialmente como um intensificador em fraseologismos de violência, como *cagar a*

trompadas ou *cagar a palos*. Constatamos que as legendas em PB tendem a suavizar essas expressões por meio de verbos como ‘bater’ ou ‘espancar’, o que, embora recupere o sentido denotativo, elimina a expressividade vulgar e a carga idiomática pretendida. Por outro lado, as unidades *joder* e *joda* apresentaram resultados mais satisfatórios nas legendas, adaptando-se bem aos contextos de ‘brincadeira’, ‘piada’ ou ‘festança’.

Em suma, este trabalho reforça que a tradução de legendas demanda um saber operativo capaz de resolver problemas de equivalência pragmática sob restrições técnicas de sincronismo. A recorrência do tabu em *El Marginal* evidencia que tais expressões não servem apenas para proferir ofensas, mas são recursos essenciais de interação social e afetividade grupal. Concordamos com Martín (2017), quem afirma que “a distância conceitual e sociocultural é muito relevante na hora de reconhecer estas expressões metafóricas”; portanto, o tabu linguístico e as metáforas tabu devem fazer parte explícita do processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola. Concluímos, assim sendo, que uma tradução sensível a essas unidades é fundamental para preservar a autenticidade da obra e a plena imersão do público receptor.

REFERÊNCIAS

BARLOW, M. **ParaConc,** 1.0 (Build 269). Parallel Concordance Software. Houston, USA: Programming, ELF, Ltd., 2004.

BERBER SARDINHA, T. **Pesquisa em Lingüística de Corpus com WordSmith Tools**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

CORPAS PASTOR, G. **Manual de fraseología española**. Madrid: Gredos, 1996.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y traductología**: introducción a la traductología. Madrid: Cátedra, 2008.

JAKOBSON, R. On linguistic aspects of translation. In**: On translation**. Harvard University Press, 1959. p. 232-239.

LIMA, F. R. Palavras e fraseologismos tabu: um estudo contrastivo espanhol/português em corpus de filmes argentinos. 2019. 127 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

MARCHETTI, P. **Puto el que lee: Diccionario argentino de insultos, injurias e improperios**. Ediciones Granica, 2014.

MARTÍN, P. M. **Estudio sobre expresiones metafóricas tabú de uso frecuente para su aplicación a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE).** E-eleando: Ele en Red: serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE, n. 5, p. 1-98, 2017.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español**. Edición electrónica, versión, 3.0. Madrid: Editorial Gredos, S.A.U., 2008.

NOVODVORSKI, A.; LIMA, F. R. Fraseologia com léxico tabu: uma análise contrastiva em corpus paralelo espanhol/português de legendas de filmes argentinos. **CARACOL**, v. 01, p. 172-199, 2020. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2317-9651.v0i19p172-199.

NOVODVORSKI, A. Estudo de fraseologia contrastiva em corpus paralelo de filmes argentinos. In: Cláudia Zavaglia; Angélica Karim Garcia Simão (Org.). **Reflexões, tendências e novos rumos dos estudos fraseoparemiológicos**. 1ed. São José do Rio Preto - SP: Unesp, 2017, v. 1, p. 72-87.

PAMIES, A. La fraseología a través de su terminología. In: Martín Ríos, J.J. (ed.). **Estudios lingüísticos y culturales sobre China**. Granada: Comares, 2019, p. 105-134.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. 4ª Edição, São Paulo, Editora Ática, 2004.

ORSI, V. O léxico tabu: usos e aspectos socioculturais. **EntreLetras**, v. 4, n. 2, 2013.

ORSI, V; ZAVAGLIA, C. Itens lexicais tabus: "usá-los ou não. Eis a questão**". Todas as Letras-Revista de Língua e Literatura**, v. 14, n. 2, 2012.

ORSI, V. Tabu e preconceito linguístico. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, 2011, p. 334-348.

RAMOS, Lidiane Carlos. **Unidades fraseológicas somáticas em Rayuela e suas traduções ao português: um estudo guiado por corpus**. 2022. 209 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.551.

SORBET, Piotr. **Panorama del vesre hispánico**. Lublin, Polonia: Editorial Universidad Maria Curie-Skłodowska, 2021.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

TRANSLINGUAGEM, DESCORTESIA E REPRESENTAÇÃO IDENTITÁRIA EM ÉLITE (2018): UMA ANÁLISE MULTIMODAL DA DUBLAGEM

Emanuel Felipe Maluf Moreira[1]

Johana Pardo[2]

Sabrina Moraes Antonio[3]

RESUMO

Este artigo objetiva investigar o papel da translinguagem na construção da descortesia e na representação identitária em produtos audiovisuais, com foco na série Élite (2018). A partir de uma abordagem multimodal, fundamentada em Mondada (2018, 2022), e no modelo de descortesia de Culpeper (1996, 2017), examina-se uma cena do primeiro episódio em que há alternância entre inglês e espanhol, na qual o sarcasmo emerge como um recurso central na interação. Os resultados indicam que a translinguagem, embora não constitua uma estratégia de descortesia em si, atua como um recurso discursivo que intensifica ataques à imagem social e contribui para a construção de identidades sociais marcadas por distinções de classe e capital linguístico, no contexto analisado. Além disso, a análise evidencia que a dimensão multimodal, incluindo gestos, expressões faciais e enquadramentos, desempenha um papel central na construção de sentido e na produção da descortesia. No âmbito da tradução audiovisual, observa-se que as escolhas tradutórias reconfiguram tais efeitos, especialmente na dublagem em inglês, na qual a substituição do espanhol pelo francês atenua marcadores identitários e produz um efeito de domesticação da personagem.

PALAVRAS-CHAVE

Translinguagem; Descortesia; Tradução Audiovisual.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo investigar el papel del translenguaje en la construcción de la descortesía y en la representación identitaria en productos audiovisuales, con foco en la serie Élite (2018). A partir de un abordaje multimodal, fundamentado en Mondada (2018, 2022) y en el modelo de descortesía de Culpeper (1996, 2017), se examina una escena del primer episodio en la que se alterna entre inglés y español, y en la que el sarcasmo emerge como un recurso central en la interacción. Los resultados indican que el translenguaje, aunque no constituye una estrategia de descortesía en sí mismo, actúa como un recurso discursivo que intensifica los ataques a la imagen social y contribuye a la construcción de identidades sociales marcadas por distinciones de clase y capital lingüístico, en el contexto analizado. Además, el análisis evidencia que la dimensión multimodal, incluidos los gestos, las expresiones faciales y los encuadres, desempeña un papel central en la construcción de sentido y en la producción de la descortesía. En el ámbito

[1] Graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: emanuel.felipe@letras.ufrj.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5803-9935

[2] Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Neolatinas, Faculdade de Letras E-mail: johanapardo@letras.ufrj.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8714-0780

[3] Mestra em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: sabrinamoraesantonio@letras.ufrj.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0004-6539-2276.

de la traducción audiovisual, se observa que las soluciones traductoras reconfiguran dichos efectos, especialmente en el doblaje al inglés, en el que la sustitución del español por el francés atenúa los marcadores identitarios y produce un efecto de domesticación del personaje.

PALABRAS CLAVE

Translenguaje; Descortesía; Traducción Audiovisual.

ABSTRACT

This article examines the role of translanguaging in the construction of impoliteness and identity indexing in audiovisual products, focusing on the series Élite (2018). Drawing on a multimodal approach (Mondada, 2018, 2022) and Culpeper's (1996, 2017) impoliteness model, the study analyzes a scene from the first episode in which English and Spanish alternate, and sarcasm emerges as a central interactional resource. The findings indicate that translanguaging, while not an impoliteness strategy per se, functions as a discursive resource that intensifies face-threatening acts and contributes to the construction of social identities marked by class distinctions and linguistic capital, in the context analyzed . Furthermore, the analysis shows that the multimodal dimension, including gestures, facial expressions, and framing, plays a central role in meaning-making and in the production of impoliteness. In the context of audiovisual translation, it is observed that translation choices reconfigure these effects, particularly in the English dubbing, where the replacement of Spanish with French attenuates identity markers and produces a domestication effect on the character.

KEYWORDS

Translanguaging; Impoliteness; Audiovisual Translation.

INTRODUÇÃO

As produções audiovisuais contemporâneas têm sido espaços para observar, de maneira cada vez mais recorrente, a presença de práticas linguísticas híbridas que refletem a diversidade cultural e os repertórios multilíngues de seus personagens. Nesse contexto, a translinguagem e a alternância de códigos deixam de constituir apenas recursos comunicativos para desempenhar funções discursivas e identitárias, contribuindo para a construção de relações interpessoais, de posicionamentos sociais e de efeitos pragmáticos, como a ironia, o sarcasmo e a descortesia. A análise dessas estratégias torna-se relevante em narrativas audiovisuais, nas quais elementos multimodais atuam integradamente na produção de sentidos.

Em narrativas audiovisuais, esse fenômeno frequentemente se articula a outros mecanismos discursivos, como a ironia, o sarcasmo e a descortesia, ampliando as possibilidades de construção de sentidos e de caracterização dos participantes da interação. Essa associação auxilia na pesquisa da forma como os personagens mobilizam repertórios linguísticos para expressar posicionamentos, desafiar normas de convivência, negociar relações interpessoais e reafirmar ou contestar estruturas de poder. Com isso, é

necessário realizar uma análise que articule aspectos multimodais a fim de compreender a complexidade da significação em produtos audiovisuais. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar de que modo a translinguagem se articula ao sarcasmo como estratégia de descortesia e como essa articulação participa da representação identitária da personagem Lucrécia na série Élite (2018). Para alcançar esse objetivo, examinamos como os recursos verbais, visuais e prosódicos contribuem para a produção desses efeitos de sentido e como as escolhas realizadas na dublagem reconfiguram os marcadores linguísticos e identitários presentes no texto-fonte.

Organizamos este artigo em três seções principais. Na primeira, apresentamos as ferramentas teóricas que sustentam a análise, com destaque para os conceitos de ironia, translinguagem e alternância de códigos, bem como suas implicações para a construção de sentidos em contextos multilíngues. Na segunda seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados, incluindo a análise multimodal das pistas verbais e visuais, a classificação dos atos de fala e o uso do modelo de descortesia de Culpeper, articulado às fórmulas convencionalizadas e ao encadeamento dos turnos de fala. Por fim, na terceira seção, desenvolvemos a análise do corpus, focalizando uma cena da série Élite (2018), na qual examinamos como a translinguagem se articula com o sarcasmo e a descortesia, contribuindo para a indexação identitária e para a construção de relações de poder na interação audiovisual.

1 Ferramentas teóricas

Nesta seção, revisamos os principais aportes teóricos que fundamentam a análise desenvolvida posteriormente.

1.1 Entre a translinguagem e alternância de códigos

Nas produções audiovisuais, é comum a circulação de práticas linguísticas como a alternância de código ou a translinguagem. Estes recursos emergem como forma de representação de realidades multilingues e de identidades culturais híbridas, jogando um papel central na construção das narrativas (Heiss, 2004, p. 208; Corrius, Zabalbeascoa, 2019, p. 73). Essas práticas frequentemente colocam em interação múltiplas dimensões identitárias, como classe, gênero e raça, representadas de maneira interseccional com a intenção de refletir a complexidade das experiências sociais e culturais do mundo contemporâneo. Embora ambos os conceitos, translinguagem e alternância de códigos, sejam frequentemente vistos como complementares, eles possuem diferenças que

influenciam na análise linguística e nos processos de tradução audiovisual.

Deste modo, o *code switching* refere-se à alternância entre dois ou mais idiomas em uma mesma interação, e é geralmente estudado a partir de funções específicas, como expressar emoção e proximidade, estabelecer exclusão ou reforçar hierarquias sociais. Essa prática parte da premissa de que cada língua opera como um sistema linguístico separado. De acordo com Poplack (2001), trata-se da mistura, por parte de sujeitos multilíngues, de duas ou mais línguas no discurso, sem que haja necessariamente mudança de tema ou de interlocutor. Essa alternância pode ocorrer em diferentes níveis da estrutura linguística, desde palavras isoladas até constituintes ou sentenças completas.

Poplack (2018) destaca, ainda, que uma das características do *code-switching* é a inserção intermitente de segmentos linguísticos que mantêm certa consistência com a gramática da língua de origem dos falantes, o que permite diferenciá-lo de fenômenos como os empréstimos, já incorporados à gramática da língua receptora. Nessa perspectiva, a alternância de códigos costuma ser analisada a partir de funções discursivas específicas, como expressar emoção, produzir proximidade, estabelecer exclusão, marcar pertencimentos ou reforçar hierarquias sociais. Essa abordagem, contudo, parte frequentemente da premissa de que cada língua opera como um sistema relativamente separado. Embora essa perspectiva tenha contribuído significativamente para a compreensão das práticas multilíngues, ela tende a conceber as línguas como sistemas relativamente autônomos entre os quais os falantes alternam. Essa concepção vem sendo questionada por autores da perspectiva da translinguagem, que propõem compreender as práticas linguísticas dos sujeitos multilíngues como mobilização de um repertório integrado de recursos linguísticos e semióticos.

No campo dos estudos sobre descortesia, Badarneh, Al-Momani e Migdadi (2017) investigam o uso da alternância para o inglês em interações em árabe jordaniano, mostrando que o *code-switching* pode funcionar como recurso para produzir ataques à imagem social. No contexto analisado pelos autores, o inglês aparece associado a prestígio, escolarização e capital linguístico, o que permite que sua inserção nas conversas seja mobilizada para ridicularizar, excluir, desautorizar ou marcar distância em relação ao interlocutor. A alternância de códigos, nesse caso, não atua apenas como fenômeno linguístico, mas como prática social atravessada por relações de poder, *status* e identidade. Essa discussão é relevante para a presente pesquisa porque demonstra que práticas multilíngues, como a alternância entre o espanhol e o inglês na fala da personagem

Lucrécia, podem constituir recursos de produção da descortesia. Entretanto, diferentemente da perspectiva adotada por Badarneh, Al-Momani e Migdadi (2017), neste trabalho, interpretamos essas práticas a partir do referencial da translinguagem, por entendermos que a personagem mobiliza um repertório integrado de recursos linguísticos e semióticos, e não apenas alterna entre códigos previamente delimitados.

Em contraste com o *code switching*, a translinguagem transcende a simples alternância, tratando os idiomas como parte de um repertório linguístico único e integrado, onde coexistem de maneira dinâmica para refletir identidades híbridas e realidades culturais. Enquanto o *code switching* se concentra em mudanças pontuais de idioma, a translinguagem amplia o escopo ao incorporar dimensões linguísticas, culturais e multimodais (García; Wei, 2014; Gumperz, 1982). Dessa forma, a perspectiva translíngue permite compreender como diferentes modos de significação atuam conjuntamente na produção de efeitos discursivos e na representação de identidades em contextos multilíngues.

Neste artigo, então, optamos pelo enfoque da translinguagem por sua capacidade de abarcar um repertório comunicativo mais amplo e complexo, o que a torna uma ferramenta analítica mais abrangente para o estudo de narrativas bilíngues e multilíngues. Essa perspectiva mostra-se produtiva no âmbito da tradução audiovisual, na qual a preservação de identidades culturais, a recriação de marcas sociolinguísticas e a adaptação de práticas linguísticas colocam desafios significativos para a construção de sentido. Um exemplo prático é o caso em que o texto-fonte alterna entre inglês e espanhol, mas o texto-meta, traduzido inteiramente para o espanhol, elimina os elementos constitutivos das identidades centrais para a narrativa. A partir dessa perspectiva, passamos a compreender a translinguagem não apenas como um fenômeno sociolinguístico, mas como um desafio central para a tradução audiovisual.

O foco recai sobre as dificuldades de adaptar práticas linguísticas híbridas, especialmente em contextos bilíngues, quando essas práticas funcionam como recurso narrativo estruturante no texto-fonte. Ao serem vertidas para um idioma homogêneo no texto-meta, tais marcas de hibridismo tendem a ser neutralizadas, o que pode implicar apagamentos simbólicos e reconfigurações identitárias. Nesse sentido, o estudo busca identificar os impactos dessa transformação, analisando em que medida a homogeneização linguística compromete a preservação das identidades culturais inscritas na obra original.

A descrição da alternância entre espanhol e inglês na cena constitui apenas um

ponto de partida analítico. O foco deste estudo, contudo, não recai sobre a identificação de fronteiras entre línguas, mas sobre a forma como a personagem mobiliza diferentes recursos linguísticos e semióticos para construir sentidos, produzir descortesia e indexar posições sociais. Por essa razão, adotamos, na sequência, a perspectiva da translinguagem.

1.2 Ironia, implicatura e produção da descortesia

Na análise das cenas selecionadas, utilizamos o conceito de translinguagem como um recurso para produzir ironia. Então, consideramos a ironia não só como o oposto daquilo que o falante quer dizer, mas também a partir do conceito de Implicatura de Grice, que se tem aprofundado na conceitualização por afirmar que surge quando um falante opta por violar a máxima conversacional da Qualidade “seja verdadeiro” (Grice, 1989; MAUCHAND et al., 2019, p. 2). Podemos conceituar que a comunicação irônica se refere ao momento em que o falante fala intencionalmente o oposto ou o diferente ao conteúdo linguístico expresso. Dessa forma, o falante assume um papel explicitamente não genuíno e este ato faz referência ecoica para apontar a falsidade/ridículo de uma ideia ou uma situação. Esta divergência é sinalizada ao ouvinte por meio de pistas contextuais, visuais ou vocais, como são os gestos ou tom de voz que indicam que aquilo que foi dito não corresponde com o conteúdo literal das palavras.

As funções da ironia nas interações podem ser variadas, uma vez que ela pode tanto mitigar o impacto de uma crítica quanto intensificar ataques à imagem social. Além disso, pode ser utilizada para provocar humor e/ou para construir e fortalecer vínculos sociais, a partir do compartilhamento de uma compreensão mútua de subtextos nas interações, contribuindo, assim, para relações de solidariedade. Em síntese, neste trabalho adotamos a perspectiva de Wilson (2017), que considera que a ironia não se reduz a uma simples contradição entre o que é dito e o que se quer comunicar, como frequentemente definido pelo senso comum. Segundo o autor, o falante atribui uma crença, expectativa ou norma a outras pessoas e expressa, em relação a essa atribuição, uma atitude crítica, muitas vezes zombeteira e até mesmo depreciativa. A ironia, nesse sentido, incide sobre o desvio de expectativas socialmente compartilhadas e costuma ser acompanhada por marcas prosódicas específicas.

Assim, como a ironia pode ter várias funções que impactam na construção das narrativas, analisamos o trabalho de K. Al-Momani, MA Badarneh, F. Migdadi (2017), que

propõe entender o uso de duas línguas e suas funções em contextos de conflito. Neste texto, opta-se por denominar o fenômeno como *code switching* e se define como uma prática linguística que vai além da comunicação e carrega também significados sociais, políticos e identitários, influenciando nas interações entre os falantes. Entre essas funções, destaca-se a alternância como um fator gerador de tensões, especialmente no caso de estudo analisado no texto, no qual o inglês é percebido como um símbolo de *status* e poder, associado ao capital linguístico e à distinção social, apontam os autores.

Como já mencionamos, para analisar o uso de mais de duas línguas, utilizamos a lente do *translanguaging*. No entanto, concordamos com Leandro Rodrigues Alves Diniz et al. (2024, p. 20) ao apontarem que existem termos similares compatíveis com o conceito de translinguagem:

> *Todos esses termos – codemeshing, multiletramentos, continua de biletramento, bilinguismo dinâmico e pluriletramento, plurilinguismo, repertório linguístico, bilinguajamento, entre outros –, ainda que não plenamente compatíveis com o conceito de translinguagem, têm em comum com esse último uma perspectiva pós-estruturalista, de acordo com a qual uma língua não é um sistema abstrato de estruturas, nem unicamente uma obra da cognição humana, mas está intrinsecamente ligada a práticas sociais (Diniz et al., 2024, p. 20).*

Não obstante, consideramos ainda mais adequado denominar o fenômeno como translinguagem, pois esta perspectiva postula que, em vez de possuir dois ou mais sistemas linguísticos autônomos, como se acreditava tradicionalmente, os bilíngues, ou multilíngues e, de fato, todos os usuários de uma língua, selecionam e utilizam características particulares de um repertório linguístico unitário para criar significado e negociar contextos comunicativos específicos. Com isso, são aspectos que não poderiam ser abordados a partir de enfoques mais tradicionais que veem as línguas como separadas e isoladas.

1.3 Identidade, indexicalidade e descortesia

Para compreender a relação entre descortesia e representação identitária, partimos da premissa de que a identidade não deve ser entendida como uma propriedade fixa, anterior ou estável dos sujeitos/personagens, mas como um efeito discursivo e semiótico produzido na interação. Conforme Garcés-Conejos Blitvich e Sifianou (2017), a identidade é um fenômeno sociocultural, relacional e discursivo, que emerge em contextos locais de interação e não pode ser reduzido a uma estrutura psicológica individual. Desse modo, categorias como classe, gênero, raça, etnicidade e pertencimento social são negociadas discursivamente e podem ser reforçadas, contestadas ou reconfiguradas nas práticas

semióticas observadas. A noção de indexicalidade é central para essa discussão, ao permitir observar como determinados recursos linguísticos, vocais, corporais e visuais apontam para significados sociais mais amplos.

A compreensão da identidade como construção discursiva aproxima-se das contribuições da raciolinguística, que permite compreender como língua e raça são historicamente coproduzidas, isto é, como determinados modos de falar passam a ser percebidos como índices de categorias racializadas. Rosa e Flores (2021) denominam esse processo de *enregisterment* raciolinguístico, por meio do qual formas linguísticas, padrões prosódicos, repertórios lexicais e modos de falar são associados a modelos identitários racializados. Nesse sentido, não se trata apenas de observar que certos grupos “falam de determinada maneira”, mas de analisar como ouvintes e instituições interpretam essas práticas linguísticas a partir de ideologias raciais previamente naturalizadas. Assim, determinadas línguas ou variedades podem ser ouvidas como menos legítimas, menos prestigiosas ou socialmente marcadas, mesmo quando seus falantes dominam repertórios complexos e plurilíngues.

Essa perspectiva permite compreender que os significados sociais atribuídos às práticas linguísticas não são estáveis, mas dependem dos contextos de circulação, das posições ocupadas pelos sujeitos e das ideologias que orientam sua interpretação. É nesse ponto que se insere a discussão proposta por Zavala (2025), ao analisar transformações recentes nas ideologias associadas ao quechua no Peru. Para a autora, a desracialização ocorre quando uma língua historicamente racializada passa a ser reposicionada como capital cultural em determinados corpos e contextos sociais, especialmente quando associada a discursos de multiculturalismo neoliberal, cosmopolitismo, mobilidade social e distinção. No entanto, esse processo não elimina a racialização da língua; ao contrário, revela sua distribuição desigual. O que pode funcionar como distinção positiva em corpos em processo de branqueamento ou em sujeitos urbanos de classe média pode continuar operando como marca de inferiorização quando associado a corpos lidos como indígenas, rurais ou subalternizados. Desse modo, a desracialização não significa ausência de raça, mas deslocamento parcial dos sentidos raciais associados a uma língua ou prática linguística. No campo da tradução audiovisual, essa reflexão permite analisar de que modo escolhas tradutórias podem conservar, deslocar ou neutralizar marcadores raciolinguísticos presentes no texto-fonte, reconfigurando os índices identitários associados às personagens e, consequentemente, os sentidos sociais produzidos na interação.

2 Metodologia

Como procedimento metodológico, adotamos uma análise multimodal, conforme proposta por Mondada (2018, 2022), a partir da qual realizamos dois tipos de análise: (i) análise de pistas verbais e (ii) análise de pistas visuais.

Pautamos a nossa análise de pistas verbais na classificação de atos de fala de Searle e Vanderveken (2005) e no Modelo de Descortesia de Culpeper (1996, 2017). Dessa forma, examinamos a materialidade verbal dos atos de fala e as estratégias utilizadas nas dublagens dos personagens, sintetizado na tabela 1.

Tabela 1 - Atos de fala segundo Searle e Vanderveken (2005)

Categoria	Definição / Propósito	Exemplos
Assertivos	Refere-se àqueles enunciados em que o falante expressa um conteúdo proposicional e se compromete com sua veracidade, de modo que podem ser avaliados como verdadeiros ou falsos.	Afirmar, descrever, relatar, opinar, se gabar
Diretivos	Seu propósito ilocucionário consiste na tentativa do falante de induzir o ouvinte a realizar determinada ação.	Pedir, solicitar, requerer, rogar, suplicar, implorar.
Compromissivos ou Comissivos	São atos por meio dos quais o falante assume o compromisso de realizar uma ação no futuro.	Prometer, comprometer-se, assegurar, garantir, jurar, afirmar, oferecer,
Expressivos	O propósito ilocucionário consiste em manifestar um estado psicológico, definido no conteúdo proposicional.	Agradecer, pedir desculpas, felicitar, elogiar, lamentar, .
Declarativos	A execução bem-sucedida de um desses atos garante a correspondência entre o conteúdo proposicional e o estado do mundo.	Declarar, nomear, batizar, demitir, exonerar

Fonte: Adaptado pelos autores

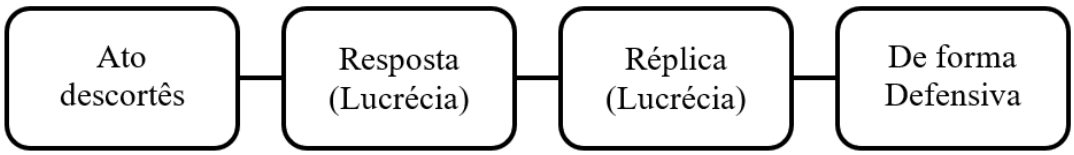
Para a realização da análise verbal, também utilizamos três ferramentas metodológicas (Culpeper, 2011), sendo as estratégias de descortesia, as fórmulas convencionalizadas e, por fim, o esquema de encadeamento dos turnos de fala. Em primeiro lugar, adotamos o modelo de descortesia proposto por Jonathan Culpeper (1996,

2017), que constitui uma abordagem teórica voltada à análise de ataques à imagem social (face) nas interações e que passou por revisões desde sua formulação inicial. Na versão revisada (Culpeper, 2017), a descortesia pode manifestar-se por meio de seis estratégias principais: (i) descortesia aberta e direta, quando o ataque à face é explícito e inequívoco; (ii) descortesia positiva, voltada ao ataque à face positiva por meio de práticas como ignorar, buscar o desacordo ou empregar linguagem ofensiva; (iii) descortesia negativa, que invade o território do interlocutor por meio de ridicularização, ameaça ou menosprezo; (iv) descortesia encoberta, realizada indiretamente, por meio de implicaturas; (v) ausência de cortesia, quando comportamentos esperados não se realizam; e (vi) sarcasmo ou cortesia fingida, em que formas aparentemente corteses são utilizadas de maneira insincera para atacar a face do outro.

Em segundo lugar, incorporamos ao modelo as fórmulas convencionais de descortesia, entendidas como expressões socialmente reconhecidas como ofensivas, tais como insultos personalizados, críticas, perguntas desafiantes, condescendência, silenciadores, rejeições, ameaças e maldições. Essa ampliação decorre do reconhecimento das limitações de um modelo centrado exclusivamente em estratégias e busca torná-lo mais abrangente e aplicável a diferentes contextos socioculturais, como demonstram estudos realizados em distintos cenários, a exemplo do México (Culpeper, 2011).

Por último, utilizamos o esquema de encadeamento de turnos como ferramenta metodológica para a análise dos atos de descortesia, partindo do pressuposto de que os ataques à imagem social não se constroem em um único enunciado isolado. Assim, a cada identificação de um ato descortês, investigamos as respostas do interlocutor, perguntando se ele mobiliza outra estratégia de descortesia ou adota outro tipo de reação. Nesse sentido, recorremos ao modelo racionalista de possíveis respostas a atos de ameaça à imagem social proposto por Culpeper e Handaker (2017). A seguir, apresentamos o esquema de forma gráfica na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de Sequência de Descortesia (Culpeper et al., 2003)



Fonte: elaboração dos autores

Para análise visual, utilizamos as convenções de transcrição multimodal propostas por Mondada (2018, 2022), que constituem um sistema minucioso voltado à representação

de fenômenos verbais e não verbais nas interações. No âmbito deste trabalho, tais convenções foram adaptadas e empregadas na análise visual de cenas da série *Élite*. Diferentemente das transcrições tradicionais, centradas exclusivamente na fala, a proposta de Mondada busca dar conta da complexidade da ação social, registrando precisamente múltiplos elementos que se articulam com a fala durante a interação, como gestos, olhares, posturas corporais, expressões faciais, uso de objetos, atividades silenciosas e até movimentos de câmera, em suma, todos os participantes e recursos envolvidos na cena.

Desse modo, o modelo de Mondada configura-se como um instrumento metodológico adequado para pesquisas que investigam fenômenos comunicativos multimodais em contextos audiovisuais. Para a análise visual, optamos, neste estudo, pelo uso de imagens extraídas dos dados em vídeo (capturas de tela) e por uma abordagem interpretativa de caráter holístico, conforme sugerido pela autora (Mondada, 2022, p. 4). Essa escolha metodológica visa compreender as interações em sua totalidade, em vez de analisar isoladamente os diferentes elementos que as compõem.

Tabela 2 - Convenções para a transcrição multimodal (Mondada, 2022)

Símbolo	Descrição
* *	As descrições de ações corporais são delimitadas entre dois asteriscos.
++	Dois símbolos idênticos (um por participante e por tipo de ação).
Δ Δ	Ações sincronizadas com trechos específicos da fala ou indicações de tempo.
-->	A ação descrita se estende por linhas subsequentes até encontrar o mesmo símbolo.
*--->	A ação descrita continua nas linhas seguintes
---->*	A ação continua até alcançar o símbolo correspondente.
>>	A ação começou antes do início do excerto.
--->>	A ação continua após o final do excerto.
…..	Preparação da ação.
----	O ápice da ação é atingido e mantido
,,,,,	Retração da ação.

Fonte: https://franzoesistik.philhist.unibas.ch/fileadmin/user_upload/franzoesistik/mondada_multimodal_conventions.pdf. (tradução dos autores)

Para a realização deste estudo, selecionamos como corpus uma cena audiovisual na qual a alternância de código e a ironia emergem como recursos discursivos centrais na

construção da descortesia. A cena pertence à série espanhola Élite, produzida pela Netflix, cuja narrativa se estrutura a partir do tensionamento entre jovens da elite econômica e estudantes bolsistas de origem popular em uma escola de prestígio. Nesse contexto, marcado por disputas simbólicas de classe, analisamos um diálogo do primeiro episódio da primeira temporada, no qual se observa uma sequência de atos de fala descorteses. Concentramos a análise, especificamente, em um turno da personagem Lucrécia Montesinos, no qual a alternância entre espanhol e inglês não atua apenas como recurso estilístico, mas como estratégia discursiva de indexação identitária e de demarcação de posições de poder.

Neste enquadramento, o sarcasmo presente na fala de Lucrécia opera como um mecanismo de afirmação de superioridade simbólica e de exclusão social, reforçando hierarquias de classe e produzindo distanciamento entre os interlocutores. Trata-se, portanto, de um recurso discursivo que não apenas intensifica a descortesia, mas também contribui para a manutenção e a reiteração de relações de poder já estabelecidas na narrativa.

A cena foi selecionada por apresentar, em um intervalo breve de interação, a convergência dos três fenômenos centrais investigados neste estudo: alternância linguística/translinguagem, sarcasmo como recurso de descortesia e marcação identitária por meio de recursos verbais, vocais e visuais. Trata-se, portanto, de um recorte de alta densidade analítica, no qual a articulação entre língua, voz, corpo, expressão facial e escolha tradutória permite observar como se produzem hierarquias sociais e identitárias em uma interação audiovisual específica. A seleção do excerto não se baseia em critérios de representatividade estatística ou narrativa da totalidade da série, mas em sua produtividade qualitativa para a análise microinteracional proposta.

Desse modo, não pretendemos generalizar os resultados para a série Élite na totalidade, nem afirmar que os efeitos observados se reproduzam da mesma forma em outras cenas ou temporadas. O objetivo é desenvolver uma análise situada de um excerto específico, compreendendo-o como um caso exemplar para discutir como recursos translinguísticos, sarcásticos, prosódicos, corporais e tradutórios participam da produção da descortesia e da indexação identitária. Assim, as conclusões apresentadas devem ser lidas como interpretações circunscritas ao corpus analisado, ainda que possam abrir caminhos para estudos futuros com corpora mais amplos.

3 A translinguagem como recurso discursivo na construção da descortesia e na representação identitária em Élite (2018)

Nesta seção, analisamos o sarcasmo em um ato de fala descortês da personagem Lucrécia Montesinos, da série Élite (2018), da Netflix. Investigamos de que modo a translinguagem se manifesta nesses atos de descortesia, não como uma estratégia em si, mas como um recurso discursivo que contribui para a sua realização e intensificação, além de participar da indexação identitária da personagem. A análise fundamenta-se no modelo de descortesia proposto por Culpeper (1996, 2017) e examina a ocorrência da alternância de turnos em inglês e espanhol no âmbito da tradução audiovisual da série.

A série espanhola *Élite* (2018) destaca-se como um drama juvenil que explora tensões sociais e econômicas na Espanha contemporânea. A trama tem início quando três adolescentes de origem operária recebem bolsas para estudar em Las Encinas, um colégio de elite frequentado pela alta sociedade espanhola, após um terremoto destruir sua antiga escola pública. Assim, a convivência forçada entre esses grupos desencadeia conflitos que evidenciam desigualdades estruturais de classe.

Esses conflitos, no entanto, não se restringem somente à narrativa, pois se manifestam também recorrentemente nas interações verbais entre os personagens. A linguagem passa a funcionar como um espaço no qual estratégias discursivas, como a descortesia, contribuem para a construção e a indexação de identidades sociais. Nesse sentido, *Élite* se torna um objeto empírico relevante para análises pragmáticas que investigam como a linguagem está presente em conflitos sociais.

Como uma das personagens centrais da elite espanhola, temos Lucrecia Montesinos, cujas ações refletem não apenas em sua posição social, mas também em suas práticas discursivas, como pretendemos demonstrar a seguir. A personagem utiliza a linguagem como uma ferramenta de poder, recorrendo com frequência ao sarcasmo, à ironia e estratégias de descortesia para afirmar seu *status* social.

Na cena analisada neste capítulo, Lucrécia e seu grupo de amigos conversam durante o intervalo das aulas sobre uma festa que ocorrerá em breve. Trata-se de uma interação na qual os participantes não possuem apenas um tema em comum, mas também uma mesma posição social relativamente estabelecida em seu meio. Christian, um dos novos alunos bolsistas, aproxima-se para tentar uma interação com os colegas, mas essa ação não provoca a reação que ele espera. Na tabela 3 a seguir, temos a transcrição do diálogo entre Christian e Lucrecia.

Tabela 3 – Transcrição da cena selecionada de Élite (2018)

TEMPORADA 1 - EPISÓDIO 1 "BIENVENIDOS"			
PERSONAGENS	**PORTUGUÊS DO BRASIL**	**ESPANHOL DA ESPANHA**	**INGLÊS DOS ESTADOS UNIDOS**
Chrístian	Que festa? Alguém falou de festa? Oi, eu sou o Chrístian	¿Qué fiesta? ¿Alguien ha dicho fiesta? ¡Hola! Soy Christian.	Party? Somebody say "party"? Hi, I'm Christian.
Lucrecia	Yes. Hello! Do you speak our language?	Yes. ¡Hello! Do you speak spanish?	Bonjour, parlez-vous anglais ?
Christian	Resposta não verbal		

Fonte: elaboração dos autores

Na transcrição do diálogo acima, temos um par adjacente desencadeado da seguinte maneira: a interação comunicativa tem início com um ato descortês de Christian, seguido por uma resposta de Lucrécia, que desencadeia uma réplica produzida ofensivamente (Culpeper, 1996; 2017).

No primeiro turno, Christian realiza um ato de descortesia negativa ao invadir o território de Lucrécia e de seu grupo, autoconvidando-se para o evento social. O ato descortês é respondido por Lucrécia mediante uma réplica realizada ofensivamente. A seguir, na Tabela 4, apresentamos a segmentação do turno de fala de Christian para a análise verbal.

Tabela 4 – Segmentação do turno de fala de Christian

Christian	**PT-BR**	Que festa? Alguém falou de festa? Oi, eu sou o Christian.
	ES-ES	¿Qué fiesta? ¿Alguien ha dicho fiesta? ¡Hola! Soy Christian.
	EN-EUA	Party? Somebody say "party"? Hi, I'm Christian.

Fonte: elaboração dos autores

Em sua fala, Christian apropria-se de uma informação que circulava exclusivamente no grupo e a transforma em uma forma de auto-inclusão na interação. Com base no modelo

de descortesia de Culpeper (1996, 2017), essa ação configura um ato de descortesia negativa ao ameaçar a face negativa dos interlocutores ao invadir um espaço simbólico ao qual ele não pertence. Trata-se mais especificamente de uma invasão de território, uma vez que Christian se insere na interação sem ser convidado. A seguir, apresentamos a Figura 2 com fotogramas do turno de Christian e a análise visual com base nas convenções para a transcrição multimodal de Mondada (2018; 2022).

Figura 2 - Fotograma 1 - Turno 1 - Christian



Fonte: elaboração dos autores

Português do Brasil

Que festa? Alguém falou de festa? Oi, eu sou o Chrístian

```
01 CHR *Que festa*(.)Alguém falou de *festa*(.)Oi(.) eu sou o Christian <<sorrindo>>

       *abre os braços*    *desvia o olhar para baixo---
                                  reestabelece contato visual*

                                                *apoia os braços sobre a mesa*
02 CAR %alterna o olhar entre CHR e grupo-----------------------------------------%

03 GUS              +olha para CHR--+
             +ri+
                          +retorna olhar para AND----+

04 AND              #olha para CHR--#
             #silêncio#
              #retorna olhar a GUS---#
```

Espanhol da Espanha

¿Qué fiesta? ¿Alguien ha dicho fiesta? ¡Hola! Soy Christian.
Yes. ¡Hello! Do you speak spanish?

```
01 CHR *Qué fiesta*(.) Alguien ha dicho *fiesta*(.) Hola(.) Soy Christian <<sorrindo>>

       *abre os braços*                *desvia o olhar para baixo---
                                       reestabelece contato visual*

                                       *apoia os braços sobre
                                                          a mesa*

02 CAR %alterna o olhar entre CHR e grupo-----------------------------------------%

03 GUS              +olha para CHR--+
             +ri+
                          +retorna olhar para AND----+

04 AND              #olha para CHR--#
```

```
              #silêncio#
               #retorna olhar a GUS---#
```

Inglês dos Estados Unidos

```
Party? Somebody say "party"? Hi, I'm Christian.

01 CHR *Party*(.) Somebody say *party* Hi(.) I'm Christian.<<sorrindo>> <<creaky>>

        *abre os braços*    *desvia o olhar para baixo---
                                  reestabelece contato visual*

                                        *apoia os braços sobre a mesa*

02 CAR %alterna o olhar entre CHR e grupo----------------------------------------%

03 GUS              +olha para CHR--+
              +ri+
                           +retorna olhar para AND----+

04 AND              #olha para CHR--#
              #silêncio#
               #retorna olhar a GUS---#
```

A análise visual do turno 1 indica que Christian procura se aproximar do grupo de maneira amigável, embora o faça em um espaço que não lhe pertence, isto é, o espaço físico e simbólico já ocupado pelos demais. As imagens demonstram que o personagem articula diferentes recursos multimodais que apontam para essa tentativa de cortesia. Christian abre os braços em um gesto amplo, sorri enquanto se aproxima e avança em direção à mesa, movimentos que sugerem uma tentativa de suavizar sua entrada. Ao apoiar os braços sobre a mesa, ele diminui a distância física em relação aos interlocutores, buscando uma inserção espacial que acompanhe a aproximação verbal que pretende estabelecer.

Apesar disso, não é bem recebido pelos colegas. Guzmán olha para ele, ri e afirma: “eu estava falando com meus amigos”, marcando explicitamente que aquele é um território que não pertence a ele. Ander, por sua vez, não reage, produzindo um silêncio que, sob a perspectiva do modelo de descortesia de Culpeper (1996; 2017), classifica-se entre as estratégias de descortesia como ausência de cortesia, uma vez que, em um contexto em que se esperaria uma resposta mínima, nenhuma é oferecida. Esses elementos demonstram que, embora Christian utilize estratégias para atenuar sua intromissão e ato descortês, o grupo interpreta sua entrada como invasão de um espaço já delimitado socialmente. A seguir, na Tabela 5, temos a segmentação do segundo turno para análise verbal da fala da personagem Lucrécia.

Tabela 5 - Segmentação do turno de fala de Lucrecia

Lucrecia	**PT-BR**	Yes. Hello! Do you speak our language?
	ES-ES	Yes. ¡Hello! Do you speak spanish?
	EN-EUA	Bonjour, parlez-vous anglais?

Fonte: elaboração dos autores

No segundo turno, observa-se um ato de descortesia positiva realizado pela personagem Lucrécia, mais especificamente um ato de dissociação. Decorrente deste ato, é criada uma distância social, física e simbólica entre os interlocutores, uma tentativa clara de Lucrécia de criar uma separação entre ela e Christian. O ato de fala é repleto de sarcasmo, por ser feita uma pergunta em outra língua, tendo o conhecimento prévio de que o interlocutor não a domina, com a intenção de ridicularizá-lo, perguntando-lhe se fala sua língua materna.

Outra função da alternância entre códigos linguísticos identificada na análise do turno de fala é a demarcação de poder, uma vez que seu uso posiciona Lucrecia como superior a Christian, tanto na interação imediata quanto no plano identitário. Sua performance linguística, caracterizada pela alternância entre duas línguas, sendo que uma delas não é dominada por Christian, contribui para a construção da imagem de uma jovem rica e bilíngue. Desse modo, o ataque à face não se restringe à ridicularização de Christian, mas também opera na atribuição de *status* sociais distintos entre ambos.

Badarneh, Al-Momani e Migdadi (2017) analisam manifestações de descortesia em situações de alternância de códigos entre o árabe e o inglês em interações conduzidas em árabe jordaniano. De acordo com os autores, o *code-switching* pode funcionar como estratégia de descortesia, sobretudo quando o inglês está associado a maior capital linguístico, circunstância semelhante à observada na cena em questão. Nesse sentido, o desempenho linguístico de Lucrecia não apenas contribui para a construção da identidade de uma “latina de classe alta”, como também evidencia um uso indexador de capital linguístico. Ao utilizar esse recurso, sua fala participa da construção e do reforço de posições de superioridade na interação.

Observa-se que na dublagem em inglês dos Estados Unidos, o trânsito entre línguas ocorre entre inglês e francês, e não entre inglês e espanhol, como seria coerente com a

personagem. Essa substituição desloca o marcador identitário da personagem presente no texto-fonte, pois, no contexto norte-americano, o francês é uma língua de prestígio associada ao maior capital linguístico, ao contrário do espanhol. Trata-se de uma estratégia de domesticação que privilegia valores culturais do contexto de chegada e produz um efeito de homogeneização identitária. Enquanto na versão em espanhol da Espanha e na dublagem em português do Brasil a identidade de Lucrecia como jovem mexicana é evidente, na dublagem em inglês ela é atenuada, aproximando-a do arquétipo de uma "garota rica bilíngue" dos Estados Unidos que fala inglês e francês.

Além disso, a dublagem elimina o contraste sociolinguístico da versão em espanhol, já que, nos Estados Unidos, o espanhol é uma língua racializada, historicamente associada a identidades latinas marcadas como "não brancas" e inferiorizadas, conforme argumentam Rosa e Flores (2017) na perspectiva raciolinguística. Ao substituir o espanhol pelo francês, percebido como língua de prestígio ligada à capital cultural e elites educadas, a tradução apaga essa dimensão racial e social, neutraliza a racialização da personagem e elimina o paradoxo central da série: uma jovem latina de classe alta que escapa aos estereótipos de pobreza associados aos latinos. Assim, a estratégia doméstica embranquece a personagem, convertendo um trânsito por duas línguas originalmente atravessado por hierarquias raciais e paradoxos sociais, especialmente na desconstrução da imagem cristalizada da latinidade na Espanha, em uma alternância marcada apenas por distinção social, e não racial. A seguir, apresentamos a Figura 3 com fotogramas do turno de Lucrecia e a análise visual com base nas convenções para a transcrição multimodal de Mondada (2018; 2022).

Figura 3 - Fotograma 2 - Turno 2 - Lucrecia



Fonte: elaboração dos autores

Português do Brasil

Yes. Hello! Do you speak our language?

05 LUC Yes(.) He↑llo: Do you speak our language

§inclina o tronco para frente em direção a CHR----------§

§abaixa levemente a cabeça------§

§arregala os olhos----------§

§afunila os lábios----------§

```
06 CAR                          %olha para LUC----------%

07 LUC                                                  §ri§

08 CHR
                                                        *ri---*

09 GUS +olha para CHR----+

10 CHR       *olha para GUS----*
```

Espanhol da Espanha

Yes. Hello! Do you speak our language?

```
05 LUC Yes(.) He↑llo: Do you speak spanish
       §inclina o tronco para frente em direção a CHR----------§
                §abaixa levemente a cabeça------§
                §arregala os olhos-------------§
                          §afunila os lábios-----------§

06 CAR                          %olha para LUC----------%

07 LUC                                                  §ri§

08 CHR
                                                        *ri---*

09 GUS +olha para CHR----+

10 CHR       *olha para GUS----*
```

Inglês dos Estados Unidos

Bonjour, parlez-vous anglais?

```
05 LUC Bon↑jour: parlez-vous anglais:<<nasalização>>
       §inclina o tronco para frente em direção a CHR----------§
                §abaixa levemente a cabeça------§
                §arregala os olhos-------------§
                          §afunila os lábios-----------§

06 CAR                          %olha para LUC----------%

07 LUC                                                  §ri§

08 CHR
                                                        *ri---*

09 GUS +olha para CHR----+

10 CHR       *olha para GUS----*
```

Visualmente, Lucrecia aciona um conjunto articulado de recursos corporais e faciais que constroem uma performance expressiva marcada. A leve inclinação do tronco, a elevação das sobrancelhas, o breve desvio do olhar, o arregalar dos olhos e a hiperarticulação dos lábios compõem uma sequência de gestos e microexpressões que intensificam a interação. Esses movimentos não apenas acompanham a ironia verbal, mas a corporificam, reforçando o distanciamento que a personagem estabelece em relação a

Christian.

Essas marcas visuais demonstram sua avaliação do interlocutor como inferior e tornam perceptível uma atitude de superioridade. O olhar avaliativo, o levantamento das sobrancelhas e o exagero articulatório intensificam o ato de fala sarcástico, produzindo um efeito de desdém que antecede e molda a fala. Desse modo, a descortesia no turno de Lucrecia manifesta-se de forma multimodal, já que gestos, expressões e posturas não só acompanham, mas potencializam o sarcasmo verbal e completam o efeito do ato.

4 Considerações Finais

A análise realizada aponta que a translinguagem, embora não constitua uma estratégia de descortesia em si, atua como um recurso discursivo fundamental para sua realização e intensificação, especialmente quando articulada ao sarcasmo. No caso analisado, quando se transita em duas línguas, não apenas contribui para a construção de atos descorteses, mas também desempenha um papel na indexação e na representação identitária, ao marcar distinções de classe, capital linguístico e pertencimento social. Em particular, observamos que, no turno de Lucrécia, o trânsito entre espanhol e inglês opera como mecanismo de dissociação entre interlocutores de diferentes posições sociais, funcionando como recurso de exclusão, demarcação de poder e reforço de *status*. Ao mesmo tempo, projeta uma identidade cosmopolita e socialmente privilegiada da personagem, construída não como atributo fixo, mas como performance situada neste momento específico da interação. Assim, a representação da identidade da personagem não é tomada como uma característica estável ou previamente dada, mas como um efeito discursivo e semiótico produzido na interação. Lucrécia performa uma posição de jovem rica, cosmopolita e bilíngue por meio da articulação entre fala, corpo, voz e reação dos demais personagens.

Além disso, os resultados indicam que a dimensão multimodal, envolvendo gestos, expressões faciais, prosódia, postura corporal e enquadramentos de câmera, participa na produção da descortesia. Esses fenômenos não se restringem à materialidade verbal, mas emergem da articulação entre múltiplos modos semióticos. Na cena analisada, o sarcasmo não se realiza apenas pela escolha linguística, mas também pela entonação, pela hiperarticulação, pelo olhar avaliativo, pela inclinação corporal e pelas reações dos demais personagens. Desse modo, a descortesia é produzida como prática multimodal, na qual linguagem, corpo, voz e imagem participam conjuntamente da construção de hierarquias

sociais e identitárias. Enfatizamos que, no excerto analisado, não nos interessa apenas a passagem entre códigos linguísticos delimitados, mas o modo como diferentes recursos compõem um repertório semiótico integrado.

Dessa forma, a análise buscou enfrentar a tensão conceitual entre *code-switching* e translinguagem, assumindo que a alternância entre línguas constitui a materialidade linguística observável da cena, enquanto a translinguagem orienta a interpretação analítica mais ampla, voltada ao repertório semiótico integrado e aos efeitos sociais produzidos na interação. Do mesmo modo, a noção de representação identitária foi compreendida não como uma essência da personagem, mas como um processo de indexação e performatização situado, produzido por recursos verbais, vocais, corporais, visuais e tradutórios.

No âmbito da tradução audiovisual, observa-se que as escolhas tradutórias podem reconfigurar significativamente esses efeitos discursivos e identitários. A tradução de produtos audiovisuais multilíngues envolve decisões complexas, pois a alternância entre línguas frequentemente cumpre funções narrativas, identitárias e ideológicas. No texto-fonte e na versão dublada em português do Brasil, a alternância linguística funciona como marcador de cosmopolitismo, associando Lucrécia ao *status* de uma jovem latina de classe alta e bilíngue. Em contraste, a dublagem em inglês substitui a alternância espanhol/inglês por francês/inglês, deslocando o marcador identitário originalmente presente. Essa escolha não altera apenas o código linguístico, mas também os valores sociais, raciais e culturais indexados por esse repertório.

A partir da perspectiva raciolinguística de Rosa e Flores (2017, 2021), compreendemos que língua e raça são historicamente coproduzidas, de modo que determinadas línguas, variedades e modos de falar podem ser percebidos como índices de categorias racializadas. Nesse sentido, o espanhol, no contexto estadunidense, está frequentemente associado à latinidade racializada, enquanto o francês tende a ser relacionado a prestígio, distinção cultural e cosmopolitismo. Assim, a substituição do espanhol pelo francês na dublagem em inglês pode ser interpretada como um processo de neutralização ou desracialização raciolinguística, na medida em que desloca uma língua racializada para outra socialmente associada à distinção cultural.

Essa leitura dialoga com Zavala (2023a, 2023b), para quem a desracialização não significa a eliminação da raça, mas o deslocamento desigual dos sentidos raciais atribuídos a uma língua. Em sua análise sobre o quechua, a autora mostra que uma língua

historicamente racializada pode passar a funcionar como capital cultural em determinados corpos e contextos sociais, especialmente quando articulada a discursos de multiculturalismo, mobilidade e distinção. No entanto, essa mesma língua pode continuar produzindo estigmatização quando associada a corpos racializados e subalternizados. De forma análoga, na cena analisada, o espanhol não funciona apenas como língua alternada, mas como marcador de uma identidade latina de classe alta, cuja presença tensiona estereótipos raciais e sociais. Ao ser substituído pelo francês, esse marcador é parcialmente neutralizado, aproximando Lucrécia de uma representação mais genérica de jovem rica, cosmopolita e multilíngue, na versão dos Estados Unidos.

Assim, em vez de afirmar de modo categórico que a dublagem “embranquece” a personagem, propomos compreender tal escolha como um efeito de desracialização tradutória. A dublagem em inglês atenua os marcadores latinos que participavam da construção identitária de Lucrécia no texto-fonte e desloca os sentidos sociais associados à alternância linguística. Trata-se, portanto, de uma hipótese interpretativa situada, formulada a partir de um excerto específico, que não pretende generalizar o funcionamento da série na totalidade. O objetivo foi indicar como uma escolha tradutória pontual pode deslocar indexadores raciolinguísticos relevantes para a construção identitária da personagem e para a produção de hierarquias sociais na interação audiovisual analisada.

5 Financiamento

Esta pesquisa contou com financiamento da bolsa PIBIC do CNPq.

REFERÊNCIAS

A. BADARNEH, Muhammad; AL-MOMANI, Kawakib; MIGDADI, Fathi. Performing acts of impoliteness through code-switching to English in colloquial Jordanian Arabic interactions. *Pragmatics and Society*, 2017. p. 571-600

ÉLITE. Direção: Ramón Salazar. Roteiro: Carlos Montero; Darío Madrona. Episódio 1, Temporada 1. Espanha: Zeta Ficción para Netflix, 2018. Série de TV.

CORRIUS, M., & Zabalbeascoa, P. (2019). Translating code-switching on the screen: Spanglish and L3-as-theme. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(2), 72–91

CULPEPER, Jonathan. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*. 1996. v. 25, n. 3 p. 349-367

CULPEPER, Jonathan. *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge University Press, 2011.

CULPEPER, Jonathan. Impoliteness: Questions and answers. *Aspects of linguistic impoliteness*, v. 2, 2013.

CULPEPER, Jonathan; HARDAKER, Claire. Impoliteness. In: *The Palgrave handbook of linguistic (im) politeness*. London: Palgrave Macmillan UK, 2017. p. 199-225.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves et al. Propostas para a não sloganização do conceito de translinguagem. Leia Escola: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino-CH-UFCG.,* 2024.

GARCÍA, Ofelia. Wei. L.(2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education.* 2017.

GUMPERZ, John J. (Ed.). *Language and social identity*. Cambridge University Press, 1982.

HEISS, C. (2004). Dubbing multilingual films: A new challenge? *Meta.* 49, 208–220.

LAVER, J. *Voice Quality and Indexical Information* (1968). In: *LAVER, J. – The Gift of Speech*. Edinburgh: Edinburgh University Press, pp.145-161, 1991.

MAUCHAND, Maël; VERGIS, Nikos; PELL, Marc D. Irony, Prosody, and Social Impressions of Affective Stance. *Discourse Processes*, [s.l.], v. 56, n. 5-6, p. 374-389, 2019.

MONDADA, Lorenza. Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on language and social interaction*, v. 51, n. 1, p. 85-106, 2018.

MONDADA, Lorenza. Appealing to the senses: Approaching, sensing, and interacting at the market's stall. *Discourse & Communication*, v. 16, n. 2, p. 160-199, 2022.

POPLACK, Shana. *Borrowing: loanwords in the speech community and in the grammar*. New York: Oxford University Press, 2018.

RILLIARD, Albert. 2020. *Fala e multimodalidade. In: Verbetes LBASS*. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/lbass.

ROSA, Jonathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. *Language in society*, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SEARLE, John R.; VANDERVEKEN, Daniel. Speech acts and illocutionary logic. In: *Logic, thought and action*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2005. p. 109-132.

WILSON, Deirdre. Irony, hyperbole, jokes and banter. In: *Formal models in the study of language: Applications in interdisciplinary contexts*. Cham: Springer International Publishing, 2017. p. 201-219.

ZAVALA, Virginia. La etnografía del lenguaje desde el entramado en línea/fuera de línea: desafíos y posibilidades. Estudios de Lingüística del Español (ELiEs), v. 50, n. 1, p. 34-53, 2025.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

AUDIODESCRIPCIÓN AUTOMATIZADA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS

Lídia Scarabele-Elis[1]

Gleiton Malta[2]

RESUMEN

A partir de 2020, se intensificó la popularización de las herramientas de IA, entendidas como tecnologías capaces de simular habilidades humanas. En este contexto, se ampliaron las discusiones sobre sus impactos en diferentes áreas, especialmente en la educación. Este artículo tiene como objetivo analizar audiodescripciones automatizadas producidas por herramientas de IA a partir de imágenes del libro didáctico de español Gente Única, considerando criterios de descripción de personajes, ambientación, contextualización y adecuación pedagógica. Se analizaron audiodescripciones generadas por *ChatGPT, Zapia, Be My Eyes, Lookout* y *Copilot*, a partir de Motta (2016) y Naves *et al*. (2016). Este es un estudio cualitativo, de carácter exploratorio, desarrollado mediante un estudio de caso (Chizzotti, 2006). Los resultados evidencian limitaciones de las IAs en cuanto a la sensibilidad pedagógica, cultural y lingüística necesaria para la audiodescripción en materiales didácticos, reforzando la importancia del profesional audiodescriptor para garantizar una accesibilidad adecuada en el contexto educativo.

PALABRAS CLAVE

Audiodescripción; Inteligencia artificial; Español como lengua extranjera; Accesibilidad.

RESUMO

A partir de 2020, intensificou-se a popularização das ferramentas IA, entendidas como tecnologias capazes de simular habilidades humanas. Nesse contexto, ampliaram-se as discussões sobre seus impactos em diferentes áreas, especialmente na educação. Este artigo objetiva analisar audiodescrições automatizadas produzidas por ferramentas de IA a partir de imagens do livro didático de espanhol *Gente Única*, considerando critérios de descrição de personagens, ambientação, contextualização e adequação pedagógica. Foram analisadas audiodescrições geradas pelas plataformas *ChatGPT, Zapia, Be My Eyes, Lookout* e *Copilot*, com base em Motta (2016) e Naves *et al.* (2016). Trata-se de um estudo qualitativo, de caráter exploratório, desenvolvido por meio de estudo de caso (Chizzotti, 2006). Os resultados evidenciam limitações das IAs quanto à sensibilidade pedagógica, cultural e linguística necessária à audiodescrição em materiais didáticos, reforçando a importância do profissional audiodescritor para garantir acessibilidade adequada no contexto educacional.

[1] Mestra em Estudos da Tradução pela Universidade de Brasília (UnB). Audiodescritora na Scarabele audiodescrição. E-mail: scarabeleaudiodescricao@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2107-8386.

[2] Doutor em Estudos Linguísticos com ênfase em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: gleitonmalta@ufba.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0359-4046.

PALAVRAS-CHAVE

Audiodescrição; Inteligência artificial; Espanhol como língua estrangeira; Acessibilidade.

INTRODUCCIÓN[3]

En las últimas décadas, la inteligencia artificial (IA) ha ampliado su estancia en diferentes esferas sociales, incluyendo el ámbito educativo y el desarrollo de tecnologías de apoyo orientadas a la accesibilidad. Muchas herramientas integradas con IA han sido utilizadas en procesos relacionados con la comunicación, la movilidad y el acceso a la información de personas con discapacidad visual, demostrando potencial para automatizar recursos de accesibilidad, como la audiodescripción (Silva *et al*., 2024).

En el contexto educativo, el creciente uso de estas herramientas debe ser evaluado críticamente, en especial en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Esto se debe a que los manuales didácticos contemporáneos han incorporado recursos fotográficos, ilustraciones, gráficos y viñetas con el propósito de promover la construcción de la competencia comunicativa (Chang, 2019). A parte de eso, un 25% de los estudios defendidos en Brasil en nivel de máster y doctorado, cuyo el tema es la audiodescripción, se han realizado primero en las Letras (el 35,6%) y en segundo lugar en las Ciencias sociales, principalmente en el área de la Educación (el 24,2%) (Malta, 2026). En este sentido, las herramientas de IA pueden contribuir a la generación de audiodescripciones que permitan hacer accesible dicho contenido visual. Sin embargo, la ausencia de audiodescripción o una audiodescripción inadecuada puede reproducir la exclusión del aprendiz al dificultar el acceso a las informaciones visuales, aspecto que puede derivarse del uso indiscriminado o poco criterioso de recursos de IA. Así que, los recursos multimodales presentes en los materiales didácticos, utilizados como formas de contextualización lingüística y cultural, necesitan ser audiodescritos cuidadosamente para

[3] Declaramos que se utilizaron herramientas de Inteligencia Artificial Generativa en este trabajo en las siguientes condiciones: *ChatGPT (OpenAI*) fue utilizada para resumir secciones de la disertación de maestría. Entrada: Resuma este fragmento, preservando los principales argumentos y las ideas centrales. *PerplexityAI* fue utilizada para resumir para la revisión textual. Entrada: Adapte este texto al lenguaje propio de un artículo científico, observando las normas de la escritura académica y manteniendo el sentido original. *Perplexity* fue utilizada para resumir. Todo el contenido generado con el apoyo de estas herramientas fue sometido a revisión crítica por parte de los autores, quienes asumen plena responsabilidad por la originalidad, veracidad e integridad del texto final, de conformidad con la Política de Integridad en la Actividad Científica del CNPq (Ordenanza n.º 2.664/2026). Por fin, todo el trabajo pasó por una revisión especializada por profesional habilitado en normas técnicas académicas y revisión textual, hablante de español como segunda lengua.

garantizar la accesibilidad, especialmente desde la perspectiva de una intervención humana especializada (Scarabele-Elis; 2022; Malta: Scarabele-Elis; 2023; Scarabele-Elis; 2025).

Sin embargo, los estudiantes con discapacidad visual aún enfrentan dificultades para acceder a manuales didácticos accesibles, debido a la ausencia de audiodescripciones adecuadas de los contenidos visuales (Cerchiari, 2011; Medrado, 2014). La audiodescripción, entendida como un recurso "comunicacional que amplía la comprensión de las personas con discapacidad visual en todo tipo de eventos, ya sean académicos, científicos, sociales o religiosos, mediante información sonora[4]" (Motta, 2016, p. 15), constituye una importante herramienta de accesibilidad e inclusión en el contexto educativo.

Ante la creciente presencia de la inteligencia artificial en la vida cotidiana y su potencial para automatizar o auxiliar los procesos de accesibilidad, resulta pertinente investigar de qué manera estas herramientas pueden contribuir a la enseñanza y al aprendizaje de lenguas por parte de estudiantes con discapacidad visual. Además, considerando que muchos profesionales de la educación no poseen un dominio técnico adecuado sobre la interacción con herramientas generativas, conforme demuestra estudio sistemático de Galasso (2026), se hace necesario analizar el funcionamiento de estas tecnologías en contextos más próximos al uso cotidiano escolar.

En este sentido, el presente artículo, resultado de la investigación A audiodescrição realizada por ferramentas de inteligência artificial: um estudo a partir de imagens de um livro didático de espanhol como língua estrangeira (2025), llevada a cabo en el ámbito de la Maestría en Estudios de Traducción de la Universidade de Brasília, Brasil, y del grupo de investigación Mapeamentos em Tradução (MapTrad)[5], tiene como objetivo analizar audiodescripciones automatizadas producidas por herramientas de inteligencia artificial a partir de una imagen del manual didáctico de español Gente Única, teniendo en cuenta criterios relacionados con la descripción de personajes, la ambientación, la contextualización y la adecuación pedagógica (Motta, 2016). Para ello, se analizan audiodescripciones generadas por las herramientas ChatGPT, Zapia, Be My Eyes, Lookout

[4] Del portugués brasileño: "comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, ciências, sociais ou religiosos, por meio de informação sonora.

[5] Disponible en: https://ppglinc.ufba.br/pt-br/maptrad-mapeamentos-em-traducao. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4862273218564576

y Copilot, con base en las directrices propuestas por Motta (2016) y Naves et al. (2016), inteligencias artificiales que han sido utilizadas o que se proponen como recursos de accesibilidad.

Esta investigación es relevante porque resulta necesario evaluar cómo los recursos tecnológicos pueden ser aprovechados para garantizar los derechos de las personas que dependen de la accesibilidad lingüística, como el acceso a la educación. Al problematizar este tema, se obtendrán evidencias sobre el uso o la ausencia de estas tecnologías en la promoción efectiva de dichos derechos. Según el Ministerio de Salud, en referencia a la Organización Mundial de la Salud (OMS), existen aproximadamente 285 millones de personas con discapacidad visual en el mundo (2023). En Brasil, el *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* (IBGE, 2022) registra 8,6 millones de personas con algún tipo de discapacidad (el 8,9 % de la población de dos años o más); de este total, el 3,1 % presenta discapacidad visual. Estas cifras exigen que el poder público implemente políticas públicas eficaces. En el ámbito educativo, el Estado tiene el deber de garantizar la escolarización de estas personas, considerando sus especificidades para asegurar el acceso y la permanencia educativa. Además, según Malta (2026), se nota un aumento creciente de investigaciones que involucran la audiodescripción en nivel de máster y doctorado en Brasil. Los estudios parten de 1 trabajo publicado en 2009, llegando a 18 en 2020 y 15 en 2022, sumando un total de 132 trabajos defendidos en 65 universidades brasileñas en el período de 2009 a 2022 abarcando diversas áreas del conocimiento.

1 El lugar de la audiodescripción en la enseñanza del español como LE

La audiodescripción (AD) constituye un campo interdisciplinario vinculado a los Estudios de Traducción, articulándose también con las áreas de la accesibilidad, la inclusión y la educación lingüística (Hurtado Albir, 2017). Insertada en el ámbito de la traducción intersemiótica, conforme a la propuesta de Jakobson (1995), la AD opera en la mediación entre signos verbales y no verbales al transformar informaciones visuales en lenguaje verbal accesible.

En el contexto educativo, la AD es un recurso imprescindible para promover la accesibilidad de estudiantes con discapacidad visual, especialmente en prácticas pedagógicas que utilizan recursos visuales, como ocurre con los materiales didácticos que han incorporado imágenes como mecanismo de contextualización. Según Motta (2016) y Motta y Romeu Filho (2010), la AD consiste en una herramienta de accesibilidad

comunicacional capaz de ampliar la comprensión de las personas con discapacidad visual mediante la traducción del contenido visual en información sonora.

Es decir, la AD transforma el lenguaje visual en verbal, garantizando "mayores posibilidades de acceso a la cultura y a la información, contribuyendo a la inclusión cultural, social y escolar[6]" (Motta, 2016, p. 15). En la misma línea de análisis, Naves *et al*. (2016, no paginado) especifican y caracterizan los elementos que constituyen la AD al afirmar que esta es "una locución adicional guionizada que describe las acciones, el lenguaje corporal, los estados emocionales, la ambientación, el vestuario y la caracterización de los personajes"[7].

En la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), la relevancia de la audiodescripción se vuelve aún más evidente ante la creciente presencia de imágenes en los manuales didácticos contemporáneos (Benítez, 2009), cuyo objetivo es "convertirse en un gran instrumento que nos ofrece enormes posibilidades en la enseñanza de una lengua" (Benítez, 2009, p. 1). En este ámbito, fotografías, ilustraciones, gráficos y demás elementos visuales contribuyen a la contextualización lingüística y cultural, favoreciendo el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Chang, 2019). Por esta razón, se ve razonado que la falta de accesibilidad visual compromete la comprensión de los contenidos y limitan la participación de estudiantes con discapacidad visual en las actividades pedagógicas, en contravención a derechos básicos (Brasil, 2015).

Es necesario resaltar que el desarrollo de la competencia comunicativa constituye el fundamento de la enseñanza de idiomas (Cantero, 2019). Se entiende por competencia comunicativa la movilización integrada de saberes, habilidades y estrategias para negociar significados en contextos concretos y situados (Almeida Filho; Franco, 2009; Cantero, 2019). Así, todo material utilizado en el aula, especialmente los recursos visuales, sirve para representar diferentes escenarios comunicativos. Por ello, la verbalización y la descripción de estos elementos también son esenciales para los estudiantes con discapacidad visual. En palabras de Chang (2019, p. 23, el destaque es nuestro):

> *Las imágenes, utilizadas como medio y apoyo para* ***desarrollar y consolidar la capacidad lingüística****, pueden contribuir al almacenamiento*

[6] Del portugués brasileño: "possibilidades maiores de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar".

[7] Del portugués brasileño: "uma locução adicional roteirizada que descreve as ações, a linguagem corporal, os estados emocionais, a ambientação, os figurinos e a caracterização dos personagens".

> *en la mente como imagen mental, facilitando la reactivación lingüística en la vida real; esto significa que el sujeto utiliza, aplica o incluso re-presenta determinadas expresiones adquiridas por analogía, a través de las imágenes mentales que ha asimilado.*[8]

Es decir, la imagen posee un sentido inscrito en ella; no aparece como un elemento meramente embellecedor en el manual didáctico, sino como un soporte adicional para el desarrollo de habilidades lingüísticas y culturales, ya sea mediante un elemento que estimule la comunicación, la comprensión o incluso como mecanismo para memorizar la información. De este modo, ante la presencia de un estudiante que requiere audiodescripción, se hace evidente la necesidad de que este recurso le sea proporcionado en la enseñanza del español con el fin de garantizar la accesibilidad.

En este contexto, además de promover la inclusión y garantizar el acceso a la información, la audiodescripción se revela como un recurso importante y necesario para la mediación pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, dado que posibilita que los estudiantes con discapacidad visual accedan, en condiciones más equitativas, a los mismos contenidos ofrecidos a los demás alumnos (Sousa, 2017). Tal potencial deriva de la traducción de elementos visuales al lenguaje verbal, procedimiento que intensifica la construcción de sentidos, la contextualización cultural y la ampliación de las posibilidades de aprendizaje en contextos educativos marcados por la multimodalidad.

Como argumenta Motta (2016), la lectura de imágenes constituye un elemento fundamental en la contemporaneidad, especialmente en entornos educativos permeados por múltiples lenguajes y recursos semióticos. La autora (2016, p. 56) sostiene que:

> *Es necesario que las imágenes y otros elementos no textuales sean descritos mediante texto, ya que una persona con discapacidad visual no puede interpretar las imágenes de la misma manera que una persona vidente. La transformación de las imágenes en palabras, en este caso, será esencial para ampliar la comprensión y promover una interacción más completa con el material didáctico.*[9]

En esta perspectiva, la AD potencia los procesos de interacción, participación y

[8] Del portugués de Portugal: “As imagens, utilizadas como meio e auxílio para desenvolver e consolidar a capacidade linguística, podem contribuir para o armazenamento na mente, como imagem mental, facilitando a reativação linguística na vida real, isso quer dizer que o sujeito utiliza, aplica ou até re-presenta certas expressões adquiridas por analogia, através das imagens mentais que assimilou”.

[9] Del portugués brasileño: “É preciso que as imagens e outros elementos não textuais sejam descritos em texto, já que uma pessoa com deficiência visual não pode fazer a leitura das imagens da mesma forma que uma pessoa que enxerga. A transformação das imagens em palavras, neste caso, será essencial para ampliar o entendimento e promover uma interação mais completa com o material didático”.

construcción del conocimiento en la enseñanza de lenguas. Cabe destacar que la AD ya se encuentra respaldada jurídicamente en el ordenamiento brasileño. La *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)* (Brasil, 2015) garantiza el derecho a la accesibilidad y a la promoción de tecnologías apoyo, reconociendo la necesidad de eliminar barreras comunicacionales y pedagógicas. Más recientemente, la Ley n.º 15.249/2025 determina que los servicios de educación especializada garanticen "sistemas de comunicación aumentativa y alternativa de baja tecnología para la atención educativa especializada de estudiantes con necesidades complejas de comunicación[10]" (Brasil, 2025). Aunque la normativa no menciona explícitamente la audiodescripción, se entiende que de ella deriva la ampliación del derecho a recursos mínimos de accesibilidad comunicacional, entre los cuales la AD se inserta como un instrumento fundamental.

En lo que respecta a la enseñanza del español en el contexto brasileño, la *Base Nacional Comum Curricular* (2018) sitúa la lengua española como un componente curricular de oferta preferente, lo que implica su implementación de manera heterogénea entre los Estados, las redes de enseñanza y las instituciones privadas. Aun así, toda institución que ofrezca la asignatura debe garantizar la adecuación accesible de los recursos pedagógicos utilizados, no mediante la simplificación o supresión de contenidos, sino a través de la efectiva garantía de acceso a las informaciones visuales presentes en los recursos didácticos. En este sentido, la AD constituye un recurso indispensable para la democratización del acceso al currículo. Tal comprensión ya se encuentra respaldada por la Nota Técnica n.º 21/2012, documento mediante el cual el Ministerio de Educación estableció orientaciones dirigidas a la AD, presentando específicamente los requisitos básicos para que el audiodescriptor atienda en la elaboración de su guion. Se trata de una nota orientada a las editoriales que ponen a disposición recurso didáctico digital para los públicos que dependen de la audiodescripción, específicamente en el contexto de enseñanza pública.

Ante este escenario, se destaca que el currículo debe ser concebido para todos los estudiantes, razón por la cual la AD tiene un papel central en la equiparación de los derechos educativos, al transformar contenidos imagéticos y textuales en lenguaje verbal accesible para estudiantes con discapacidad visual (Mianes, 2023). Tal relación entre texto e imagen resulta sumamente relevante en la enseñanza de lenguas, ya que los materiales

[10] Del portugués brasileño: "sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia para o atendimento educacional especializado de estudantes com necessidades complexas de comunicação"

didácticos tienden a articular elementos verbales y visuales en la construcción de sentidos, como ya reflexionado por Motta (2016). Para Lúcia Santaella (2009), textos e imágenes constituyen elementos complementarios, responsables de agregar múltiples dimensiones semióticas al proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, se comprende que la AD debe ocupar una posición estratégica en la promoción de la accesibilidad y en la garantía del disfrute de derechos, al minimizar las barreras de participación en el aula y favorecer condiciones ecuánimes para el aprendizaje del español en el contexto brasileño (Brasil, 2015; 2025). En esta dirección, discutir la accesibilidad mediada por la AD en recursos producidos por tecnologías de lenguaje generativo implica, igualmente, reflexionar sobre los modos en que dicha accesibilidad es concebida, implementada y efectivamente garantizada en los materiales educativos contemporáneos para el conjunto de participantes del proceso de aprendizaje.

2 Procesamiento del lenguaje natural y generación automatizada de (audio)descripciones

Las herramientas de inteligencia artificial utilizadas para la audiodescripción se basan en sistemas de Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN). El PLN es un área de la computación que busca entrenar máquinas, basadas en IA, para procesar el lenguaje humano mediante entrenamientos estadísticos a partir de la organización de la lengua de entrada. Se trata de un proceso en el que los sistemas buscan comprender, interpretar y simular el lenguaje humano de manera automatizada (Gomes, 2010; Pereira, 2019).

El funcionamiento del PLN involucra diferentes etapas de procesamiento textual, entre ellas la *tokenización*, el análisis léxico, el análisis sintáctico, el análisis semántico y el análisis pragmático en la lengua de entrada (Barbosa *et al*., 2017). En líneas generales, los sistemas procesan grandes volúmenes de datos textuales disponibles en bases de datos digitales, identificando patrones lingüísticos de la lengua de entrada y relaciones entre palabras para generar respuestas coherentes y contextualizadas, también en la lengua solicitada.

Además del procesamiento textual, las herramientas orientadas a la descripción automatizada de imágenes también utilizan técnicas de visión computacional y reconocimiento de patrones visuales. Es decir, la herramienta identifica los patrones imagéticos, los convierte en texto y posteriormente este puede ser reproducido en voz. Así

es como la IA de reconocimiento facial logra identificar y describir objetos, personas, ambientes, expresiones faciales y otros elementos presentes en las imágenes (Alves, 2023; Barbosa *et al*., 2017).

En este sentido, el lenguaje generativo utilizado por las diferentes plataformas basadas en Inteligencia Artificial, como el *ChatGPT* 5.5, resulta del reconocimiento de patrones presentes en extensas bases de datos. A partir de una entrada proporcionada por el usuario, estos sistemas procesan información y producen respuestas probabilísticas. Aunque inspirados en el funcionamiento de las redes neuronales humanas, tales modelos operan mediante cálculos estadísticos y asociaciones lingüísticas, formulando respuestas (casi siempre) coherentes con los patrones identificados en los datos de entrenamiento (Alves, 2023).

En el ámbito de la promoción de la accesibilidad para personas con discapacidad visual, este tipo de procesamiento puede representar una posible herramienta para potenciar la verbalización de textos e imágenes, especialmente en ausencia de un profesional cualificado, o incluso actuar como soporte complementario al trabajo del audiodescriptor. Esto ocurre porque, al igual que el profesional humano, las plataformas desarrolladas para esta finalidad buscan reconocer imágenes mediante el procesamiento del lenguaje natural y la identificación de patrones en amplias bases de datos, generando descripciones textuales que pueden ser convertidas en audio por lectores de pantalla o sintetizadores de voz. Además, incluso cuando no existe una reproducción sonora inmediata, la descripción textual en sí misma ya se configura como un recurso relevante en el proceso de audiodescripción.

A pesar de estas potencialidades, la literatura señala que todavía existen importantes limitaciones relacionadas con la precisión, la contextualización y la interpretación semántica de las descripciones producidas por IA (Perdigão *et al.*, 2023; Silva *et al*., 2024). En muchos casos, las herramientas logran identificar objetos presentes en las imágenes, pero presentan dificultades para comprender contextos culturales, inferencias pedagógicas e intencionalidades discursivas presentes en los materiales didácticos (Perdigão *et al.*, 2023). Por este motivo, se hace necesario evaluar en qué medida diferentes aplicaciones, presentadas como mecanismos de promoción de la accesibilidad, efectivamente cumplen esta función, evitando la disponibilización de recursos que, en lugar de favorecer la inclusión, terminan dificultando el acceso a la información, a la cultura y, especialmente, al aprendizaje de lenguas.

Así pues, esta evaluación podrá indicar caminos a seguir en la enseñanza del español en el contexto brasileño, en el cual las oportunidades curriculares deben garantizarse de forma igualitaria para todos los estudiantes. En este sentido, reflexionar sobre cómo las plataformas basadas en Inteligencia Artificial pueden aplicarse a la audiodescripción de imágenes presentes en materiales didácticos resulta relevante, ya que tales herramientas pueden auxiliar al profesor en ausencia de un profesional especializado, o incluso actuar como soporte complementario al trabajo del profesional de la atención educativa especializada. Además, esta discusión contribuye a comprender si estas herramientas son capaces de movilizar aspectos culturales, pragmáticos y comunicativos que trascienden la simple identificación visual de los elementos presentes en la escena.

3 Enfoque funcionalista de la traducción en la enseñanza-aprendizaje de lenguas

Cuando pensamos en la AD como una herramienta de accesibilidad inserta en la mediación de la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente cuando es producida por sistemas de inteligencia artificial, se vuelve indispensable discutir de qué manera la comunicación contribuye a la construcción del aprendizaje. Desde esta perspectiva, la actuación de la IA en el proceso traductor no puede restringirse a la transferencia vocabular bidireccional entre idiomas, sino que debe considerar los objetivos comunicativos del texto y las especificidades del público al que se destina. De este modo, la traducción asume una perspectiva funcional, orientada a la producción de sentidos y al favorecimiento del aprendizaje, priorizando la eficacia pedagógica en lugar de la reproducción literal de las estructuras lingüísticas (Nord, 2009).

Tal consideración dialoga con los presupuestos de la traducción funcionalista, perspectiva que comprende la traducción como una práctica orientada por finalidades comunicativas, considerando el público destinatario, el contexto de circulación del texto, sus objetivos y las demandas específicas de los sujetos que tendrán acceso a la información (Nord, 2009, 2012; Pontes; Pereira, 2017). Como destacan Pontes y Pereira (2017, p. 2129), este enfoque busca “desprenderse de lo puramente lingüístico para incluir aspectos contextuales, culturales e interaccionales en la traducción”[11]. De este modo, la traducción deja de ser entendida como una mera transposición de palabras entre lenguas y pasa a

[11] Del portugués: “se desprender do puramente linguístico para incluir aspectos contextuais, culturais e interacionais na tradução”.

priorizar la construcción de sentidos y el cumplimiento de funciones comunicativas.

En el ámbito de la audiodescripción aplicada a recursos didácticos destinados a estudiantes ciegos, esta perspectiva presupone comprender que la descripción imagética no debe limitarse al intento de "reproducir" visualmente la imagen, sino que necesita ser elaborada a partir de las demandas pedagógicas y cognitivas del aprendiz, considerando los objetivos de la actividad, el contenido trabajado y el contexto cultural en que ocurre el aprendizaje. De esta manera, la AD, en tanto forma de traducción intersemiótica, puede ser comprendida, desde la óptica funcionalista, como una práctica discursiva orientada por finalidades comunicativas específicas y dirigida a la mediación del conocimiento.

Desde esta perspectiva, al realizar la audiodescripción de elementos visuales para personas con discapacidad visual, es necesario considerar las informaciones presentes en la imagen y los efectos comunicativos que se pretende producir en el público destinatario, conforme defienden los presupuestos de la traducción funcionalista (Reiss; Vermeer, 1996; Nord, 2009, 2012). Así, la acción traductora deja de estar centrada en la búsqueda de equivalencias estrictas y pasa a priorizar la accesibilidad del contenido mediante el lenguaje verbal, de manera que favorezca la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad visual.

4 Metodología

El presente trabajo se caracteriza como una investigación de enfoque cualitativo (Chizzotti, 2006), ya que se propone realizar un análisis crítico y contextualizado de audiodescripciones producidas por sistemas de IA a partir de imágenes presentes en el manual didáctico *Gente Única*. Se parte del entendimiento de que la AD generada por IA no puede limitarse a aspectos técnicos u operacionales, sino que debe reflejar cuestiones culturales, elecciones interpretativas, omisiones de información y diferentes formas de construcción de sentidos. Además, cuando se delimita al análisis de un conjunto específico de plataformas de inteligencia artificial, la investigación se configura como un estudio de caso, entendido, según Gonsalves (2003, p. 65), como una estrategia que busca el "desarrollo y aclaración de ideas, con el objetivo de ofrecer una visión panorámica, una primera aproximación a determinado fenómeno poco explorado"[12].

[12] Del portugués: "desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a determinado fenômeno pouco explorado".

El corpus de la investigación está constituido por el libro didáctico *Gente Única*, publicado por la editorial Difusión, de autoría de Ernesto Martín Peris *et al*., con organización de Egisvandra Isys de Almeida Sandes, publicado en 2018 y destinado a estudiantes del *Ensino Médio brasileiro* (Educación Secundaria). La elección de este material se justifica por el hecho de que es utilizado por profesores de español en la enseñanza de alumnos con discapacidad visual en un centro de lenguas del Distrito Federal, en el Centro-Oeste de Brasil.

La obra está compuesta por 24 unidades, además de la unidad 0 (cero). Para la realización de este análisis, se seleccionó la imagen de la página 14, correspondiente a la unidad 0, que aborda una clase introductoria de presentación personal. La selección se motiva porque se trata de una actividad que busca el primer acercamiento entre profesor-alumno, alumno-profesor y grupo, razón por la cual concebimos como importante la promoción de una AD adecuada para establecer este vínculo.

Las audiodescripciones de esta imagen fueron generadas entre agosto y septiembre de 2024 utilizando las herramientas *ChatGPT (OpenAI)*, *Zapia*, *Be My Eyes*, *Lookout* (*Google*) *y Copilot* (*Microsoft*). Considerando las actualizaciones continuas de estas plataformas, los resultados obtenidos corresponden a las funcionalidades disponibles durante el período de recopilación de los datos. La evaluación se realizó a partir de la lectura e interpretación crítica de los investigadores, tomando como referencia parámetros considerados fundamentales para la elaboración de la AD, tales como la descripción de expresiones faciales, la identificación de colores, la localización espacial y temporal de los elementos, la pormenorización de encuadres visuales, vestimentas, personajes, objetos, escenas y ambientes, además del uso adecuado de los tiempos verbales (Motta, 2016; Naves *et al*., 2016). Para la imagen en cuestión, se elaboraron criterios orientadores que deben ser atendidos para que la AD sea considerada adecuada para la finalidad pedagógica, conforme al ejemplo de la Tabla 01, en el cual se ha puesto una lista de control para verificar si las IAs atendieron los criterios.

Tabla 01– Criterios para analizar una clase de presentación

Análisis de audiodescripciones- Pág. 14				
Criterios	**Lista de control**			
	Sí	**No**	**Parcialmente**	
1 -¿Transcribe las informaciones relevantes para la comprensión de lo que se propone?				
2 - ¿Menciona los colores relevantes?				
3 - ¿Ubica adecuadamente a los personajes e íconos?				
4 - ¿Describe las AD sin interpretación ni juicio de valor?				
5 - ¿Utiliza el tiempo verbal adecuado (presente del indicativo)?				

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Se destaca que las IAs analizadas no recibieron orientaciones técnicas de audiodescripción, ni fueron utilizadas con *prompts* basados en directrices o terminologías del área, aspecto que puede ser investigado en investigaciones futuras. Las simulaciones fueron realizadas por los investigadores, quienes asumieron la perspectiva de un estudiante de español con discapacidad visual, sin conocimientos previos sobre audiodescripción o inteligencia artificial, utilizando únicamente un dispositivo móvil con recursos tecnológicos básicos, cuyo comando fue "*Faça a audiodescrição da imagem do livro*".

Además, el idioma de entrada fue el portugués brasileño, motivo por el cual las AD, en general, fueron producidas en portugués, aunque la imagen del libro estuviera en español.

5 Resultados y discusión

Como ya se ha explicitado, el objetivo de la presente investigación es analizar audiodescripciones automatizadas producidas por herramientas de inteligencia artificial a partir de imágenes del libro didáctico de español *Gente Única* (2018). Para ello,

consideramos criterios relacionados con la descripción de personajes, ambientación, contextualización y adecuación pedagógica, a partir de los presupuestos de Motta (2016) y Naves *et al*. (2016).

Debido a los límites de este trabajo, se presentarán únicamente los resultados referentes a la imagen de la página 14, correspondiente a la primera clase del libro. La elección de este recorte se justifica por el hecho de que el primer contacto del alumno con el material ya ofrece indicios sobre cómo ocurrirá su proceso de aprendizaje. Así, en caso de que la inteligencia artificial sea utilizada como soporte de accesibilidad, este análisis inicial también permite visualizar cómo podrá desarrollarse todo el recorrido pedagógico mediado por la IA.

Conforme se presenta en la Tabla 02, el análisis se concentra en los criterios básicos establecidos en la lista de control elaborada por los investigadores para evaluar la adecuación o no de la audiodescripción. Inicialmente, se presenta la AD producida por cada inteligencia artificial; posteriormente, se exponen los resultados del *checklist* a partir de los criterios definidos. Por último, se realiza una panorámica de las demás audiodescripciones hechas en la investigación cuyo artículo es un recorte, buscando evidenciar en qué medida estas se muestran adecuadas o no como recurso de accesibilidad.

Sobre la imagen seleccionada, figura presente en la Tabla 01, contamos con la AD producida por *ChatGPT*, en la cual podemos percibir que, inicialmente, presenta aspectos positivos al ubicar correctamente los elementos de la página en los ejes izquierdo, derecho, superior, inferior y central, lo que favorece la orientación espacial del estudiante con discapacidad visual. No obstante, la aplicación omitió gran parte de los enunciados de las actividades, ignoró íconos ilustrativos y presentó fallas interpretativas, como traducir la imagen de una bicicleta por la palabra “hola”, comprometiendo la comprensión del vocabulario en español.

Además, hubo traducciones indebidas al portugués, errores en la descripción de la escena, como la localización incorrecta de la imagen del aula y la identificación equivocada de la cantidad de globos de diálogo (hay 3 e indica 2), así como alteraciones significativas en los diálogos originales de los personajes, lo que perjudica la fidelidad al material didáctico y puede comprometer el proceso de aprendizaje del estudiante. En relación con los diálogos, observamos que el libro presenta la transcripción y *ChatGPT* la captura de manera diferente, conforme se muestra a continuación, en este orden:

- “¡Hola! Yo me llamo Roberto y soy de Buenos Aires, Argentina”.

- “¡Hola! Yo soy Sarita y soy de Fortaleza, Brasil. ¡Mucho gusto!”

- “¿Perdón? ¿De dónde?”.

En que los diálogos captados por la aplicación de IA fueron:

-"Hola. Soy el profesor Argüelles. ¿Tú cómo te llamas?"

*-"**Hola**! Yo soy Sarita, y él es Mark. ¡Mucho gusto!".*

A continuación, en la Tabla 02, presentamos la AD producida por *ChatGPT.*

Tabla 02 – AD de la clase de presentación producida por *ChatGPT*

ChatGPT	
Consultado el 02/09/2024.	A imagem apresenta uma página de um livro didático, colorida e organizada em várias seções, com o foco na temática de uma primeira aula de espanhol. A página contém textos, ícones e uma fotografia principal que retrata uma cena de sala de aula. O título "gente en clase" está em destaque na parte inferior da página. **Parte superior esquerda:** ● **Título em letras brancas sobre fundo azul:** ● "Vamos a tener nuestra primera clase de español y a conocer a los compañeros." ● **Texto explicativo abaixo do título:** ● Explica os objetivos da aula, como a compreensão de frases comuns em espanhol e a capacidade de se apresentar e conhecer os colegas. Há também um ícone de "play" sobre uma imagem de uma estudante sorrindo, com o texto "Video: ¿Cómo saludar a alguien que estás conociendo? ¡Aprende con este video!" Imagem de uma estudante: Fotografia de uma jovem sorrindo e acenando, aparentemente em um ambiente ao ar livre, ao lado do ícone de vídeo. **Parte superior direita:** ● Perguntas de classe: ● Uma lista de perguntas relacionadas a expressões comuns em espanhol, como "¿Cómo se dice 'hola' en español?" e "¿Qué significa 'cantante'?" ● As perguntas são acompanhadas por ícones numéricos (1, 2, 3) e algumas têm opções de resposta em letras (a, b, c). **Parte inferior esquerda:** ● Imagem de uma sala de aula: ● Fotografia colorida de um professor sentado na frente de uma sala de aula, interagindo com um grupo de alunos. ● Os alunos estão sorrindo e levantando a mão, parecendo engajados e interessados na aula. ● Há dois balões de fala sobrepostos à imagem: ■ O primeiro, no canto inferior esquerdo, é do professor dizendo: "Hola. Soy el profesor Argüelles. ¿Tú cómo te llamas?" ■ O segundo balão, mais ao centro, mostra uma aluna respondendo: "Hola! Yo soy Sarita, y él es Mark. ¡Mucho gusto!" **Parte inferior central:** ● Texto em letras grandes:

	• "gente en clase, com "gente" em letras menores e cinzas, e "en clase" em letras grandes e azuis, destaca o tema da aula.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Las inexactitudes en la descripción del aula, la reducción de la cantidad de globos de diálogo y otros equívocos identificados comprometen la comprensión de la representación visual de la página. Más grave aún es la sustitución de los diálogos originales por contenidos inexistentes en el material didáctico, evidenciando alucinaciones de la inteligencia artificial. Además de distorsionar la información, estos errores pueden transmitir contenidos incorrectos al estudiante ciego, impidiéndole acceder a las mismas informaciones disponibles para los demás alumnos. En este sentido, tales inconsistencias representan un riesgo en el contexto educativo, comprometiendo la equidad en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, tenemos la AD producida por la aplicación *Zapia*, que describe la escena como “vários alunos sentados em grupos, conversando e interagindo uns com os outros. Alguns parecem estar envolvidos em atividades de grupo” (Zapia, 2024). Sin embargo, la descripción presenta limitaciones importantes, pues deja de situar informaciones esenciales para la comprensión del contexto de la clase. Además, el uso de la expresión modalizadora “parecem” demuestra una semántica hipotética inadecuada para la AD, especialmente por tratarse de una imagen estática. Este tipo de construcción debilita la objetividad de la AD y sugiere interpretaciones poco precisas sobre las acciones representadas. Así, la descripción producida se restringe a aspectos superficiales de la composición visual, sin potenciar la comprensión del contenido por parte del estudiante con discapacidad visual. A continuación, en la Tabla 03, podemos visualizar la AD realizada por Zapia.

Tabla 03 – AD de la clase de presentación producida por Zapia

Zapia[AI]	
Consultado el 12/08/2024.	A imagem mostra uma turma de estudantes em uma sala de aula. Há vários alunos sentados em grupos, conversando e interagindo uns com os outros. Alguns parecem estar envolvidos em atividades de grupo. No canto inferior direito, há uma legenda que diz 'gente en clase', que significa 'pessoas na sala de aula' em português. Acima, há uma seção com perguntas sobre a continuação da aula de espanhol para os alunos. A imagem sugere um ambiente de aprendizagem ativa e colaborativa em uma sala de aula.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

En este contexto, se observa que el estudiante con discapacidad visual no dispone de informaciones suficientes para realizar los ejercicios o acompañar adecuadamente la clase a partir del texto generado por esta IA. De hecho, la AD se muestra ineficiente debido a la imposibilidad de acceso individualizado a las actividades y ejercicios de la página. De este modo, el guion producido no atiende a los principios básicos de la audiodescripción, no pudiendo ser efectivamente considerado una AD (Motta, 2016; Naves *et al.*, 2016).

La siguiente aplicación analizada es *Be My Eyes*. La AD, presentada en la Tabla 04 a continuación, identifica la imagen como una página de libro didáctico y localiza el video en la esquina superior izquierda, pero ignora gran parte de los elementos de la imagen y de los enunciados. Al realizar la descripción de la mujer presente en la escena del video, utiliza expresiones propias de imágenes en movimiento (“sorridente e acenando”), además de recurrir a la estructura de gerundio en fragmentos como “o professor está sorrindo e gesticulando” y “alguns estão [estudiantes] levantando as mãos”. Aunque reconoce la camisa azul del profesor, omite el pantalón blanco. Los globos de diálogo también son generalizados, siendo mencionados apenas como “alguns balões de fala com frases como “¿Perdón? ¿De dónde?’”.

Tales omisiones comprometen la construcción imagética y la comprensión global de la escena por parte del estudiante ciego, sobre todo en una clase orientada a la interacción, los saludos y las localizaciones geográficas. La ausencia de descripciones más completas perjudica además el compromiso cognitivo y afectivo del aprendiz principiante de español. Así, se repite el problema identificado en la aplicación anterior: la AD generada no presenta elementos suficientes para acompañar la clase, realizar las actividades o establecer un contacto significativo con la lengua española.

Tabla 04 – AD de la clase de presentación producida por *Be My Eyes*

	
Consultado el 04/08/2024	A imagem mostra uma página de um livro didático com o título "en clase". Na parte superior esquerda, há um vídeo com uma mulher sorridente acenando, e o texto ao lado diz "Vamos a tener nuestra primera clase de español y a conocer a los compañeros". Abaixo, há uma foto de uma sala de aula com um professor e vários alunos. O professor, um homem de camisa azul escura, está sentado em uma mesa, sorrindo e gesticulando com as mãos abertas. Os alunos, um grupo diversificado de jovens, parecem engajados e felizes, alguns estão levantando as mãos como se estivessem participando ativamente da aula. No canto inferior direito da página, há um texto que diz "gente en clase" e alguns balões de fala com frases como "¿Perdón? ¿De dónde?".

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Por otro lado, tenemos la AD hecha por *Lookout*. Tras el análisis, se percibió que la aplicación no realizó la AD de las imágenes, limitándose a la lectura textual. Sin embargo, esta lectura ocurrió sin criterios adecuados, presentando ausencia de puntuación, frases inconexas, mezcla de portugués y español en una misma oración, a parte de diversos errores ortográficos, como “espalliol”, “boligrafo” y “gustol”. La numeración de la página también fue leída en medio del texto, comprometiendo la coherencia de la lectura. En el proceso de transcripción, actividades como “¿Cómo se dice (imagen de bicicleta) en español?” perdieron el sentido, ya que el elemento visual no fue descrito. En la Tabla 05, podemos observar la propuesta de AD de la aplicación *Lookout*.

Tabla 05 – AD de la clase de presentación producida por *Lookout*

LOOKOUT	
Consultado el 05/08/2024	Detalhes Papel, Cartaz Texto Vamos a tener nuestra primera clase de español y a conocer a los compañeros. Para ello, aprenderemos: a saludar ya despedirnos, a decir nuestro nombre y nuestro lugar de origem algunas preguntas básicas para utilizaren la clase de espalliol ¿Con quién crees que está hablando esta muchacha? ¿Qué dice? Mira el video y confirma tus hipótesis. Preguntas de clase A continuación hay algunas expresiones que te serán muy útiles en las clases de español. Relaciónalas con sus respectivas respuestas. ¿Cómo se dice en español? ¿Qué significa "cantante"? ¿Cómo se escribe "boligrafo", con be o con uve? "Mapa" es masculino o femenino? ¿En qué actividad estamos? Con be. Observa al profesor y a los alumnos en la foto. ¿Puedes presentarte como ellos? Nos presentamos Ahora, en grupos de dos a tres personas, tus compañeros y tu van a presentarse en español. ¡Bienvenidos al primer día de clase! Holat Yo me llamo Roberto y soy de Buenos Aires, Argentina. Hola! to say Sarita y say de Fortaleza, Brasil. Mucho gustol ¿Perdón? ¿De dónde? gente en clase catorce Bicicleta. En la actividad 5. Masculino. Los alumnos y el profesor se conocen

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Ante este análisis presentado, podemos afirmar que los diversos errores transcritos y la desorganización textual comprometen el acceso del estudiante ciego al contenido, lo que repercute en la comprensión de los enunciados, del vocabulario y de las actividades propuestas. En el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas, la ausencia de elementos visuales esenciales perjudica la construcción de sentido, la participación en las tareas y el desarrollo de la competencia lingüística. Aun así, la aplicación presenta un aspecto diferencial positivo al ser la única que intenta realizar la AD en español, aunque de manera incoherente y con numerosos errores. En caso de ser perfeccionada, demuestra

un potencial significativo.

Por último, dentro del recorte presentado de análisis de una imagen, se encuentra la propuesta de audiodescripción producida por la aplicación *Copilot*. Esta herramienta fue capaz de reconocer algunas localizaciones espaciales, aunque sin organización ni precisión. Identifica la presencia de enunciados y globos de diálogo, pero de manera genérica, sin detallar el contenido, utilizando expresiones vagas como “parece ser instruções” ou “parecem se referir à interação em sala de aula”. Asimismo, en el proceso de descripción de la imagen del salón de clases, la IA también realiza interpretaciones subjetivas, como afirmar que los estudiantes “parecem estar envolvidos em atividades de aprendizado”. Además, informa incorrectamente que los rostros fueron pixelados por cuestiones de privacidad, aunque dicho elemento no está presente en la imagen. En la Tabla 06, presentamos la AD producida por *Copilot*.

Tabla 06– AD de la clase de presentación producida por *Copilot*

Copilot	
Consultado el 04/08/2024	A imagem mostra uma página de livro didático com vários elementos relacionados ao aprendizado de espanhol. No canto superior esquerdo, há um parágrafo de texto introduzindo uma aula de espanhol. Abaixo deste parágrafo, há uma imagem de um player de vídeo do YouTube exibindo o que parece ser um vídeo instrucional de espanhol, com controles de reprodução e volume visíveis. À direita da imagem do player de vídeo e do parágrafo, há várias perguntas listadas em espanhol com respostas de múltipla escolha fornecidas abaixo de cada pergunta. No centro da página, abrangendo ambos os lados, há uma grande fotografia de alunos sentados em carteiras em um ambiente de sala de aula. Eles parecem estar envolvidos em atividades de aprendizado; alguns estão olhando para livros enquanto outros estão ouvindo ou escrevendo. Os rostos de todos os indivíduos foram pixelados para privacidade. Na metade inferior da página, no lado esquerdo, há outro bloco de texto em espanhol que parece ser instruções ou informações relacionadas a atividades em sala de aula. No lado direito da metade inferior, há outro conjunto de perguntas e afirmações em espanhol que parecem se referir à interação em sala de aula ou preferências pessoais em relação às matérias escolares. A frase “en clase” é exibida de forma proeminente na parte inferior de ambas as páginas, indicando que esta seção trata de atividades ou tópicos relacionados a estar “na aula”.

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Las inadecuaciones señaladas comprometen la mediación pedagógica de la audiodescripción, pues la ausencia de descripciones objetivas de los enunciados, globos de diálogo e interacciones dificulta la comprensión del contexto comunicativo de la escena. La incorporación de informaciones inexistentes constituye otra alucinación de la IA, alejando

al estudiante de la experiencia a la que acceden los demás compañeros. También se observa un exceso de información poco relevante, que vuelve el texto más extenso sin contribuir a la realización de las actividades. En las clases de lengua extranjera, estas limitaciones perjudican el acceso a las intenciones discursivas y al uso social del lenguaje, elementos centrales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro aspecto relevante es que, al igual que las demás, la AD está realizada casi íntegramente en portugués, lo que dificulta el contacto directo con la lengua meta.

Así, los resultados demuestran que, en la imagen analizada en este recorte de la investigación, las audiodescripciones producidas por las IAs pueden comprometer el acceso equitativo del estudiante ciego al proceso de enseñanza y aprendizaje del español, lo que, en caso de ser utilizadas sin criterios claros, configura una vulneración de los derechos fundamentales de estos estudiantes, conforme establece la Ley de Accesibilidad (Brasil, 2015).

Con el fin de sintetizar los resultados referentes al desempeño de las IAs en la producción de audiodescripción para la imagen analizada, tomando como referencia los criterios básicos propuestos por Motta (2016), se presenta, en la Tabla 07, una lista de verificación del cumplimiento de los criterios inicialmente establecidos.

Tabla 07 – Resumen del análisis de las AD de la clase de presentación

Análisis de audiodescripciones- Pág. 14				
Criterios	**Lista de control**			
	Sí	**No**	**Parcialmente**	
1 -¿Transcribe las informaciones relevantes para la comprensión de lo que se propone?		ChatGPT Zapia Lookout Copilot	Zapia Be My Eyes	
2 - ¿Menciona los colores relevantes?		Lookout Copilot	ChatGPT Zapia Be My Eyes	
3 - ¿Ubica adecuadamente a los personajes e íconos?		Lookout Copilot	ChatGPT Zapia Be My Eyes	

4 - ¿Describe las AD sin interpretación ni juicio de valor?		ChatGPT Zapia Be My Eyes Lookout Copilott		
5 - ¿Utiliza el tiempo verbal adecuado (presente del indicativo)?	Zapia	Be My Eyes Lookout Copilot	ChatGPT	

Fuente: Elaboración propia, 2026.

Como se observa, la mayor parte de las audiodescripciones no cumplió con los criterios establecidos o los contempló apenas de manera parcial. Entre las herramientas analizadas, *ChatGPT* y *Be My Eyes* fueron las que demostraron mayor potencial de perfeccionamiento y posibilidad de actuación como apoyo secundario al audiodescriptor. Aun así, la AD generada por las IAs no garantiza, de manera satisfactoria, el acceso autónomo y equitativo a las informaciones visuales del manual didáctico, lo que compromete la participación plena del estudiante en el proceso educativo.

Ante los análisis presentados y los problemas identificados, proponemos una audiodescripción que consideramos adecuada para la garantía de derechos y el desarrollo satisfactorio de la actividad, con potencial para promover el desarrollo de habilidades comunicativas, eje central de la clase de español presente en el material didáctico. Así, enseñamos la sugerencia de AD, en la Tabla 08.

Tabla 08 – Sugerencia de AD de la página en análisis

Pág. 14	**AD de los investigadores**
	En el ángulo superior izquierdo, sobre un fondo azul, aparece una imagen ilustrativa de la página explicativa de la unidad cero. En letras blancas se lee: “Vamos a tener nuestra primera clase de español y a conocer a los compañeros. Para ello, aprenderemos: a saludar y a despedirnos; a decir nuestro nombre y nuestro lugar de origen; algunas preguntas básicas para utilizar en la clase de español”. Justo debajo, en formato rectangular, se observa la imagen de un video. Una mujer joven viste ropa rosa y una bufanda azul. Tiene la mano izquierda levantada y muestra la palma de la mano derecha, con la que sostiene una hoja blanca. Al fondo, hay vegetación baja y un árbol de color verde. En el centro de la imagen aparece una flecha blanca dentro de un pequeño recuadro rojo, indicando el inicio del video. En el margen inferior del video, una barra negra contiene los íconos de reproducción, volumen y tiempo. Debajo se lee: “¿Con quién crees que está hablando esta muchacha? ¿Qué dice? Mira el vídeo y confirma tus hipótesis”. La imagen de la parte inferior muestra un aula con un profesor y diez estudiantes: cuatro varones y seis mujeres. El profesor es un hombre de mediana edad, de piel clara, que viste una camisa azul oscuro y pantalón de color claro. Está sentado frente a los estudiantes, detrás de una mesa. Sobre su cabeza aparece un globo de diálogo con la frase: “¡Hola! Yo me llamo Roberto y soy de Buenos Aires, Argentina”. Los estudiantes se muestran relajados, con ropa de distintos colores, sentados en tres filas de pupitres. En la fila de la derecha hay cuatro estudiantes; una de ellas tiene la mano derecha levantada y, sobre su cabeza, aparece un globo de diálogo con la frase: “¡Hola! Yo soy Sarita y soy de Fortaleza, Brasil. ¡Mucho gusto!”. Sobre la cabeza de la estudiante sentada delante de ella, otro globo de diálogo presenta la pregunta: “¿Perdón? ¿De dónde?”.

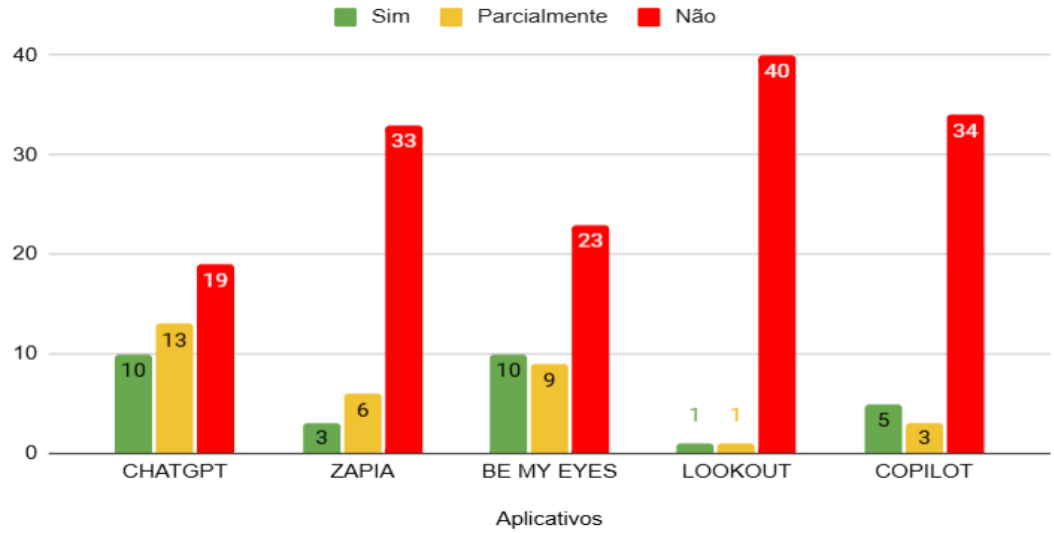
Fuente: Elaboración propia, 2026.

Es importante reconocer que esta propuesta también puede presentar limitaciones, puesto que la AD en cuestión fue producida por personas típicas y que, como consecuencia, la elaboran guiadas por su propia óptica visual. Por esta razón, parece fundamental que toda AD sea evaluada por una persona ciega, quien podrá analizar su adecuación, funcionalidad y contribución efectiva para la comprensión de la actividad y para la garantía de la accesibilidad.

Como demostración global del estudio más amplio (Scarabele-Elis, 2025), del cual este texto presenta un recorte, se presenta el Gráfico 01, que evidencia la necesidad de reflexionar sobre el uso de la IA como recurso de accesibilidad para estudiantes ciegos en el contexto de enseñanza y de aprendizaje del español. De manera general, las

herramientas analizadas presentaron un desempeño insatisfactorio, reforzando la importancia del audiodescriptor como profesional indispensable en este campo.

Gráfico 01– Clasificación del desempeño de las IAs



Fuente: Scarabele-Elis, 2025, p. 108.

Conforme a los datos globales del estudio de las páginas seleccionadas del libro en la investigación en el ámbito de la maestría, y sus audiodescripciones generadas por cada aplicación, el análisis comparativo entre *ChatGPT*, *Zapia, Be My Eyes, Lookout* y *Copilot* demostró que, sin entrenamiento previo ni *prompts* especializados, ninguna de las herramientas cumplió satisfactoriamente con los criterios establecidos para las páginas analizadas del libro *Gente Única*. Estos resultados evidencian una brecha significativa entre el potencial tecnológico de las IAs y su contribución efectiva a la accesibilidad educativa, especialmente en lo que respecta a la audiodescripción.

En el gráfico 01, se observa que la categoría “No” predominó en todas las herramientas, con destaque para *Lookout* (40 ocurrencias), seguido de *Copilot* (34), *Zapia* (33), *Be My Eyes* (23) y *ChatGPT* (19), lo que indica un bajo desempeño general. En la categoría “Parcialmente”, *ChatGPT* presentó 13 ocurrencias y *Be My Eyes*, 9. Por su parte, en la categoría “Sí”, *ChatGPT* y *Be My Eyes* obtuvieron los mejores resultados, con 10 ocurrencias cada uno, aspecto que señala un potencial significativo de mejora.

Es importante destacar que, en las imágenes analizadas, los desempeños más satisfactorios ocurrieron en imágenes de menor complejidad, como la portada del libro, en la que las herramientas lograron identificar elementos básicos, como colores, título y personajes centrales. En las demás páginas, compuestas por múltiples actividades, la

lectura fragmentada dio lugar a descripciones extensas, vagas o confusas. En algunos casos, como en *ChatGPT,* también se observaron interpretaciones valorativas del contenido visual.

Así, los hallazgos indican que es necesario evaluar críticamente el uso de herramientas de IA en entornos pedagógicos. A pesar del potencial de estas tecnologías, su aplicación debe seguir criterios traductológicos funcionales, como los formulados por Reiss y Vermeer (1996) y Christiane Nord (2009), que valoran la finalidad comunicativa, el público meta y el contexto para asegurar la calidad traductora; además, las herramientas tampoco cumplen con requisitos básicos propuestos por Motta (2016) y Naves *et al*. (2016). Asimismo, el análisis demuestra que, en su estado actual, las herramientas de IA examinadas no sustituyen el trabajo humano en la producción de audiodescripciones educativas y que, si son empleadas sin mediación pedagógica ni revisión rigurosa, tienden a reforzar prácticas excluyentes.

6 Consideraciones finales

La presente investigación tuvo como objetivo analizar audiodescripciones automatizadas producidas por herramientas de inteligencia artificial a partir de una imagen del libro didáctico *Gente Única*, utilizado en la enseñanza del español como lengua extranjera. A partir de criterios fundamentados en Motta (2016) y Naves *et al*. (2016), se buscó comprender en qué medida estas herramientas son capaces de promover una accesibilidad adecuada para estudiantes con discapacidad visual en contextos pedagógicos marcados por la multimodalidad.

Los resultados evidenciaron que, aunque las herramientas analizadas presentan potencial tecnológico para auxiliar los procesos de accesibilidad, todavía existen limitaciones relacionadas con la contextualización pedagógica, la precisión descriptiva, la organización de la información y la mediación comunicativa necesaria para el proceso de enseñanza y de aprendizaje de lenguas. En distintos momentos, se observaron omisiones de elementos relevantes, interpretaciones indebidas, uso inadecuado de los tiempos verbales, descripciones superficiales e incluso alucinaciones producidas por las IAs, factores que comprometen la comprensión del material didáctico y dificultan la participación equitativa del estudiante ciego en las actividades propuestas.

En este sentido, la investigación demuestra que la audiodescripción educativa no

puede restringirse a la simple identificación de objetos o personajes presentes en la imagen. En la enseñanza del español como lengua extranjera, las imágenes asumen una función pedagógica, cultural y comunicativa, movilizando sentidos esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Así, la AD debe considerar los objetivos de la actividad, el contexto de aprendizaje y las necesidades del público meta, aspecto que dialoga directamente con los presupuestos de la traducción funcionalista de Reiss y Vermeer (1996) y Nord (2009).

Los datos analizados también refuerzan que, en el estado actual de estas tecnologías, las herramientas de IA no sustituyen el trabajo del audiodescriptor humano, especialmente en contextos educativos. Aunque algunas plataformas, como *ChatGPT* y *Be My Eyes*, hayan demostrado un mayor potencial de perfeccionamiento, ninguna de ellas fue capaz de garantizar, de manera satisfactoria, un acceso autónomo, completo y pedagógicamente adecuado a las informaciones visuales presentes en el material analizado. De este modo, el uso de estas tecnologías sin criterios claros, revisión especializada y mediación pedagógica puede terminar reproduciendo barreras de acceso y profundizando procesos de exclusión educativa.

En futuras investigaciones, resulta importante analizar el uso de *prompts* especializados y el entrenamiento de las IAs, así como evaluar otras herramientas destinadas a la producción de audiodescripciones. Asimismo, se hace necesaria la participación del público destinatario de las AD en el proceso de evaluación, con el fin de valorar su adecuación, funcionalidad y contribución efectiva a la accesibilidad.

REFERENCIAS

ALVES, L. Apresentação: construindo novos olhares para a presença da inteligência artificial nos cenários educativos. 2023. *In.*: ALVES, Lynn (Orga.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. – Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

ALVES, L. Notas iniciais sobre inteligência artificial e educação. 2023. *In.*: ALVES, Lynn (Org.). **Inteligência artificial e educação:** refletindo sobre os desafios contemporâneos. – Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BENÍTEZ, G. S. El uso de las imágenes en la clase E/LE para el desarrollo de la expresión oral y escrita. **Revista Suplementos marcoELE,** v. 8, p. 1-17, 2009.

BARBOSA, J. L. N.; VIEIRA, J. P.; SANTOS, R. L.; JUNIOR, G. V.; MUNIZ, M. S.; MOURA, R. S. Introdução ao processamento de linguagem natural usando python. **III Escola Regional de Informática do Piauí.** Livro Anais - Artigos e Minicursos, v. 1, n. 1, p. 336-360, jun, 2017.

BRASIL. **Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 15.249, de 3 de novembro de 2025**. Altera a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para dispor sobre a instalação de sistemas de comunicação aumentativa e alternativa de baixa tecnologia em espaços públicos e abertos ao público, com vistas à promoção da acessibilidade da pessoa com necessidades complexas de comunicação. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 nov. 25.

BRASIL. **NOTA TÉCNICA Nº 21** / 2012 / MEC / SECADI /DPEE Data: 10 de abril de 2012 Assunto: Orientações para descrição de imagem. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192. Acesso em 03 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011. 102 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. **OMS alerta que 285 milhões de pessoas no mundo têm a visão prejudicada.** Brasília, DF, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/fevereiro/oms-alerta-que-285-milhoes-de-pessoas-no-mundo-tem-a-visao-prejudicada. Acesso em: 28 maio 2026.

CANTERO, F. J. **El arte de no enseñar lengua**. Octaedro: Barcelona, 2019.

CERCHIARI, C. M. **Deficiência visual e ensino/aprendizagem de língua estrangeira**: subsídios para a formação inicial de professores em contexto universitário. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

CHANG, M. H. **O poder da imagem na aprendizagem de língua estrangeira.** 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa (Portugal), 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas,** 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco. Acesso em: maio de 2026.

DIÁRIO PCD. Brasil tem cerca de 18,6 milhões de pessoas com deficiência, aponta PNAD e IBGE. 2023. Disponível em: https://diariopcd.com.br/brasil-tem-cerca-de-186-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-aponta-pnad-e-ibge. Acesso em: 28 maio 2026.

FRANCO, M. M. S.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. **Revista desempenho**, v. 1, n. 11, 2009.

JAKOBSON, R. **Aspectos da Tradução**. Trad. Izidoro Bilikstein. In: JAKBOSON, R. Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 36-86.

GALASSO, B. Formação Docente para IA Generativa e Acessibilidade. **REVISTA INTERSABERES**, [S. l.], v. 21, p. e26do202, 2026. DOI: 10.22169/revint.v21.e26do202. Disponível em: https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2979. Acesso em: 15 jun. 2026.

GOMES, D. S. Inteligência Artificial: conceitos e aplicações. **Revista Olhar Científico**, v. 1, n. 2, p. 234-246, 2010.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

MALTA, G. A pesquisa em audiodescrição realizada em nível de mestrado e doutorado no Brasil nas duas primeiras décadas do século XXI: um estudo quantitativo. *In*: RIBEIRO, E.; ANTUNES, M. A. G (Orgs). **Tradução**: história, historiografia, análises textuais e culturais. Campinas: Pontes, 2026.

MALTA, G.; SCARABELE-ELIS, L. S. Audiodescrição e ensino-aprendizagem de línguas: uma relação mais que benéfica, necessária. *In.*: MALTA, Gleiton (org.). **Ensino de tradução e de línguas:** reflexões e propostas didáticas. Campinas: Pontes, 2023.

MEDRADO, B. P. **Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras**: políticas, formação e ações inclusivas. Campinas: Pontes Editora, 2014.

MIANES, F. L. A audiodescrição nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica. **Revista Linguagem em Foco**, v. 15, n. 2, p. 30-46, 2023.

MOTTA, L. M. **A audiodescrição na escola**: abrindo caminhos para leitura de mundo. Pontes Editora. Campinas, 2016.

MOTTA, L. M; ROMEU FILHO, P. **Audiodescrição:** transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos direitos da pessoa com deficiência do Estado de São Paulo, p. 7, 2010.

NAVES, S. B.; MAUCH, C.; ALVES, S.; ARAÚJO, V. L. S. **Guia para produções audiovisuais acessíveis.** Brasília: Secretaria do Audiovisual do Ministério da cultura, 2016.

NORD, C. El funcionalismo en la enseñanza de traducción. Mutatis Mutandis. **Revista latinoamericana de traducción**, v. 2, n. 2, p. 209-243, 2009.

NORD, C. **Texto base-texto meta**: un modelo funcional de análisis pretraslativo. Tradução e adaptação de Cristiane Nord. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 2012.

PEREIRA, A. C. P. O uso da inteligência artificial na educação: possibilidades e limitações. **Revista de Inovação, Tecnologia e Educação**, São Paulo, v. 5, n. 1, 2018.

PEREIRA, S. L. **Processamento de linguagem natural**, 2019. Disponível em: https://www.ime.usp.br/~slago/IA-pln.pdf. Acesso em: 2 de jun. 2024.

PERDIGÃO, L. T. *et al*. Inteligência artificial para audiodescrição de imagens: uma análise da pessoa com deficiência visual. *In.:* **Anais do VIII Congresso** sobre Tecnologias na Educação. SBC, 2023. p. 182-191.

PERIS, Ernesto Martín et al. **Gente única**. 1. ed. Barcelona: Difusión, 2018.

PONTES, V. O; PEREIRA, L. O. **A tradução a partir do modelo funcionalista de Christiane Nord**: perspectivas para o ensino de línguas estrangeiras. Revista Tradterm, v. 28, p.338-363, 2016.

REISS, K.; VERMEER, H. J. Fundamentos para una teoría funcional de la traducción. Tradução de Sandra García Reina e Celia Martín de León. Madrid: Ediciones Akal, 1996. 206p.

SANTAELLA, L. **A inteligência artificial é inteligente**? São Paulo: Edições 70, 2023.

SILVA, J. L.; FONSECA, R. S.; SILVA, T. C.; SILVA, V. B.; RIBEIRO, E. N. A inteligência artificial como ferramenta audiodescritora para estudantes com deficiência visual. **Anais do V CINTEDI.** Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108150. Acesso em: 08/02/2025.

SOUSA, I. V. Audiodescrição: o que é? Como se faz? **Revista EDaPECI,** v. 17, n. 3, p. 34-45, 2017.

SCARABELE-ELIS, L. **A audiodescrição realizada por ferramentas de inteligência artificial:** um estudo a partir de imagens de um livro didático de espanhol como língua estrangeira. 2025. 241 f., il. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

SCARABELE-ELIS, L. **A audiodescrição como ferramenta pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Espanhol e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Juliana Cristina Faggion Bergmann[1]
Andréa Cesco[2]
Anna Júlia Barroso Souza[3]
Jessica Pereira Cordeiro[4]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica do tema tradução pedagógica, ou seja, do uso de atividades tradutórias na aprendizagem de línguas estrangeiras, e identificar os principais temas abordados na literatura. O estudo analisa artigos acadêmicos escritos em português, obtidos nas bases de dados BASE, Scielo e Google Acadêmico, no período de 2001 a 2023. Embora o uso da tradução em sala de aula venha sendo cada vez mais discutido nos ambientes de ensino e aprendizagem de idiomas, no entanto, ainda há a necessidade de mais pesquisas e análises de dados nesta área. Este estudo busca identificar as principais lacunas, dificuldades e acercamentos que caracterizam o tema. Sendo que os resultados mostram que a tradução pedagógica contribui para o desenvolvimento linguístico e comunicativo, apesar da escassez de pesquisas na área.

PALAVRAS-CHAVE

Revisão bibliográfica; Tradução pedagógica; Tradução didática.

ABSTRACT

This article aims to conduct a bibliographic review on the topic of pedagogical translation, that is, the use of translation activities in foreign language learning, and to identify the key themes addressed in the literature. The study analyzes academic articles written in Portuguese, sourced from the BASE, Scielo, and Google Scholar databases, covering the period from 2001 to 2023. While the use of translation in the classroom has been increasingly discussed in language teaching and learning contexts, there remains a need for further research and data analysis in this area. This study seeks to identify the main gaps, challenges, and approaches that characterize the topic.The results show that pedagogical translation contributes to linguistic and communicative development, despite the scarcity of research in the field.

[1]Doutora em Sciences Du Langage pela Université Lumiere Lyon 2. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (MEN/UFSC). E-mail: jcfbergmann@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0535-5279

[2]Doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (DLLE/UFSC). E-mail: andreacesco@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4708-186X

[3]Mestranda em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: annajsouza1@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-9307-6021

[4]Mestranda em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail: jessicapcordeiro91@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-6583-1243

KEYWORDS

Bibliography Review; Pedagogical Translation; Didactic Translation.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a tradução ocupa um espaço descontinuado no ensino de línguas estrangeiras, muitas vezes questionado e reafirmado por diversas teorias e métodos de ensino. Inicialmente, presente de maneira fundadora no método de Gramática-Tradução, abordagem aplicada por muito tempo nos meios de ensino de línguas estrangeiras, o uso de atividades tradutórias como um meio para aprender um idioma encontrou diferentes obstáculos à medida que novas perspectivas eram experienciadas (Cesco; Bergmann, 2023; Bergmann; Cesco, 2024).

Atualmente, as teorias pós-Método Comunicativo trazem uma nova perspectiva para a inserção da tradução na sala de aula, com uma nova safra de estudos a respeito de seus impactos que expõem diversas análises apresentando resultados positivos de sua prática. Estas pesquisas demonstram um crescente interesse pelo tema, especialmente em países da Europa. Sabemos, no entanto, que as pesquisas atuais ainda trazem dados incipientes sobre este assunto, especialmente em língua portuguesa. Diante desse cenário, o nosso trabalho tem como objetivo fazer um levantamento do que vem sendo publicado em revistas científicas nas últimas duas décadas (entre 2001 e 2023), em língua portuguesa, a respeito do uso de atividades tradutórias na aprendizagem de línguas estrangeiras nesta nova perspectiva. Para realizar esse levantamento, utilizamos as seguintes plataformas de dados: *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE), *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Google Acadêmico.

Entendemos a atividade tradutória como algo importante para a aprendizagem de línguas e partilhamos da noção de que a língua é um meio de comunicação e cultura, já que através dela é possível desenvolver e acessar conhecimento de novos espaços e se posicionar de maneira crítica a respeito do mundo (Cesco; Bergmann, 2023). Diante desta ideia, temos a tradução como aliada no processo de ensino de línguas, uma vez que ela possibilita a interação, comunicação, autonomia e construção de um aporte cultural, quando trabalhada com um objetivo de ensino definido. Partindo do enfoque por tarefas de tradução de Hurtado Albir (2005), gostaríamos de ressaltar que a Tradução Pedagógica:

> *Instrumentaliza o estudante, ao introduzir tarefas facilitadoras (pedagógicas) que o ajudam a resolver a tarefa final (a tradução de determinado gênero*

> *textual, por exemplo); obtém-se, assim, uma pedagogia centrada no acompanhamento de processos (Hurtado Albir, 2005, p. 45-46).*

Acreditamos, assim como Cesco e Bergmann (2023) no texto *A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira*, que o intuito de utilizar a tradução em sala de aula não é o de transformar os estudantes em profissionais da tradução, mas o de possibilitar o uso dessa habilidade como mais um recurso didático-pedagógico para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, a Tradução Pedagógica não visa, portanto, formar estudantes em tradutores profissionais, mas sim, utilizar-se de técnicas tradutórias como uma ferramenta educacional que pretende contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas e culturais, considerando que os exercícios de tradução promovem não apenas a compreensão do texto, mas também a reflexão linguística e a autonomia dos alunos.

Documentos internacionais de referência, como o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) – de maneira breve em seu texto de origem de 2001, mas com ênfase em seu volume complementar de 2021 -, e o Plano Curricular do Instituto Cervantes (PCIC), de 2006, têm contribuído para normalizar e promover a tradução nesta perspectiva, como parte integral das atividades linguísticas, englobando produção, recepção, interação e mediação, o que inclui tradução e interpretação.

Neste sentido, Ángeles Carreres e María Noriega-Sánchez (2019) defendem que a tradução deve ser vista não como uma atividade marginal, mas como uma parte essencial do uso linguístico cotidiano em sociedades multilíngues. Elas destacam a tradução como uma habilidade que pode desenvolver diversas competências: contrastiva, lexical, morfossintática, pragmática, intercultural, e crítica, além de melhorar a fluidez e o estilo, resolvendo problemas e promovendo autonomia e colaboração. Do mesmo modo, Joaquín García-Medall (2019) destaca a tradução como uma habilidade intelectual autossuficiente, uma ferramenta para avaliar a competência comunicativa, um *corpus* valioso para estudos linguísticos contrastivos e, ainda, um instrumento didático-pedagógico.

Anthony Pym (1992) já havia acrescentado uma nova camada à discussão, quando argumenta que a tradução no ensino de línguas é também uma questão política. Pesquisas revelam que métodos mais comunicativos podem considerar a tradução como um auxílio temporário, porém essencial em níveis superiores de ensino. Por sua vez, Carmen Cuéllar Lázaro (2004) propõe um novo enfoque de tradução dentro do ensino comunicativo de línguas, argumentando que ela pode servir como uma ponte entre a aprendizagem teórica

e a prática comunicativa real, contribuindo para um aprendizado mais holístico e eficaz.

Assim, a pesquisa aqui retratada se propõe a observar a tradução por um novo prisma dentro do ensino de línguas, apresentando-a não como um fim, mas como uma ferramenta pedagógica multifuncional que enriquece o processo educacional. Tal perspectiva assume relevância porque considera que a prática de exercícios de tradução ajuda os alunos a compreenderem os textos de maneira mais aprofundada, além de fomentar a sua autonomia e criticidade. Dessa forma, buscando compreender como o tema tem sido abordado em língua portuguesa nos últimos anos, descrevemos a seguir a metodologia de coleta dos dados da pesquisa desenvolvida no ano de 2024, assim como a sua análise crítica.

1 Metodologia

A realização de uma revisão bibliográfica sobre Tradução Pedagógica é fundamental para identificar tendências, lacunas e padrões na literatura existente, contribuindo para a atualização sobre o tema. Essa abordagem permite uma avaliação crítica da qualidade dos estudos de forma a identificar questões não resolvidas e orientar futuras pesquisas. Além disso, a revisão sistemática oferece *insights* valiosos para educadores, apoiando a tomada de decisões em práticas pedagógicas e atendendo às demandas educacionais e profissionais. Ao contribuir para o desenvolvimento teórico e prático da Tradução Pedagógica, esse processo promove avanços significativos na compreensão das melhores práticas no ensino de línguas estrangeiras. Como consta no livro *A Arte da pesquisa*: “[...] coletar informações, organizá-las de modo coerente e apresentá-las de maneira confiável e convincente são habilidades indispensáveis numa época apropriadamente chamada de ‘Era da Informação’” (Booth; Colomb; Williams; 2005, p. 3).

Para esta pesquisa, a elaboração da proposta para a revisão envolveu, como preparação, a definição de um cronograma para orientar as etapas subsequentes. Inicialmente, realizamos uma imersão na literatura metodológica sobre pesquisa com o intuito de fundamentar nossas decisões. Em seguida, estabelecemos o protocolo de pesquisa, detalhando a escolha de bases de dados específicas e delineando a estratégia de busca, que incluiu a coleta de resultados totais, posteriormente filtrados para textos em português. As palavras-chave foram selecionadas com base em arquivos-fontes e artigos seminais, sendo elas: Tradução Pedagógica, Didática da Tradução, Oficina de Tradução e Estudos da Tradução.

Assim, para o nosso levantamento de dados, selecionamos como palavra-chave principal, dentre as demais, o termo Tradução Pedagógica. Isso porque consideramos esse o termo que mais se aproxima do objeto de nosso estudo, qual seja, o uso de atividades pedagógicas de tradução para a aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. O termo Didática da Tradução refere-se aos estudos sobre a aprendizagem da tradução, sobre como ser um tradutor, perspectiva com outros objetivos. Já os termos Oficina de Tradução e Estudos da Tradução se mostraram genéricos demais, referindo-se ao trabalho de tradutores e não de aprendentes de línguas.

A primeira pesquisa foi conduzida em 16 de março de 2024, utilizando a base de dados *Bielefeld Academic Search Engine* (BASE). A busca foi realizada por meio de uma abordagem de Busca Avançada, na qual foram aplicados filtros específicos. Os tipos de documentos selecionados para a inclusão na pesquisa compreendem: livro, parte de livro, contribuição em artigo de periódico/jornal, outros documentos não-artigo, como objeto de conferência, relatório, revisão, material de curso, tese de bacharelado, tese de mestrado, tese de doutorado e pesquisas pós-doutorais. A ferramenta linguística empregada foi a busca exata, com foco nas fontes provenientes do Brasil e com anos de publicação compreendidos entre 2001 e 2023. Estabeleceu-se o início em 2001 por se tratar do ano pós-publicação do documento Marco Europeu Comum de Referência para as Línguas (2000), em que a mediação aparece como uma habilidade dentro da perspectiva que nos interessa nesta investigação.

Inicialmente, a pesquisa apontou 50 resultados. Posteriormente, um segundo filtro foi aplicado de forma manual, visando a exclusão de artigos repetidos, bem como de textos que não estavam redigidos em língua portuguesa ou não tinham sido publicados no Brasil. Além disso, foram eliminados documentos que não se dedicavam ao tema da Tradução Pedagógica, desviando-se para outras temáticas diversas, tais como tradução em geral, ensino da tradução profissional, pedagogia, entre outras. Este processo resultou na exclusão de teses e dissertações, resumos de eventos e textos que também abordam a relação entre tradução e ensino de línguas, mas apoiados em outra perspectiva que não a pós-comunicativa de mediação linguística. Como filtro final, foi realizada a leitura de cada um dos resumos, chegando a um total de 11 textos considerados relevantes, provenientes desta base de dados, para análise subsequente.

A busca de dados no *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) foi realizada no dia 19 de março de 2024, utilizando o termo “Tradução Pedagógica”, sem aspas, e com o filtro

temporal de 2001 a 2023. Por serem encontrados apenas 11 resultados, sendo 08 em português, optamos por não adicionar outros filtros de busca e analisar a totalidade das publicações encontradas. Depois, foram eliminados de forma manual artigos repetidos que não estavam em português ou não foram publicados no Brasil, além de textos que não se dedicavam à Tradução Pedagógica, mas a outros temas diversos, como a tradução de maneira ampla ou a pedagogia. Em seguida, foram eliminadas teses e dissertações, resumo de eventos e textos não apoiados na perspectiva de mediação linguística, restando assim 03 textos desta base de dados. Após a aplicação de todos os filtros, nenhum texto foi considerado relevante para a análise subsequente.

Na data de 02 de abril de 2024, uma pesquisa foi conduzida utilizando a plataforma Google Acadêmico, com o mesmo termo “Tradução Pedagógica” no intervalo temporal de 2001 a 2023. O resultado inicial apresentou 381 registros em língua portuguesa, excluindo patentes e citações. Os dados foram então distribuídos entre três pesquisadoras para análise de relevância e submetidos a filtros manuais, conforme realizado com as bases anteriores.

O primeiro relatório de pesquisa bibliográfica revela a seguinte distribuição, que identificou 139 documentos: 05 artigos sobre tradução pedagógica; 17 livros; 07 registros classificados como aleatórios; 02 sites em estado de manutenção; 12 registros relacionados apenas ao aspecto pedagógico, sem envolver tradução; 81 teses e dissertações; 06 relatórios de estágio; 06 trabalhos sobre tradução funcionalista; 02 registros de colóquios e 01 registro sobre linguística. O total de registros que atendiam aos critérios desta pesquisa, ao final deste filtro inicial, foi de 05 artigos. Por sua vez, o segundo relatório de pesquisa bibliográfica identificou 145 resultados, sendo: 07 sites em manutenção, 16 livros, 52 teses e dissertações, 09 registros classificados como outros (eventos, relatórios e entrevistas) e 61 não se aplica (assuntos diversos que não tratavam de tradução pedagógica). Finalmente, o terceiro relatório teve um total de 136 resultados. Foram removidas 33 dissertações e teses, 05 capítulos de livros, 09 resenhas e resumos, 01 ementa de curso, 14 textos cujos sites estavam em manutenção e 35 registros de textos que não se aplicam aos fins desta pesquisa.

Este processo de filtragem teve por objetivo refinar os resultados da pesquisa, centrando-se nos materiais mais relevantes para o escopo do estudo em questão. Os dados coletados formaram o corpus da pesquisa e foram analisados na etapa seguinte.

2 Corpus

Na fase de extração de dados, seguimos o processo de baixar os arquivos, empreender sua leitura crítica, e organizá-los. Um diário de pesquisa foi criado para consolidar as considerações sobre cada artigo, além do desenvolvimento de uma planilha detalhada, registrando informações cruciais dos artigos científicos, como autor, data de publicação, título do artigo, local de publicação, base de dados, data da pesquisa e critérios de seleção, conforme pode ser observado na Tabela 01.

Tabela 01: Planilha com informações dos artigos

Título	Autor/es	Link	Fonte dos Dados
Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação	Lucía Pintado Gutiérrez; Fernanda Cristina Lopes (tradutora)	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65972	Base
Reflexões sobre a tradução pedagógica	Egisvanda Isys de Almeida Sandes; Maiara Raquel Queiroz Pereira	https://doaj.org/article/d9ea12223a184d1bb8751ab84ef6357e	Base
Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias	Elisa Figueira de Souza Corrêa	http://www.periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2133/1609	Base
Revendo a função da tradução na sala de aula	Sekino, Kyoko	https://www.revistas.usp.br/ej/article/	Base

		view/143082	
A contribuição da tradução pedagógica na correção morfossintática: um estudo preliminar com alunos de espanhol como língua estrangeira em nível avançado	Gasca Jiménez, Laura; Pedra, Nylcéa Thereza de Siqueira (tradutora)	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66748	Base
A relevância da tradução pedagógica para o desenvolvimento da educação bilíngue na Costa Rica	Ruth Cristina Hernández-Ching Fernanda Cristina Lopes (tradutora)	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65973	Base
Tradução pedagógica: enfoques linguísticos e interpretativos	Irène Zohra Séréro Cervo	https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/30315	Base
A tradução no ensino de línguas	Joaquín García-Medall; Fernanda Cristina Lopes (tradutora)	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65971	Base
Tradução escrita e didática de línguas: entre comunicação e educação intercultural	Elena Carpi; Claudia Helena Daher	https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66086	Base

Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira	Sinara de Oliveira Branco	https://doaj.org/article/10552311015d40f8bdec98365e1b000c	Base
A atividade tradutória em obras da literatura infantil aplicada ao ensino de língua estrangeira	Valdecy de Oliveira Pontes; Natália Sampaio Alencar Lima; Simone Lopes Almeida Nunes	https://doaj.org/article/885bbf5e8bcf47f882dbe69a06870f49	Base
A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula	Elisa Figueira de Souza Corrêa	https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9225/6965	Capes
Tradução pedagógica; tradução como quinta habilidade; condição pós-método	Elisa Figueira de Souza Corrêa	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15952	Google Acadêmico
Reflexões sobre a tradução pedagógica	Egisvanda Isys de Almeida Sandes; Maiara Raquel Queiroz Pereira	https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234	Google Acadêmico
Tradução e ensino de línguas estrangeiras	Emy Soares Lucindo	https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064	Google Acadêmico

Fonte: Elaboração própria, 2024.

3 Resultados dos Artigos

Quanto ao marco temporal mais específico dentro do recorte entre 2001 e 2023, quantitativamente, temos um artigo de 2005, um de 2009, um de 2011, um de 2015, um de 2016, dois de 2017 e quatro de 2019. Ou seja, parece que o interesse pelo tema ou pelas discussões a respeito se intensificam e se concentram de 2017 a 2019, com seis artigos. Esta concentração em 2019 se deve a uma proposta de dossiê especial na Revista X[5], em que alguns artigos publicados em outras revistas são republicados (para fins desta pesquisa foi considerada apenas a data da primeira publicação do artigo), assim como outros inéditos, estes sim contabilizados aqui. Também nos chama a atenção que a partir de 2019 até 2023 não tenhamos nenhum resultado.

Assim, a partir da leitura detalhada de cada um dos 15 artigos selecionados, foi possível compreender como a perspectiva da tradução como mediação linguística vem sendo apresentada no Brasil por diferentes investigadores ao longo dos últimos 22 anos, o tempo desde que o documento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas foi inicialmente publicado.

Dentre os textos, destacamos 11 artigos, o artigo “Fundamentos da tradução Pedagógica: tradução, ensino e comunicação”, de Lucía Pintado Gutiérrez, originalmente de 2012 em língua espanhola, com tradução e publicação em português em 2019, aborda a relação entre tradução, ensino e comunicação no contexto educacional, assumindo que o objetivo da tradução em sala de aula é comunicativo. No primeiro tópico, é destacado o papel da tradução como ponto de encontro na comunicação entre diversas disciplinas interdisciplinares. São mencionadas pesquisas importantes sobre tradução e comunicação e a distinção entre competência e desempenho comunicativo, com a conclusão de que a competência comunicativa implica a negociação de significados. Apesar dos receios em relação à tradução no ensino de línguas, novas perspectivas metodológicas a apontam como uma quinta habilidade linguística a ser desenvolvida pelos futuros falantes. O segundo tópico discute o ensino de tradução, que é relativamente recente e passou por evoluções metodológicas. São apresentadas as primeiras teorias da tradução, a definição de tradução e a importância da competência comunicativa para o tradutor. No terceiro tópico, é abordada a tradução pedagógica, que se baseia na comunicação e enfrenta críticas por sua presença em abordagens comunicativas e pelo uso da língua materna em

[5] https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2813

sala de aula. São sugeridas práticas de tradução e é discutida a diferenciação entre Tradução Pedagógica e Tradução Profissional. O texto conclui destacando a importância da tradução no ensino de línguas e sua relação com o uso comunicativo da língua, ressaltando a inclusão da competência de mediação comunicativa no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001).

O artigo “Reflexões sobre a tradução pedagógica”, de Egisvanda Isys de Almeida Sandes e Maiara Raquel Queiroz Pereira (2017), reflete sobre a tradução pedagógica, abordando seu histórico, conceito e contribuições para o ensino de línguas estrangeiras. Iniciando com uma revisão histórica, o texto contextualiza a tradução desde a Grécia antiga até os métodos contemporâneos de ensino de línguas. Destaca-se a transição do método Gramática-Tradução para o Método Direto, que desencorajava o uso da língua materna em sala de aula. Explora-se então por que a tradução deve retornar às salas de aula, argumentando que, assim como no processo natural de aquisição de uma segunda língua, a tradução é uma ferramenta útil para os alunos adquirirem vocabulário e construírem significados.

Na abordagem Comunicativa, que prioriza a comunicação como foco, a Tradução Pedagógica está em conjunto com a construção de significados da L2 pelos estudantes. Aponta o reconhecimento da tradução como quinta habilidade pelo Marco Europeu Comum de Referência, além dos benefícios e competências que a Tradução Pedagógica proporciona aos alunos. No terceiro tópico, é detalhado o conceito de Tradução Pedagógica, introduzido pela francesa Elizabeth Lavault em 1985. Diferencia-se a Tradução Pedagógica da Tradução Profissional e da Didática da Tradução, citando importantes defensores da tradução no ensino de línguas, como Alan Duff (1989) e Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1988b, 1994, 2001). Um quadro é elaborado, apresentando a opinião de cinco autores sobre a tradução pedagógica. A autora conclui que a Tradução Pedagógica é um recurso para o ensino, não uma nova metodologia. São descritos por ela os tipos de tradução, conforme Jakobson (1959/2007), diferenciando-se a tradução pedagógica da Didática da Tradução. Exploram-se os benefícios da Tradução Pedagógica para o desenvolvimento dos alunos, como a motivação, os aspectos culturais e a autonomia. Por fim, o artigo também apresenta alguns exercícios de tradução, tanto orais quanto escritos, e ressalta a diferença da tradução pedagógica em relação ao antigo Método de Gramática-Tradução, enfatizando o seu potencial de trabalho e a contribuição para o ensino de línguas.

O artigo intitulado “Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: Quinta habilidade e macroestratégias”, de Elisa Figueira de Souza Corrêa (2014), aborda a necessidade da tradução pedagógica no ensino de línguas não maternas, enfatizando sua definição e sua consideração como uma quinta habilidade. Inicia contextualizando o uso histórico da tradução, desde o Método Gramática-Tradução até a proibição da língua materna em sala de aula, ressaltando a falta de diálogo entre professores e teóricos da linguística aplicada. Ainda, destaca-se que muitos professores utilizam a tradução apenas como comparação entre as línguas ou para listas de palavras. Como contraponto, propõe a visão da tradução como uma quinta habilidade a ser desenvolvida pelo aprendente e explora os tipos de tradução, baseando-se em autores que defendem o uso da língua materna em sala de aula como forma de tradução. Diferencia a tradução pedagógica da tradução explicativa, evidenciando que, na primeira, os exercícios realizados pelos aprendentes têm uma função ativa de avaliação. No tópico seguinte, a autora discute a tradução como uma quinta habilidade, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (2001), e ressalta a importância de trabalhar essa habilidade em sala de aula, mesmo que as dificuldades sejam altas. Por fim, explora as macroestratégias no contexto pós-método, apresentando 10 estratégias que podem guiar os professores e aponta que os exercícios de tradução estimulam a consciência linguística e devem ser atualizados para atender às necessidades contemporâneas, focando no sentido do texto e promovendo uma leitura mais atenta e consciente.

Em “Revendo a função da tradução na sala de aula”, Kyoto Seno (2011) revisita o papel da tradução na sala de aula, focando no ensino da língua japonesa no Brasil. A autora salienta a discriminação da tradução devido à valorização do método comunicativo e ao abandono da Gramática-Tradução. No primeiro tópico, discute a definição do termo tradução, considerando sua variedade de significados, desde a tradução profissional até a tradução natural praticada por crianças e alunos sem consciência de estarem traduzindo. O segundo tema trata da mediação e da tradução, ressaltando a importância da língua materna, a habilidade inata de tradução e a tradução emergente observada no início da aquisição da L2. O terceiro ponto aborda a tradução no contexto de ensino e aprendizagem, enfatizando seu papel no desenvolvimento da proficiência linguística e a diferenciação entre tradução pedagógica e métodos como o *yakudoku*[6]. No quarto tópico, a autora discute a

[6] Conforme explica a autora, o termo significa “literalmente, “ler textos em LE traduzindo”. Os alunos são expostos a um texto de LE e lê-lo traduzindo. Este método serve-se para os alunos a verificação da sua aprendizagem da gramática, ao mesmo tempo, a assimilação do conhecimento gramatical e lexical.” (p. 69)

tradução pedagógica como um recurso consciente, apresentando exercícios de tradução realizados em sala de aula para desenvolver a competência linguística dos alunos. Por fim, no quinto tópico, descreve um exercício de tradução realizado com alunos, no qual debatem suas escolhas de tradução em voz alta, gravando e transcrevendo a discussão para futura análise. Ela aponta a tradução como uma ferramenta para revitalizar a habilidade analítica dos alunos, incentivando-os a observar as diferenças e semelhanças entre a língua materna e a L2.

O artigo “A contribuição da Tradução Pedagógica na correção morfossintática: um estudo preliminar com alunos de espanhol como língua estrangeira em nível avançado”, de Laura Gasca Jimenez (2019), com tradução de Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra, que apresenta os resultados de uma pesquisa de quatro semanas com seis estudantes universitários espanhóis em nível avançado, é focada na prática da tradução inversa (L1 para L2) para o desenvolvimento da correção gramatical. A Tradução Pedagógica é destacada como uma metodologia ativa e colaborativa que promove a reflexão e contribui para o desenvolvimento das habilidades linguísticas da L2. Os resultados sugerem que a prática da tradução inversa tem uma contribuição positiva para a correção sintática. Apesar do desapreço pela tradução em sala de aula, desde os métodos de Gramática-Tradução até os enfoques Comunicativos, a tradução é vista como uma atividade comunicativa com potencial para aprimorar a correção gramatical. A autora afirma que um estudo preliminar envolvendo 44 alunos suecos durante 13 semanas mostrou que os estudantes podem se beneficiar da tradução, não apenas como uma forma de explicação, mas em combinação com outros exercícios na aquisição da L2. A metodologia da pesquisa envolveu seis alunos de licenciatura da Universidade de Houston, introduzindo práticas de tradução direta e inversa, diferentes fontes de consulta e técnicas de tradução. Após a realização da atividade de tradução inversa, houve uma ligeira diminuição dos erros morfossintáticos, demonstrando um impacto positivo no desenvolvimento da precisão morfossintática na L2, especialmente no uso de preposições, adjetivos e tempos verbais.

A pesquisadora Hernández-Ching (2019) apresenta o artigo “A Relevância da Tradução Pedagógica para o desenvolvimento da Educação Bilíngue na Costa Rica”, que tem por objetivo explorar estratégias pedagógicas universitárias que podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades comunicativas na Costa Rica, com a apresentação de três experimentos que foram conduzidos para investigar a eficácia da tradução pedagógica. No primeiro experimento, a compreensão textual melhorou com a apresentação de um

resumo antes da leitura em voz alta, mas essa melhoria diminuiu quando os participantes tiveram que fazer uma tradução oral. O segundo experimento teve resultados semelhantes com a tradução semi-consecutiva. No terceiro, envolvendo tradutores profissionais, o uso de resumos não adiciona valor à tradução. Hernández-Ching ainda avaliou, em outro estudo, a utilização da tradução no ensino de inglês em escolas técnicas, revelando a falta de preparação dos docentes em estratégias de ensino de tradução e o não cumprimento dos programas de ensino. Além disso, foi discutida a avaliação da tradução nos últimos 10 anos, destacando a importância de desenvolver competências comunicativas por meio da tradução pedagógica. A autora conclui que a reintegração da Tradução Pedagógica nos programas de ensino de línguas da Costa Rica é essencial para fortalecer o trabalho docente nas escolas técnicas e profissionalizantes públicas.

O uso da tradução como uma ferramenta comunicativa é discutido no texto "Tradução Pedagógica: Enfoques Linguísticos e Interpretativo", de Cervo (2005), incentivando os estudantes a utilizá-la de forma pragmática e não apenas como transcodificação. O artigo tem como objetivo revisitar o conceito tradicional da Tradução Pedagógica e contrastar com o conceito de tradução comunicativa e interpretativa. São apresentadas mudanças no enfoque do ensino de línguas estrangeiras, comparando abordagens linguísticas e comunicativas da tradução. A autora ressalta a importância da tradução como instrumento de ensino e aprendizagem e apresenta ao leitor como o uso da tradução a partir de segmentos linguísticos descontextualizados é pouco produtivo no ensino de línguas, já que proporciona apenas a memorização de elementos de uma língua, sem possibilitar a percepção de que a língua é algo complexo e de que o seu uso permite que sentimentos e informações do mundo sejam expostos a partir dos mais diferentes meios de comunicação. A pesquisadora defende que a tradução na aula de língua deve ser vista como um instrumento intelectual que, a partir de reflexões sobre o papel do tradutor, deve estar atrelada a interação social, visando a captura dos sentidos com o objetivo de mostrar ao estudante que o processo de tradução é algo que envolve diversas questões além das gramaticais, proporcionando assim uma visão ampla da língua.

No texto "Tradução escrita e didática de línguas: Entre comunicação e educação intercultural" de Carpi (2019), traduzido por Cláudia Helena Daher, a tradução é vista como uma atividade inerente ao ser humano, além de ser uma ferramenta valiosa para o ensino de línguas estrangeiras. O texto destaca a importância da competência intercultural no desenvolvimento da compreensão mútua entre diferentes grupos culturais e a necessidade

de adaptação de diferentes tipos de tradução pedagógica às características dos alunos. O conceito de plurilinguismo está cada vez mais presente nos ambientes de ensino e pesquisa de idiomas, atrelado à iniciativa europeia de trazer cada vez mais à tona a perspectiva da linguística acional. O ensino e aprendizagem de línguas saiu de uma perspectiva que valorizava exclusivamente a competência gramatical para uma visão que considera a capacidade comunicativa essencial. O artigo defende que a adoção de um método que combine aspectos interculturais e comunicativos é essencial para a capacitação dos estudantes, tendo a tradução um papel essencial nesse processo, já que possibilita o contato com saberes diversos, proporcionando assim uma reflexão sobre a ação, ou seja, o uso da tradução como estratégia linguística é um instrumento de mediação.

Em “A Tradução Pedagógica: Experimentos e exercícios para uso em aula”, de 2017, a autora Elisa Figueira de Souza Corrêa propõe o uso da tradução pedagógica em sala de aula e apresenta diferentes atividades que podem ser utilizadas com esse propósito. O artigo enfatiza a importância da tradução como uma habilidade adicional no ensino de línguas estrangeiras e destaca exemplos de atividades que envolvem tradução escrita, tradução oral e interpretação. São citadas algumas propostas de como inserir a tradução em ambientes de ensino buscando sair dos modelos passados, que buscavam valorizar apenas as necessidades cotidianas, profissionais e que, muitas vezes, estavam atrelados a atividades prontas que não levavam em consideração as especificidades de cada turma. A autora defende que o uso da tradução em sala de aula contribui para o desenvolvimento de uma consciência linguística e que o desenvolvimento da habilidade tradutória é essencial para a participação social, já que muitas vezes necessitamos desse recurso em maior ou menor escala, colocando assim a tradução como uma quinta habilidade a ser desenvolvida pelos estudantes de LE.

O texto “Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira”, de Branco (2009), aborda a tradução pedagógica como uma atividade comunicativa que auxilia no ensino de línguas estrangeiras e no aprimoramento do conhecimento linguístico e cultural dos alunos, auxiliando assim na construção de uma visão crítica, seguindo as categorias de tradução propostas por Jakobson. O texto discute diferentes teorias da tradução e sua aplicação no contexto educacional, postulando assim as principais ideias de diferentes autores sobre o uso da tradução em sala de aula. A pesquisa foi realizada com estudantes do curso de letras da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG,) que possuem nível intermediário no idioma inglês. O objetivo do estudo é identificar as estratégias de tradução

utilizadas pelos estudantes e como o uso da tradução pedagógica contribui para a construção de conhecimentos e na aquisição de determinada língua.

Por fim, “A atividade tradutória em obras da literatura infantil aplicada ao ensino de língua estrangeira”, de Pontes, Lima e Nunes (2015), apresenta uma experiência em sala de aula utilizando a tradução de textos clássicos da literatura mundial como uma estratégia para aproximar os alunos da língua e da cultura estrangeira. Os autores defendem que a atividade tradutória contribui como elemento cultural, possibilitando assim que os aprendentes conheçam novas perspectivas da vida, a partir da realidade do outro. O texto destaca o papel da tradução como uma ferramenta fundamental no ensino de línguas estrangeiras e sua importância na era do pós-método.

4 Análise de Dados

Finalmente, a síntese dos dados foi realizada, proporcionando uma visão abrangente dos principais achados e das conclusões extraídas dos textos revisados. Dividimos em 10 categorias os assuntos mais abordados nos artigos analisados, conforme a tabela 02 a seguir.

Tabela 02: Tópicos dos assuntos abordados no corpus

Tema	Como está sendo abordado?
1. Introdução ao Uso da Tradução Pedagógica	- Exploração da abordagem tradicional no ensino de línguas estrangeiras. - Desafio das ideias enraizadas, destacando a necessidade de uma visão pós-metodológica.
2. Vantagens da Tradução em Sala de Aula	- Identificação de benefícios, como motivação, participação, autonomia, ativação heurística e consciência linguística. - Exemplificação dessas vantagens através de casos práticos.
3. Contextos de Aplicação da Tradução	- Exploração de diferentes cenários onde a tradução pode ser uma ferramenta eficaz em sala de aula. - Destaque para a tradução como uma “quinta habilidade” que vai além dos métodos convencionais
4. Desmistificação da Tradução na Educação	- Abordagem crítica sobre a percepção negativa da tradução no ensino de línguas estrangeiras. - Reconhecimento da presença natural e inconsciente da tradução, mas também da falta de pesquisas e compreensão sobre seu uso efetivo.
5. Conceitos Teóricos	- Introdução aos conceitos de “tradução interiorizada” e

e Classificações	"tradução pedagógica" de Hurtado Albir (1998). - Diferenciação entre "tradução pedagógica" e "didática da tradução".
6. Aplicação da Tradução em Sala de Aula	- Estudo de caso em uma turma - Exploração da ordem de atividades empregadas para mostrar a aplicação prática da tradução.
7. Relação entre Tradução, Mercado de Trabalho e Desenvolvimento de Habilidades	- Discussão sobre como a tradução pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e profissionais - Destaque para a necessidade de repensar a visão tradicional da tradução no contexto educacional.
8. Diálogo Entre Estudiosos e Práticas Sugeridas	- Chamado para um diálogo mais profundo entre estudiosos da tradução e ensino-aprendizagem de línguas - Sugestões de práticas para serem implementadas em sala de aula, incluindo comparações entre tradução profissional e tradução escolar.
9. Conclusões e Propostas de Reflexão	- Recapitulação das potencialidades da tradução pedagógica - Sugestão de considerar a tradução como uma quinta competência e propostas para repensar as atividades de tradução em sala de aula.
10. Visão Futura e Recomendações	- Proposição de intensificar e aprofundar o diálogo entre estudiosos da tradução e estudos de ensino-aprendizagem de línguas. - Ressalta a importância do papel do tradutor como receptor-intérprete-codificador e a necessidade de enfoque comunicativo na tradução pedagógica.

Fonte: Elaboração própria, 2024.

A partir de nossa pesquisa, podemos notar a relação entre a tradução e o ensino de línguas, destacando sua importância como ferramenta pedagógica. É ressaltada em todos os textos a contribuição do Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (2001) ao normalizar o uso da tradução como parte da mediação linguística. É importante ressaltar a ideia emergente da tradução como quinta habilidade, que é amplamente discutida, destacando seu papel como objetivo de aprendizado em si mesmo.

Os textos exploram os componentes e habilidades que as atividades de tradução podem desenvolver, tais como: consciência contrastiva, competência lexical, competência pragmática, correção de erros, conhecimento de convenções textuais, competência intercultural, leitura crítica, desenvolvimento de habilidades linguísticas, melhoria de fluidez, criatividade, resolução de problemas e autonomia no aluno. Menciona-se que a tradução pode ser benéfica desde níveis iniciantes até avançados, servindo para esclarecer dúvidas

gramaticais e até mesmo a comunicação intercultural. É discutida a validade da tradução em vários contextos, como habilidade intelectual, ferramenta de avaliação, corpus para estudo linguístico contrastivo e recurso didático.

Diversos termos também foram encontrados para abordar a Tradução Pedagógica, como Tradução Escolar, Tradução Didática, Atividade Tradutória, entre outros, o que mostra que um termo específico e aceito por todos ainda é um caminho a ser percorrido. Além disso, alguns autores ainda mencionam e se ocupam em mostrar a diferença entre a Tradução Pedagógica e a Didática da Tradução, defendendo que a primeira é a tradução para se aprender línguas estrangeiras, enquanto a segunda seria a área de ensino/aprendizagem da tradução propriamente dita. Ainda, em um dos textos, são debatidas questões relacionadas ao mercado de trabalho e sobre como a tradução pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, sociais e profissionais. Como reitera Corrêa (2014):

> *Note-se ainda que, mesmo que não se vise, através de exercícios de tradução, que todo aluno se torne um tradutor, é preciso reconhecer que tal papel pode, muitas vezes, lhe ser solicitado pela sociedade e que entender os rudimentos da atividade tradutória e de sua complexidade é, portanto, útil. É preciso ressalvar que não se pretende, com isso, treinar os estudantes de LNM em geral para serem tradutores, todavia, como diversos autores observam, há grandes dificuldades e especificidades inerentes à prática tradutória e começar a despertar o aluno para tal realidade pode tanto beneficiá-lo no sentido de ele se tornar mais competente em um contexto de tradução informal, como no sentido de, eventualmente, contribuir para curar o senso comum da visão essencialista em relação aos fatos desta arte (Corrêa, 2014, p. 62).*

Alguns textos destacam o potencial didático da tradução audiovisual, além de pesquisas em relação ao sucesso de aplicativos baseados em atividades de tradução. Foram encontradas também análises de estudo de caso em sala de aula, destacando a necessidade de afastar-se das abordagens tradicionais no ensino de línguas estrangeiras.

Além disso, muitos textos abordam a tradução não apenas como meio, mas como um fim de aprendizado em si mesmo, ainda confundindo a fronteira tênue entre uma aprendizagem com uso da tradução e seu estudo propriamente dito. Não obstante, menciona-se também o papel político da tradução e sua relação com o aprendizado de idiomas na União Europeia.

Ressaltamos também que vários dos textos citam e discutem a falta de pesquisa sobre o tema e destacam a importância de utilizar a tradução com objetivos pedagógicos

bem definidos. Muitos textos concluem propondo um diálogo mais profundo entre os estudiosos da tradução e os estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, sugerindo práticas que podem ser implementadas em sala de aula.

5 Conclusão

Ao realizar uma ampla revisão sistemática, que engloba o período de 2001 a 2023, sobre a tradução pedagógica, evidenciou-se a importância desse tema e de um olhar renovado para seu estudo no contexto do ensino de línguas estrangeiras. A análise dos dados revelou uma crescente atenção para a tradução como uma ferramenta pedagógica valiosa, destacando sua relevância em diversos contextos educacionais.

Os estudos revisados, com um corpus formado por 15 artigos, abordaram uma variedade de tópicos, desde a introdução ao uso da Tradução Pedagógica até as vantagens, contextos de aplicação, desmistificação e conceitos teóricos associados. A pesquisa indicou a necessidade de considerar a tradução não apenas como um meio para atingir objetivos pedagógicos, mas também como um fim em si mesma, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, sociais e profissionais.

A análise dos dados também revelou a existência de lacunas na pesquisa, com uma disparidade significativa entre os resultados relacionados à “Tradução Pedagógica”. Ao final, apenas 15 artigos foram mantidos, após a aplicação dos filtros e do termo “Estudos da Tradução”, que define uma grande área de pesquisa. Esta diferença sugere a necessidade de mais investigações específicas sobre a tradução pedagógica, destacando a importância de desenvolver uma base mais ampla de pesquisa nesse campo.

Destaca-se ainda a relevância da tradução pedagógica no ensino de línguas e a necessidade contínua de pesquisas aprofundadas nesse tema. Além disso, sugere-se um diálogo mais profundo entre estudiosos da tradução e profissionais de ensino de línguas, visando promover práticas pedagógicas inovadoras e eficazes que incorporem de maneira significativa a tradução no ambiente educacional.

Além de sua relação com a abordagem comunicativa, a tradução pedagógica pode também ser articulada à perspectiva dos gêneros discursivos, amplamente difundida no contexto brasileiro de ensino de línguas. Nessa abordagem, a língua é concebida como prática social, materializada em textos que circulam em diferentes esferas de atividade. Nesse sentido, a tradução pedagógica, entendida como uma “quinta habilidade”, pode ser

integrada a práticas de ensino baseadas em gêneros ao propor atividades que considerem não apenas a equivalência linguística, mas também as condições de produção, circulação e recepção dos textos. Assim, ao trabalhar com a tradução de diferentes gêneros discursivos, como notícias, cartas, anúncios ou textos literários, o aluno é levado a refletir sobre aspectos discursivos, culturais e pragmáticos, desenvolvendo uma competência que vai além da dimensão gramatical. Desse modo, a tradução pedagógica se configura como uma ferramenta que dialoga com a abordagem por gêneros ao favorecer a análise das especificidades dos textos traduzidos e das escolhas discursivas envolvidas no processo tradutório.

Em última análise, este trabalho contribui para a compreensão do papel relevante da tradução pedagógica no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, destacando suas potencialidades e instigando a reflexão sobre práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas com as demandas contemporâneas do ensino de idiomas.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. **Literatura em sala de aula: tradução pedagógica como espaço de práticas reflexivas e de aprendizagem**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, n(63.1): 39-54, jan./abr. 2024 DOI: http://dx.doi.org/10.1590/01031813v63120248673936

BRANCO, Sinara de Oliveira. **Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira.** Revista Horizontes de Linguistica Aplicada, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 185, 2011. DOI: 10.26512/rhla.v8i2.753. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/753

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. Tradução de Henrique A. Rego Monteiro. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CARRERES, Ángeles; NORIEGA-SÁNCHEZ, María. **Traducción pedagógica**. Revista de Letras, [*S.l.*], v. 23, n. 2, p. 55-70, jul./dez. 2011. Disponível em: https://doaj.org/article/d9ea12223a184d1bb8751ab84ef6357e.

CESCO, Andrea; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. **A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira.** *In:* CANCELA JÚNIOR, Joaquim Martins; NASCIMENTO, Lilian Cristina Barata Pereira; PINTO, Antonio Sergio da Costa (org.) Estudos da Tradução: Caminhos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. (Coleção Estudos da Tradução, v. 15)

CONSEJO DE EUROPA**. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,** evaluación. Madrid: MECD - Anaya, 2001. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario**. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo, 2020.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. **Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias.** Rev. de Letras, Fortaleza, v. 33, n. 2, p. 53-64, jul./dez. 2014. Disponível em : http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/15952

GARCÍA-MEDALL, Joaquín**. A tradução no ensino de línguas.** Trad. Fernanda Cristina Lopes. Revista X, [*S.l.*], v. 14, n. 1, p. 1-15, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65971

GASCA JIMÉNEZ, Laura**. A contribuição da tradução pedagógica na correção morfossintática: um estudo preliminar com alunos de espanhol como língua estrangeira em nível avançado.** Trad. Nylcéa Thereza de Siqueira Pedra. Revista X, [*S.l.*], v. 14, n. 1, p. 45-60, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/66748

HERNÁNDEZ-CHING, Ruth Cristina. **A relevância da tradução pedagógica para o desenvolvimento da educação bilíngue na Costa Rica.** Trad. Fernanda Cristina Lopes. Revista X, [*S.l.*], v. 14, n. 1, p. 15-24, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65973

HURTADO ALBIR, Amparo. A aquisição da competência tradutória; aspectos teóricos e didáticos. Tradução de Fábio Alves. In: PAGANO, A.; MAGALHÃES, C.; ALVES, F. (Org.). **Competência em tradução: cognição e discurso**. Belo Horizonte: Edit. UFMG, 2005.

LÁZARO, Carmen Cuéllar. Um novo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. **Revista X,** [*S.l.*], v. 13, n. 2, p. 80-95, jul./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65974

LUCINDO, Emy Soares. **Tradução e ensino de línguas estrangeiras**. Scientia, [*S.l.*], v. 9, n. 1, p. 103-120, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/scientia/article/view/12933/12064

PINTADO GUTIÉRREZ, Lucía; LOPES, Fernanda Cristina (Trad.). **Fundamentos da tradução pedagógica: tradução, ensino e comunicação**. Revista X, [*S.l.*], v. 14, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2019. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65972

PONTES, Valdecy de Oliveira; LIMA, Natália Sampaio Alencar; NUNES, Simone Lopes Almeida. **A atividade tradutória em obras da literatura infantil aplicada ao ensino de língua estrangeira**. EntreLetras, [*S.l.*], v. 4, n. 1, p. 47-62, jan./jun. 2015. Disponível em: https://doaj.org/article/885bbf5e8bcf47f882dbe69a06870f49

SANDES, Egisvanda Isys de Almeida; PEREIRA, Maiara Raquel Queiroz. **Reflexões sobre a tradução pedagógica**. EntreLetras, [*S.l.*], v. 5, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/4234

SEKINO, Kyoko. **Revendo a função da tradução na sala de aula.** Estudos Japoneses, [*S.l.*], v. 38, p. 41-55, jul./dez. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/143082

SERÉRO, Irène Zohra Cervo. **Tradução pedagógica: enfoques linguísticos e interpretativos.** Horizontes da Linguística Aplicada, [*S.l.*], v. 16, n. 2, p. 151-167, jul./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/30315

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA E SEU PAPEL NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA PROPOSTA PRÁTICA

Wagner Monteiro Pereira[1]

Damaris Rodrigues Silva[2]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar o papel da tradução pedagógica no ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), com foco em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). O trabalho resgata a tradução, que foi historicamente marginalizada por abordagens comunicativas, e a reposiciona como um aliado pedagógico relevante, capaz de promover reflexão e ampliar as possibilidades de aprendizagem. A proposta prática do trabalho foca na aplicação da tradução por meio de histórias em quadrinhos (HQs) como *Condorito,* do Chile, pois a tradução pedagógica favorece o desenvolvimento da consciência metalinguística e intercultural dos alunos A metodologia em quatro etapas desafia os alunos a ir além da transposição literal do texto, exercitando a adaptação cultural e criativa. A tradução do humor e dos trocadilhos das HQs torna o aprendizado mais dinâmico e significativo, promovendo a proficiência linguística e a autonomia. O uso consciente e planejado da tradução pedagógica mostra-se uma ferramenta eficaz para tornar o ensino de línguas estrangeiras e a aprendizagem mais dinâmicos, interativos e culturalmente relevantes.

PALAVRAS-CHAVE

tradução pedagógica; ensino de línguas; espanhol

RESUMEN

El objetivo de este artículo es investigar el papel de la traducción pedagógica en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE), con especial atención a los alumnos de los últimos años de la Educación primaria. Este trabajo rescata la traducción, históricamente marginalizada por enfoques comunicativos, y la reposiciona como un aliado pedagógico relevante, capaz de promover la reflexión y ampliar las posibilidade posibilidades de aprendizaje. En efecto, la traducción pedagógica favorece el desarrollo de la conciencia metalingüística e intercultural de los alumnos. La breve propuesta práctica del trabajo enfoca en la aplicación de la traducción a partir de tebeos como el *Condorito*, de Chile. La metodología en cuatro etapas desafía a los alumnos a ir más allá de la transposición literal del texto, ejercitando la adaptación cultural y creativa. La traducción del humor y de los juegos de palabras de los tebeos proporciona un aprendizaje más dinámico y significativo, beneficiando la competencia lingüística y la autonomía. El uso consciente y planificado de la traducción pedagógica es una herramienta eficaz para hacer la enseñanza de lenguas extranjeras y el

[1] Professor de língua e literatura espanhola na graduação e de teoria da tradução na pós-graduação da UERJ. Professor permanente na Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC. Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Este estudo foi financiado pela FAPERJ - Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, Processo SEI E-26/204.321/2025 (314766)". E-mail: wagner.hispanista@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2884-9167

[2] Mestranda na Pós-graduação em Estudos da Tradução da UFSC. E-mail: siramad09@gmail.com . ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7827-7423.

aprendizaje más dinámicos, interactivos y culturalmente relevantes.

PALABRAS CLAVE

traducción pedagógica; enseñanza de lenguas; español

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras tem passado por transformações significativas ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas concepções sobre aquisição linguística, interação comunicativa e processos cognitivos. Tais transformações têm sido impulsionadas por avanços significativos nas áreas da linguística aplicada, psicolinguística e ciências cognitivas, que geraram diferentes abordagens pedagógicas. Originalmente, o ensino de línguas era dominado pelo método da Gramática e tradução, que se prevaleceu do século XVIII até meados do século XX, com foco na memorização de regras gramaticais e vocabulário, e uma ênfase na tradução de textos clássicos, sem dar muita atenção à habilidade oral. Contudo, com a ascensão das abordagens comunicativas, que enfatizavam a imersão e o uso natural da língua, a tradução foi progressivamente marginalizada. Já nas últimas décadas, a tradução pedagógica, vista aqui como uma ferramenta didática e planejada da tradução no ensino e aprendizagem de línguas, deixa de ser vista como um processo mecânico e passa a ser reconhecida com um recurso que favorece o desenvolvimento das competências interculturais, especialmente para alunos que não estão imersos no contexto da língua estrangeira.

A eficácia da tradução pedagógica, especialmente em contextos não imersivos, encontra embasamento teórico na psicologia da aprendizagem, pois o uso estratégico da língua materna atua como um poderoso instrumento de mediação para o aluno. A tradução pedagógica se torna uma ferramenta de grande utilidade para superar barreiras linguísticas e culturais, facilitando a compreensão do novo idioma de maneira mais eficiente e pode ser vista como um meio de mediação entre o conhecimento prévio do aluno e o novo conhecimento que ele está adquirindo. Nesse sentido, a tradução facilita a compreensão da língua estrangeira em contextos reais, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas com o idioma que estão aprendendo.

A mediação por meio da tradução desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da consciência metalinguística, ou seja, na capacidade do aluno de refletir

sobre o funcionamento da língua. Isso permite que ele não apenas compreenda as regras e padrões da língua estrangeira, mas também os compare com sua própria língua materna, construindo um olhar mais crítico sobre as semelhanças e diferenças entre os dois sistemas linguísticos. Afinal, a língua materna está sempre presente em sua mente, influenciando sua maneira de interpretar e processar a nova língua. Mesmo quando o aluno reconhece as particularidades da língua estrangeira, é sua língua de origem que estrutura seu pensamento e orienta sua abordagem ao aprendizado. Assim, a tradução pedagógica se torna um recurso valioso para ajudá-lo a navegar entre os idiomas de forma consciente e reflexiva.

O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) ainda desempenha um papel essencial na atualização das abordagens metodológicas do ensino de línguas estrangeiras, embora esse modelo seja questionável no que diz respeito às línguas minoritárias. Em seu material complementar publicado em 2021, o MCER reconhece a tradução como parte do conceito mais amplo de mediação, destacando-a como uma competência fundamental no processo de aprendizagem. A mediação envolve a capacidade de interpretar e reformular significados entre diferentes línguas e culturas, contribuindo para uma comunicação mais eficiente e contextualizada. Dessa forma, a tradução pedagógica alinha-se às diretrizes do MCER ao promover uma abordagem reflexiva e interativa da linguagem, preparando os alunos para interações em contextos multilíngues. Correia (2023) defende que a tradução pedagógica pode ser considerada uma "quinta habilidade" no ensino de línguas, ao lado da compreensão escrita e oral (ouvir e ler), produção oral (escrever e falar). Tal perspectiva reforça o potencial da tradução como uma prática que integra diferentes competências e amplia as possibilidades de uso da língua em contextos reais de comunicação.

No contexto pedagógico, destaca-se a tradução explicativa, na qual o professor esclarece expressões e estruturas gramaticais para facilitar a compreensão dos alunos, e os exercícios de tradução, que envolvem a passagem de textos da língua estrangeira para a língua materna e vice-versa. Essas práticas auxiliam no desenvolvimento da consciência linguística dos alunos e na construção de estratégias para lidar com as dificuldades de compreensão e produção textual.

Além disso, a tradução contribui para a ampliação do vocabulário e para a precisão lexical, ajudando os alunos a entenderem melhor o significado das palavras e suas variações de sentido em diferentes contextos. O processo de traduzir não se limita à

substituição de palavras entre línguas, mas envolve a adaptação de significados considerando os contextos culturais e pragmáticos. Dessa maneira, os alunos são incentivados a refletir sobre as diferentes formas de expressão e representação cultural, promovendo uma maior sensibilidade e competência comunicativa em um mundo globalizado.

No contexto do ensino de espanhol como língua estrangeira nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a tradução pedagógica emerge como uma estratégia capaz de fortalecer a compreensão textual e a produção escrita dos alunos com conhecimento básico do idioma. Diferente da prática profissional da tradução, a tradução pedagógica tem um propósito didático, sendo utilizada como um recurso para melhorar a proficiência dos aprendizes na língua estrangeira. Ao utilizar atividades de tradução em sala de aula, os professores podem criar um ambiente de aprendizado mais acessível e estimulante, no qual os alunos se sintam encorajados a explorar o idioma sem medo de cometer erros. Além disso, a tradução pedagógica pode desempenhar uma função diagnóstica, permitindo que os professores identifiquem dificuldades específicas dos alunos, como limitações no repertório lexical e problemas relacionados à estrutura da língua. Dessa forma, a tradução se torna não apenas um exercício linguístico, mas um instrumento de ensino-aprendizagem que favorece a autonomia do aluno e sua capacidade de mediação entre línguas e culturas.

Na próxima seção pensaremos a tradução pedagógica a partir de uma experiência prática com histórias em quadrinho.

1 Algumas breves palavras sobre a tradução pedagógica

Uma possível aplicação da tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira se dá por meio de narrativas gráficas, que conjugam linguagem visual e verbal. Para o presente trabalho, utilizamos a obra *Condorito,* que oferece um rico material linguístico e cultural, repleto de expressões idiomáticas, trocadilhos e referências socioculturais que desafiam os alunos a refletirem sobre as diferenças entre o espanhol e o português, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada.

Cuéllar Lázaro (2022) enfatiza que a tradução no ensino de línguas não deve ser um processo mecânico de substituição de palavras, mas sim uma atividade cognitiva e criativa. A autora argumenta que a tradução "no contexto", ou seja, considerando a situação

comunicativa e o registro linguístico adequado, pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva e sociolinguística dos alunos.

Além da dimensão comunicativa, a tradução pedagógica também leva em conta questões que também são relevantes para a tradução literária no ensino de línguas. Segundo Lefevere (1985), toda tradução é uma forma de reescrita, o que implica um nível de manipulação do texto original para adequá-lo ao contexto da língua estrangeira. Isso significa que o tradutor não apenas transfere o significado das palavras, mas também ajusta a mensagem considerando aspectos culturais, ideológicos e estilísticos do texto em língua estrangeira. Esse conceito é particularmente relevante no ensino de línguas, pois permite que os alunos entendam como a tradução vai além da simples equivalência de palavras e envolve uma adaptação ao contexto.

Noal, Vaz e Pilleti (2020) reforçam que a tradução é um processo cognitivo que exige a decodificação da cultura e da língua do texto original (TO) para uma nova cultura e língua no texto meta (TM). No ensino de línguas, essa distinção entre TO e TM é crucial, pois ajuda os alunos a perceberem que a tradução não é apenas um exercício de conversão linguística, mas um meio de interpretar e adaptar discursos em diferentes contextos. Assim, os alunos não apenas interpretam as palavras, mas desenvolvem habilidades na língua estrangeira ao adaptarem estruturas, expressões idiomáticas e ao compreenderem nuances culturais, o que amplia sua proficiência linguística e discursiva.

Ao utilizar histórias em quadrinhos no ensino de espanhol como língua estrangeira, é possível explorar diversas macroestratégias de ensino, como as propostas por Kumaravadivelu (1994), que incluem maximizar oportunidades de aprendizagem, integrar habilidades linguísticas, promover a autonomia do aluno e aumentar a consciência cultural. A tradução de histórias em quadrinho permite que os alunos confrontem desafios reais da língua estrangeira, como o uso de humor, ironia e expressões coloquiais, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo.

Por fim, a tradução pedagógica pode ser aplicada de diversas maneiras no ensino de línguas, desde exercícios formais de tradução de textos até atividades mais dinâmicas, como a transposição de frases entre línguas, a adaptação de trechos literários, histórias em quadrinhos ou a tradução de expressões idiomáticas.

Diante dessas reflexões, este artigo busca entender de que maneira a tradução pedagógica pode ser incorporada de forma eficaz nas aulas de Espanhol como Língua

Estrangeira (ELE) para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental que ainda estão em um nível básico do idioma. A intenção não é apenas apresentar a tradução como uma ferramenta de apoio, mas também destacar como sua aplicação consciente e planejada pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa e reflexiva, reforçando a importância de abordagens que valorizem a interação entre línguas e culturas, tornando o aprendizado mais acessível e envolvente para os alunos.

2 Tradução pedagógica e ensino de línguas

A tradução pedagógica tem se mostrado uma ferramenta essencial no ensino de línguas estrangeiras, especificamente no ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE). Historicamente, esse recurso foi marginalizado com o advento das abordagens comunicativas, mas, no contexto contemporâneo, ressurge no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, como afirmam Cesco & Bergmann (2023). Nesse sentido, a tradução pedagógica pode ser vista como uma "quinta habilidade", ao lado da leitura, escrita, compreensão auditiva e oral, conforme o Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER), destacando sua importância não apenas para o desenvolvimento linguístico, mas também para a formação de uma compreensão mais profunda e culturalmente enriquecida da língua.

No contexto didático, a tradução pode ser implementada de maneira dinâmica através de diversas estratégias. Inicialmente, os alunos podem ser convidados a realizar uma leitura e interpretação preliminar dos textos, permitindo que identifiquem temas centrais, possíveis dificuldades linguísticas e aspectos pragmáticos antes de se dedicarem à tradução propriamente dita.

As atividades contrastivas entre o espanhol e o português são fundamentais para que os alunos entendam as semelhanças e diferenças entre as duas línguas, tornando o aprendizado mais significativo e profundo (Cesco & Bergmann, 2023). Ao fazer essa comparação ativa, os alunos superam dificuldades estruturais, o que ajuda a construir uma consciência metalinguística, essencial para o desenvolvimento de uma competência comunicativa mais robusta e consciente.

Ao observar as produções tradutórias dos alunos, o professor pode identificar dificuldades específicas, como problemas de compreensão textual, lacunas lexicais e deficiências estruturais, e intervir de maneira mais direcionada (Cesco & Bergmann, 2023).

Nesse processo, a tradução não se limita a um mero exercício de conversão de palavras, mas torna-se uma ferramenta para diagnóstico e apoio pedagógico contínuo.

Entre as diversas possibilidades de aplicação da tradução pedagógica, o uso de histórias em quadrinhos se destaca como um recurso motivador. As HQs de *Condorito*, seguindo o que é comum ao gênero, não só apresentam elementos linguísticos autênticos, mas também estão repletas de referências culturais, expressões idiomáticas e construções pragmáticas específicas da língua espanhola. Esses quadrinhos permitem que os alunos, ao interpretarem e traduzirem as histórias, pratiquem a adaptação de expressões culturais e linguísticas, além de refletirem sobre o contexto social e cultural das obras. Como afirmam Cesco e Bergmann (2021), a tradução pedagógica não deve ser vista como um exercício mecânico, mas como um processo reflexivo que amplia a competência linguística e cultural dos alunos. Através dessas práticas, os alunos são levados a considerar o uso de registros formais e informais, adaptando piadas e trocadilhos para o contexto brasileiro, o que torna o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, que estão em um estágio de desenvolvimento onde buscam maior autonomia e experimentação com a linguagem, a tradução pedagógica, especialmente através de histórias em quadrinhos, proporciona desafios linguísticos reais. Essa prática contribui para o amadurecimento dos alunos ao incentivá-los a tomar decisões sobre o significado das palavras e a melhor forma de transmitir uma mensagem na língua estrangeira. Ao integrar a tradução pedagógica com o uso de histórias em quadrinhos, o ensino de ELE se torna mais significativo, engajador e culturalmente relevante.

Ao pensarmos no ensino de espanhol para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, é importante considerar que esses estudantes já carregam uma bagagem linguística importante, construída ao longo dos anos por meio de suas vivências com a língua materna. Eles já sabem se comunicar em diferentes contextos, reconhecem variações de fala e, muitas vezes, já iniciaram reflexões sobre a própria língua nas aulas de português.

Ao traduzir uma HQ o aluno é convidado a observar como a língua estrangeira funciona, fazendo comparações com o português, interpretando o contexto, o humor, os trocadilhos e os elementos culturais. Tudo isso com base nos conhecimentos que ele já tem da sua própria língua e do mundo. Esse tipo de atividade vai além do simples exercício

de tradução palavra por palavra. Ele exige que o aluno pense criticamente sobre o que está sendo dito, como está sendo dito e para quem. Assim, ele desenvolve uma consciência metalinguística, expandindo seu repertório linguístico e cultural, e se apropriando do espanhol como uma nova ferramenta de comunicação e expressão.

3 Histórias em quadrinhos e ensino e aprendizagem de língua estrangeira

As histórias em quadrinhos (HQs) se configuram como um gênero textual com potencial didático, pois combinam elementos visuais e textuais de forma lúdica, transmitindo informações, conceitos e situações comunicativas de maneira acessível e atrativa. Devido à sua grande variedade temática e ao estilo descontraído, as HQs aproximam os alunos de contextos reais de uso da língua, oferecendo uma experiência de aprendizagem mais significativa. Além disso, as HQs são uma excelente ferramenta para o ensino de diferentes variações linguísticas e de uma linguagem mais próxima da oralidade, mas expressa de forma escrita, o que permite ao aluno uma vivência mais próxima da realidade comunicativa do idioma.

A tradução de HQs, com seu caráter leve, visual e frequentemente humorístico, torna o processo de aprendizagem ainda mais prazeroso e dinâmico. Ao interagir com personagens, situações cotidianas e diferentes registros linguísticos, os alunos não apenas aprimoram sua competência linguística, mas também se constituem como sujeitos discursivos em espanhol. Essa forma de interação com o idioma contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades de comunicação, permitindo que os aprendizes se sintam mais à vontade para usar a língua.

As HQs retratam situações humorísticas do cotidiano, tanto em contextos formais quanto informais. O humor é um fenômeno multidimensional que envolve processos cognitivos, emocionais, comportamentais, psicofisiológicos e sociais. No ensino de línguas, essas dimensões são particularmente importantes, pois ajudam no desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos ao estimular o reconhecimento e a interpretação de eventos linguísticos e culturais. Contudo, a decodificação do humor pode representar um desafio para alunos não nativos, uma vez que muitas vezes o efeito cômico depende de referências culturais específicas ou de conhecimento prévio da língua e da cultura.

As HQs representam um recurso versátil e eficaz para o ensino de ELE, tornando o aprendizado mais dinâmico e significativo. Além de desenvolverem habilidades linguísticas,

elas estimulam a reflexão sobre aspectos culturais e pragmáticos da língua, proporcionando uma experiência de aprendizado mais rica e contextualizada. A inclusão das histórias em quadrinhos no ensino de espanhol como língua estrangeira contribui para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Seu caráter lúdico e multimodal favorece o desenvolvimento de diversas habilidades linguísticas, além de proporcionar um contato mais autêntico com a língua estrangeira.

Além disso, o uso das HQs permite que os alunos entendam melhor a relação entre língua e cultura, ampliando sua competência intercultural. Portanto, seu uso deve ser incentivado como um método inovador que alia entretenimento e conhecimento, facilitando a aquisição da língua estrangeira de maneira contextualizada e interativa.

4 *Condorito* e a construção de identidade chilena

A HQ *Condorito* representa um dos mais significativos e duradouros fenômenos culturais da América Latina, transcendendo seu formato original para se consolidar como um autêntico patrimônio cultural e uma marca nacional do Chile. O personagem foi concebido e criado pelo cartunista chileno René Ríos Boettiger (1911–2000), conhecido pelo pseudônimo de Pepo. A estreia formal de *Condorito* ocorreu em 6 de agosto de 1949, na primeira edição da revista *Okey*, marcando o início de uma trajetória que o levou a ser não apenas um ícone latino-americano, mas também um elemento central na compreensão da cultura do Chile.

A motivação original para a criação de *Condorito* está profundamente ligada a um ato de afirmação da identidade nacional, emergindo de um contexto de indignação criativa. A ideia surgiu em 1942, após Pepo assistir ao filme de animação da Disney, *"Saludos Amigos"*. Este filme, criado para representar simbolicamente diversos países da América Latina, atribuiu ao Chile uma representação que Pepo considerou insuficiente e, na sua perspetiva, depreciativa. O país foi simbolizado por um pequeno avião bimotor, o Pedrito (nome que homenageava o presidente da época, Pedro Aguirre) que se debatia com enormes dificuldades para cruzar a Cordilheira dos Andes carregando a correspondência.

Este retrato insólito e paupérrimo do Chile por uma potência estrangeira serviu de estopim para Pepo, que, movido pela indignação, se dedicou a criar uma figura que fosse verdadeiramente representativa do “cidadão comum do Chile”. *Condorito* nasceu como uma resposta cultural e um manifesto visual contra a estereotipagem minimizadora de

Hollywood. O personagem foi explicitamente concebido para se alinhar à "campanha de chilenidade" promovida pelos governos radicais da época (1938–1952) e foi inspirado no condor andino, a majestosa ave que é o símbolo heráldico presente no escudo nacional do Chile.

Condorito personifica, assim, o ideal do chileno popular: um indivíduo de origem humilde, frequentemente pobre, mas dotado de uma astúcia inata, picardia e uma constante determinação para superar as adversidades e "viver para se divertir". O personagem, com seu chapéu *huaso*[3] e chinelos (ojotas), é um reflexo do espírito trabalhador e lutador da nação. Suas aventuras diárias, destituídas do ar filosófico de outras figuras latinas como a argentina *Mafalda*, destacam-se pelo seu engenho popular e pelos diálogos simples e diretos, tornando a sua figura acessível e identificável para as massas.

O palco para essas aventuras é a cidade fictícia de Pelotillehue, um microcosmo que funciona como um espelho satírico da sociedade chilena em plena transformação da metade do século XX. O cenário de Pelotillehue capta as tensões e os costumes de um Chile que passava por uma intensa migração rural-urbana na década de 1950, mesclando o ambiente das típicas aldeias rurais com as novas dinâmicas da vida na cidade. A cidade é completa, possuindo um jornal próprio, *El Hocicón*, cujo lema *Diario pobre pero honrado* (Jornal pobre, mas honesto) é uma sátira do lema do tradicional *El Mercurio* "La justa apreciación del trabajo es la verdadera democracia" (A justa apreciação do trabalho é a verdadeira democracia), reforçando o tom popular da publicação fictícia e criticando a visão de mundo elitista e conservadora do jornal real.

O elenco de suporte, composto por personagens estereotipados, complementa o universo satírico de *Condorito* e enriquece a crítica social implícita na HQ. Entre eles destacam-se a eterna namorada Yayita, o sobrinho trapalhão Coné, o apoio financeiro e moral do compadre Don Chuma, ao amigo ignorante Ungenio, a figura autoritária da sogra Doña Tremebunda, e o rival egocêntrico e materialista Pepe Cortisona. Essa galeria de tipos sociais permite que Pepo explore as complexas interações e os conflitos de classes, valores e costumes que caracterizam o cidadão médio, fazendo de Pelotillehue uma representação condensada e jocosa do próprio Chile.

No plano linguístico, um dos elementos mais distintivos da obra é o uso do bordão

[3] Acessório tradicional da vestimenta campesina chilena.

“*¡Plop!*”, uma onomatopeia icônica, incorporada ao vocabulário popular chileno. Esta expressão é empregada para significar uma reação exagerada e dramática a uma situação particularmente absurda, inesperada ou irônica, servindo como uma ferramenta de humor. O efeito cômico é frequentemente maximizado pelo recurso gráfico de o personagem que profere a interjeição desmaiar ou cair espetacularmente de costas no chão, enfatizando o impacto da surpresa ou da desilusão da cena e reforçando o estilo de humor físico e direto da tira.

A expansão editorial de *Condorito* consolidou ainda mais seu status como ícone cultural latino-americano. Em 1977, a revista começou a ser publicada em outros países hispano-falantes, como Argentina e Venezuela, ampliando significativamente seu público e adaptando-se a diferentes variantes linguísticas e contextos culturais da região. Poucos anos depois, em 1982, foi lançada a primeira edição internacional completa, que abriu caminho para a primeira publicação brasileira em 1983, marcando a entrada oficial do personagem no mercado lusófono. Essa difusão transnacional contribuiu para que *Condorito* se transformasse em um fenômeno continental, capaz de representar com humor e ironia não apenas o modo de ser chileno, mas também aspectos universais da vida cotidiana latino-americana.

A longevidade e a relevância de *Condorito* residem na sua capacidade de capturar a essência da cultura popular chilena através do humor, da sátira social e da afirmação identitária. A obra de Pepo, ao oferecer um retrato autêntico e bem-humorado do chileno e do contexto socioeconômico em que este se insere, justifica-se plenamente como material autêntico de estudo cultural e linguístico, oferecendo um veículo rico para a tradução pedagógica e para o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira. Na sequência todos esses aspectos podem ser observados através de uma atividade prática com tradução pedagógica.

Figura 1: Esboço de uma atividade prática com tradução pedagógica



A atividade proposta tem como foco o desenvolvimento das competências linguística, discursiva e intercultural dos alunos do 7º ou 8º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, por meio da tradução pedagógica da HQ *El comienzo de Coné*, do personagem chileno *Condorito*. A escolha dessa HQ se justifica por seu caráter acessível, bem-humorado e culturalmente significativo, proporcionando aos alunos contato com diferentes registros de linguagem e referências do universo hispânico. A proposta está estruturada em quatro aulas e tem o objetivo de trabalhar a tradução como prática pedagógica, conseguindo articular linguagem e cultura, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Primeiramente**,** os alunos são apresentados ao personagem *Condorito* e ao contexto cultural da história em quadrinhos. Para começar, o professor pode relembrar com a turma a pronúncia das letras do alfabeto em espanhol, com destaque para as vogais, que têm sons diferentes do português. Isso ajuda os alunos a perceberem a sonoridade da língua e a entenderem melhor os trocadilhos e o humor presentes na HQ. Em seguida, realiza-se uma leitura coletiva da história, com o apoio de projeção e cópias impressas, favorecendo a compreensão do enredo e das situações engraçadas. Essa etapa inicial permite ativar conhecimentos prévios, levantar hipóteses sobre o texto e discutir suas intenções de forma colaborativa e crítica.

Em um segundo momento, os alunos aprofundam a análise linguística e cultural da história em quadrinhos. Em pequenos grupos, exploram o vocabulário específico, expressões idiomáticas, nomes próprios e os trocadilhos presentes na narrativa. Um dos momentos mais marcantes da HQ acontece quando o padre pergunta: “¿Y cómo se llamará el niño?” (“E como se chamará o menino?”). Condorito responde: “Ugenio, padrecito” (“Ugênio, padre”). No entanto, o padre entende errado, achando que ele disse “con E” (“com E”). Então, responde: “¡Con E será, pues, hijo!” — e o menino acaba sendo batizado como **Coné**, uma brincadeira com o som da expressão “com E” em espanhol. Esse trecho é um exemplo de trocadilho, uma piada que brinca com sons parecidos ou palavras de duplo sentido. Para os alunos, essa cena é uma oportunidade de pensar em como seria possível traduzir esse jogo de palavras para o português, respeitando o sentido e o efeito cômico da piada. As conversas sobre os desafios e possibilidades de tradução abrem espaço para reflexões importantes sobre a língua: os alunos percebem que traduzir não é simplesmente trocar palavra por palavra, mas sim encontrar formas criativas de transmitir o mesmo sentido. Ao final da aula, os grupos registram o vocabulário e as expressões em cartazes, fortalecendo o aprendizado visual, coletivo e colaborativo.

Em um terceiro momento, será a tradução colaborativa da história. Em duplas, os alunos deverão criar uma versão em português que mantenha o humor e a intenção do texto original. O professor acompanha o processo como mediador, sugerindo estratégias como equivalência semântica, adaptação cultural e uso de dicionários. Como os sons de “Eugenio” e “Coné” não funcionam da mesma forma em português, os alunos precisam recriar a piada de um jeito que faça sentido na nossa língua e que continue sendo engraçado.

Duas versões possíveis são:

“Qual vai ser o nome da criança?”

“Genésio, padre.”

“Com G? Então será Comgê!”

“Vai se chamar Eugênio, com E.”

“Comé? Nunca ouvi esse nome, mas tudo bem!”

Esse tipo de atividade mostra que traduzir envolve mais do que a busca por correspondência lexical: é preciso pensar no significado, no contexto e, neste caso, no

efeito humorístico da situação. É uma excelente chance para que os alunos vivenciem o processo criativo da tradução e percebam como a língua e a cultura andam juntas. Em um quarto momento, as duplas apresentam suas versões traduzidas da HQ à turma. Essa socialização permite comparar as diferentes soluções encontradas para os desafios tradutórios, promovendo uma reflexão coletiva sobre o funcionamento da linguagem em diferentes culturas. A atividade reflexiva será debater o que foi mais difícil de traduzir, como resolveram os trocadilhos, e discutir o papel da língua materna nesse processo. A atividade é finalizada com uma discussão sobre os aprendizados alcançados, tanto sobre a língua espanhola quanto sobre a cultura latino-americana e as possibilidades criativas da tradução pedagógica.

Ao longo destas atividades, diversas habilidades e competências são trabalhadas com os alunos, como a leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, a análise linguística com foco na comparação entre línguas, a compreensão de referências culturais e humorísticas, o trabalho em grupo e a oralidade, além da ampliação do vocabulário contextualizado. A avaliação ocorre de forma contínua, com base na participação nas discussões e etapas da atividade, na clareza e coerência das traduções propostas, na capacidade de justificar as escolhas linguísticas e culturais feitas pelos grupos e na criatividade aplicada na adaptação do humor original.

5 Considerações finais

A tradução pedagógica se tornou uma ferramenta didática fundamental no ensino contemporâneo de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), após um período de marginalização pelas abordagens comunicativas. Além de ser um apoio, a tradução estimula a consciência metalinguística, promovendo a reflexão dos alunos e a comparação de estruturas gramaticais, semânticas e pragmáticas da L2 e da L1, o que gera um olhar mais crítico e aprofundado sobre o funcionamento da linguagem. O Marco Comum Europeu de Referência para as Línguas (MCER) reforça essa perspectiva, incorporando a tradução no conceito de mediação e elevando-a a uma competência essencial, sendo por vezes postulada como uma "quinta habilidade" no ensino de idiomas.

A eficácia dessa prática é potencializada pelo uso de materiais autênticos e envolventes, como as histórias em quadrinhos. O personagem chileno *Condorito* e a HQ *El comienzo de Coné* foram escolhidos por seu caráter lúdico, multimodal e culturalmente rico, expondo os alunos a variações linguísticas, expressões idiomáticas e referências

socioculturais que estimulam a reflexão intercultural. A proposta prática demonstrou que as HQs facilitam o contato com o humor, um fenômeno complexo que, ao ser decodificado e traduzido, promove a ampliação da competência linguística e intercultural dos alunos.

O cerne da atividade prática residiu no desafio da tradução do trocadilho central da HQ, a confusão fonética entre "Ugenio" e "Con E" que resulta no nome "Coné". Para manter o efeito cômico em português, os alunos precisam ir além da transposição literal, exercitando uma adaptação cultural e criativa. Esse processo evidencia que a tradução é um ato criativo que exige a negociação de significado, contexto e intenção, articulando de forma indissociável língua e cultura.

A metodologia estruturada em quatro etapas mostra a tradução como um instrumento de ensino-aprendizagem contínuo e formativo. A mediação do professor, focada na comparação entre o espanhol e o português e na justificativa das escolhas tradutórias, é essencial para o desenvolvimento de uma proficiência mais consciente. Além disso, a tradução demonstra ter uma função diagnóstica, permitindo ao professor identificar e intervir nas dificuldades específicas dos alunos.

A pesquisa e a proposta prática reforçam a tese de que a tradução pedagógica deve ser integrada e valorizada nas aulas de ELE. Quando utilizada de forma estratégica com materiais autênticos e com atividades motivadoras, como histórias em quadrinhos, ela se torna um catalisador para uma aprendizagem mais significativa, reflexiva e profunda. Longe de ser um obstáculo, a tradução pedagógica é um recurso valioso que, alinhado às diretrizes contemporâneas e ao uso de mídias atrativas, prepara alunos do Ensino Fundamental para serem comunicadores mais conscientes e competentes em contextos multilíngues e interculturais.

REFERÊNCIAS

BALINE, Nadia. **La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE.** Universidad Hassan II, Casablanca, 2021. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/20_baline.pdf . Acesso em: 05 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. **Tradução literária como prática pedagógica na aprendizagem de línguas estrangeiras.** Revista abehache, *[S. l.]*, n. 25, 2024.

Disponível em: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/510. Acesso em: Acesso em: 17 janeiro 2025.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; CESCO, Andréa. Literatura em sala de aula: tradução pedagógica como espaço de práticas reflexivas e de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 63, n. 1, p. 39–54, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8673936. Acesso em: 17 jan 2025.

CESCO, Andrea; BERGMANN, Juliana Cristina Faggion. A tradução pedagógica no ensino de espanhol como língua estrangeira. Disponível em: https://www.academia.edu/101616832/A_TRADU%C3%87%C3%83O_PEDAG%C3%93GICA_NO_ENSINO_DE_ESPANHOL_COMO_L%C3%8DNGUA_ESTRANGEIRA . Acesso em: 17 jan. 2025.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. Volumen complementario. Estrasburgo: Consejo de Europa, 2018. Disponível em: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf. Acesso em: 05 de janeiro 2025.

CORRÊA, Elisa Figueira de Souza. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. **Revista de Letras**, *[S. l.]*, v. 2, n. 33, 2016. DOI: 10.36517/2525-3468.rdl.v2i33.2014.2133. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/2133. Acesso em: 18 janeiro de 2026.

CUÉLLAR LÁZARO, Carmen. Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. Hermeneus: **Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria**, Soria, n. 6, p. 41–57, 2004. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1027635. Acesso em: 18 maio 2025.

HURTADO ALBIR, Amparo. **Traducción y Traductologia. Introducción a la Traductologia**. Madrid: Cátedra, 2011.

MARCA CHILE. **“Condorito”, más que una historieta, un patrimonio**. Disponível em: https://www.marcachile.cl/condorito-mas-que-una-historieta-un-patrimonio. Acesso em:14 de maio de 2025.

MEMORIA CHILENA, BIBLIOTECA NACIONAL DE CHILE. **Condorito**. Disponível em: https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3343.html. Acesso em:14 mai. 2025.

NOAL, J. M.; VAZ, A. E. A.; PILLETI, D. C. A tradução literária no ensino de línguas. Revista EntreLinguas, Araraquara, v. 3, n. 2, p. 318–335, 2017. DOI: 10.29051/rel.v3.n2.2017.9410. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/9410. Acesso em: 10 fev. 2025.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

CRENÇAS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE AS VARIEDADES DO ESPANHOL E SEU REFLEXO NA PRODUÇÃO ORAL: UM ESTUDO SEGMENTAL

Mateus dos Santos Barros[1]

Aline Fonseca de Oliveira[2]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar a relação entre as crenças de cinco professores de espanhol em formação, vinculados a um Instituto Federal da região Centro-Oeste do Brasil, acerca das variedades do espanhol que buscam produzir e as características segmentais observadas em sua produção leitora. Trata-se de um estudo de caso de natureza quali-quantitativa realizado com cinco professores em formação de duas instituições públicas da região Centro-Oeste do Brasil. O corpus é composto por questionário de crenças, entrevistas semiestruturadas e leitura em voz alta de um texto contendo segmentos-alvo, analisados no *software Praat*. Os resultados indicam um descompasso entre o plano declarativo das crenças e a produção oral, com predominância de *seseo* e uso do alofone africado [dʒ] para <ll, y>, independentemente da variedade declarada. Assim, há uma lacuna na consciência grafofonológica (Alves; Finger, 2023), o que evidencia a necessidade de integrar o ensino de pronúncia à formação docente.

PALAVRAS-CHAVE

Crenças; Pronúncia; Variação diatópica; Consciência grafofonológica; Formação de professores.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar la relación entre las creencias de cinco profesores de español en formación, vinculados a un Instituto Federal de la región Centro-Oeste de Brasil, acerca de las variedades del español que buscan producir y las características segmentales observadas en su producción lectora. Se trata de un estudio de caso de naturaleza cuali-cuanti realizado con cinco profesores en formación de dos instituciones públicas de la región Centro-Oeste de Brasil. El corpus está compuesto por un cuestionario de creencias, entrevistas semiestructuradas y la lectura en voz alta de un texto que contiene segmentos meta, analizados mediante el *software Praat*. Los resultados indican un desajuste entre el plano declarativo de las creencias y la producción oral, con predominio del seseo y del uso del alófono africado [dʒ] para <ll, y>, independientemente de la variedad declarada. Así, se observa una carencia en la conciencia grafofonológica (Alves; Finger, 2023), lo que evidencia la necesidad de integrar la enseñanza de la pronunciación en la

[1] É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e licenciado em Letras-Espanhol/Português. É professor efetivo da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde ministra aulas de Língua Espanhola e professor voluntário da Universidade de Brasília, ministrando aulas de Fonética e Fonologia do Espanhol e Espanhol para Tradutores. Atua na área de aquisição de línguas, especialmente em estudos de fonética e fonologia.

[2] É doutora em Didática da língua e da literatura pela Universidad de Barcelona, Espanha. Estágio pós-doutoral no Laboratório de Fonética Aplicada, Departamento de Educación Lingüística, Científica y Matemática de la Universidad de Barcelona, sob a supervisão do prof. Dr. Francisco José Cantero Serena, com pesquisa acerca dos aspectos prosódicos do espanhol falado por brasileiros. Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE), Departamento de Letras. Membro do PROGEL- Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem- UFRPE. Membro do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada- PPGLA da UnB. Líder do GrEFAp - Grupo de Estudos em Fonética Aplicada.

formación docente.

PALABRAS CLAVE

Creencias; Pronunciación; Variación diatópica; Conciencia grafofonológica; Formación del profesorado.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa[3] desenvolvida no âmbito do Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, que contrasta as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação em relação à sua identificação com determinada variedade dialetal e a sua produção oral no nível segmental.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os resultados referentes a cinco participantes vinculados a um Instituto Federal da região Centro-Oeste do Brasil, buscando verificar se a intenção de aproximar sua produção oral a determinadas variedades do espanhol está presente no imaginário dos participantes e em que medida essa intenção se concretiza na produção oral, a partir de uma produção leitora.

Na Linguística Aplicada, as crenças são entendidas como construções dinâmicas e contextualmente situadas, capazes de orientar percepções e ações no processo de aprendizagem de línguas (Barcelos, 2001, 2006, 2007). No caso da pronúncia, essas crenças influenciam como aprendizes e professores em formação avaliam sua produção e selecionam modelos linguísticos, muitas vezes orientados por aspectos como prestígio, identidade e pertencimento (Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022).

Segundo Fernández (2007, p. 99), é comum que aprendizes de uma língua estrangeira almejem “soar como nativos". Bartolí Rigol (2005) considera essa aproximação um objetivo secundário no processo de aprendizagem; entendemos, porém, que na formação de professores de línguas a apropriação das características fônicas da língua-alvo se faz necessária. Espera-se, assim, que o professor ou futuro professor desenvolva conhecimentos que lhe permitam produzir a língua de forma adequada. Quando a aproximação a uma variedade do espanhol for sua intenção declarada, espera-se também coerência entre essa intenção e sua produção oral.

[3] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Contudo, essa coerência requer a mobilização da atenção aos aspectos linguísticos tanto em nível fonético-fonológico quanto alofônico, sobretudo quando se considera a possibilidade de aproximação a diferentes variedades do espanhol. Isto é importante porque, muitas vezes, o professor constitui o primeiro referente linguístico ao qual o aprendiz tem acesso (Cantero, 2015), motivo pelo qual uma acurácia comunicativa no âmbito fonético é imprescindível.

No contexto das crenças relacionadas às variedades do espanhol, diferentes estudos têm buscado compreender as crenças de professores e aprendizes de espanhol acerca das variedades que prestigiam ou às quais demonstram maior inclinação, com especial atenção aos fatores que influem essas percepções e preferências, como evidenciam os trabalhos de Murga (2007), Usó (2009, 2012), Alves, D. (2015, 2017) e Souza e Gomes (2022). Entretanto, consideramos necessário ampliar essa discussão, deslocando o foco da identificação da variedade considerada mais prestigiosa ou preferida para a investigação da variedade à qual os professores em formação buscam aproximar sua produção oral. Nesse sentido, torna-se relevante confrontar as crenças e intenções declaradas pelos participantes com sua produção oral no nível segmental, a fim de verificar em que medida a variedade que afirmam buscar se aproxima daquela que, de fato, conseguem produzir.

Para tanto, caso o professor em formação ou aprendiz tenha tal objetivo, é necessário que desenvolva conhecimentos sociolinguísticos sobre a língua e, sobretudo, consciência fonética, entendida aqui como a “capacidade de reconhecer e segmentar as palavras na menor unidade de som distintivo de significado” (Brisolara, 2025, p. 71). Nesse sentido, a aproximação pretendida não depende apenas da intenção do falante, mas também de sua capacidade de perceber e produzir os aspectos fônicos que caracterizam a variedade escolhida.

Sendo assim, partimos da hipótese de que as variedades declaradas pelos participantes nem sempre encontram correspondência sistemática em sua produção oral segmental, especialmente nos contextos envolvendo os grafemas <s>, <c>, <z>, <ll> e <y>. Consideramos, ainda, que possíveis divergências entre a variedade pretendida e a realizada podem estar relacionadas à complexidade da relação entre crenças, exposição a diferentes modelos linguísticos e o tempo dedicado aos aspectos fonéticos da língua, pois a pronúncia é muitas vezes negligenciada no ensino de línguas (Bartolí Rigol, 2005).

Neste contexto, essa pesquisa mostra-se fundamental para problematizar as crenças dos professores e favorecer processos de autoanálise acerca dessas crenças e do grau em que encontram respaldo, de modo que tal reflexão funcione como insumo para o aprimoramento da mediação linguística e, consequentemente, da própria produção oral enquanto falantes de espanhol como língua adicional. Além disso, investigar como os professores pensam a necessidade ou a aspiração de falar uma determinada variedade permite refletir sobre novas estratégias que podem ser adotadas no processo de ensino-aprendizagem.

1 Crenças, pronúncia e aproximação a variedades do espanhol

As crenças têm sido compreendidas, no âmbito da Linguística Aplicada, como construções cognitivas, sociais e experienciais que orientam percepções, decisões e práticas no ensino e aprendizagem de línguas (Barcelos, 2006). Longe de se configurarem como opiniões superficiais, as crenças constituem sistemas complexos, dinâmicos e contextualmente situados.

Barcelos (2006, p. 39) assevera que “as crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências”, constituem-se como resultados dinâmicos das vivências que os sujeitos acumulam e ressignificam ao longo de seus percursos de aprendizagem. Porém, vale ressaltar que as crenças “nem sempre vão interferir nas atitudes do indivíduo” (Souza; Gomes, 2022, p. 19). Mas diferentes pesquisas têm demonstrado que as ações dos aprendizes, as quais se manifestam por meio de gostos e preferências em relação à língua, são o resultado das crenças (Barcelos, 2001, 2006; Murga, 2007).

Nesse sentido, as diferentes crenças que o aprendiz ou falante constrói ou assimila sobre sua língua ou sobre a língua adicional orientam sua forma de agir linguisticamente, conforme argumentam Souza e Gomes (2022, p. 19): “as crenças que um falante tem de sua própria língua, isto é, se ele a considera apropriada ou não perante outras variedades, fará com que ele a utilize e, de certa maneira, propague sua forma de falar”.

Nessa perspectiva apontada, é plausível supor que o aprendiz de língua espanhola, especialmente os professores em formação, que já carregam consigo a experiência do aprender uma língua, bem como um nível de consciência sobre a língua mais avançado (Alves, U., Finger, 2023), tende a acreditar que determinada forma de falar é a mais

adequada, motivado por processos diversos, como afetividade, desejo de se aproximar da cultura (Krashen, 1985) ou até uma busca por divergir de determinada forma de falar, em razão de atitudes negativas ou mesmo o desejo de preservar sua identidade (Paiva, 2014; Usó, 2013).

Por conta disso, Usó (2013) defende que compreender as crenças, sejam elas explícitas ou implícitas, de professores e alunos sobre pronúncia e identidade é essencial, pois tais crenças funcionam como filtros que condicionam tanto o ensino quanto a aprendizagem da produção oral. Tal perspectiva pode ser evidenciada, no contexto da aprendizagem de espanhol por brasileiros, quando nos deparamos com crenças sobre qual variedade do espanhol é mais "adequada". Não é incomum nos depararmos com uma escolha deliberada por determinada variedade do espanhol, como demonstrado por Alves, D. (2017, 2026), Souza e Gomes (2022) e Murga (2007). Essas escolhas podem estar relacionadas à construção histórica de determinadas variedades como modelos de referência e prestígio, favorecida por políticas e práticas linguísticas que privilegiaram a difusão de normas associadas à Espanha (Alves, D., 2017), bem como pela subalternização da diversidade linguística (Lessa, 2013).

Em seu estudo, Murga (2007) constata que as crenças de estudantes brasileiros de espanhol com língua adicional em relação às variedades diatópicas do espanhol são fortemente hierarquizadas, combinando critérios linguísticos e, sobretudo, extralinguísticos, como prestígio social, estereótipos e relações intergrupais. A autora evidencia que quando a origem regional do falante não é conhecida, predominam fatores linguísticos (clareza, prosódia, inteligibilidade); após a identificação da origem, passam a predominar fatores extralinguísticos, ligados a prestígio, identidade e preconceito social. Assim, percebe-se que as crenças tendem a não recair apenas sobre a língua ou a variedade em si, mas sobre os grupos sociais que as representam, revelando que crenças, estereótipos e ideologias linguísticas moldam a percepção e a avaliação das variedades do espanhol no contexto de formação de professores (Murga, 2007).

Ao tratar da pronúncia, Usó (2012, 2013) argumenta que crenças relacionadas à identidade, ao prestígio linguístico e à noção de "falar como nativo" influenciam diretamente o investimento do aprendiz na dimensão fônica da língua adicional. Nesse sentido, investigar crenças implica compreender não somente o que os sujeitos afirmam acreditar, mas como essas crenças se materializam ou não em suas práticas linguísticas.

Por essa ótica, é necessário compreender as crenças de professores brasileiros de espanhol em formação acerca de suas buscas de proximidade a determinadas variedades do espanhol, bem como as razões que sustentam tais objetivos. Ademais, as crenças precisam ser confrontadas diretamente com a prática oral (Usó, 2013), isto é, com as ações em nível comunicativo, uma vez que esse confronto possibilita verificar em que medida tais crenças se concretizam ou não na produção oral. Assim, pretendemos compreender quais construções esses professores elaboram sobre as variedades linguísticas, investigando se buscam se aproximar de uma variedade específica e se dispensam atenção consciente à aprendizagem de seus segmentos tal como são realizados, o que pode ser observado, ou não, em sua produção oral.

2 Produção oral: percepção e consciência grafofonológica

No ensino de espanhol como língua adicional, a escolha de uma variedade de referência não é neutra, uma vez que se encontra atravessada por questões ideológicas, identitárias e anos de políticas linguísticas, as quais contribuíram para a construção de crenças segundo as quais determinadas variedades são detentoras de maior prestígio e referências para o ensino (Alves; D., 2017, 2026). Para o professor em formação, essa escolha demanda um posicionamento discursivo, bem como um domínio fonético-fonológico coerente com a variedade almejada, sob pena de essa variedade permanecer restrita ao plano das suas crenças.

A produção oral em língua adicional envolve processos perceptivos, cognitivos e articulatórios complexos. Nesse contexto, a consciência fonológica, entendida como a capacidade de perceber, discriminar e manipular os sons da língua, desempenha papel central na aprendizagem e no desenvolvimento da oralidade (Alves, U., 2012). No caso de aprendentes adultos, público deste estudo, diversos estudos apontam que a produção oral tende a ser mediada por categorias fonéticas da língua materna, sobretudo quando não há instrução explícita voltada à pronúncia (Flege, 1988; Cortés Moreno, 2002). Esse fenômeno tende a se intensificar quando há proximidade tipológica entre a língua materna e a língua adicional, como ocorre entre o português brasileiro e o espanhol (Brandão, 2022). Ademais, a aprendizagem mediada pela escrita, característica do adulto alfabetizado, pode gerar conflitos entre os padrões grafofonêmicos da língua materna e da língua adicional, resultando em produções instáveis e inconsistentes.

Dessa forma, caso o professor de espanhol em formação, ou qualquer aprendiz,

tenha como crença o desejo de se aproximar de uma determinada variedade do espanhol, torna-se necessário direcionar sua atenção, em um primeiro momento, aos aspectos fonéticos dessa variedade, especialmente os alofones. Tal direcionamento constitui uma pré-condição para a aquisição da língua (Alves, U., 2012; Ellis, 2005; Alves, U.; Magro, 2011; Preuss, 2019), uma vez que é a atenção consciente que possibilita a ativação dos mecanismos necessários ao registro e à categorização do insumo acústico recebido.

Nesse sentido, a instrução explícita pode atuar como uma aliada fundamental, ao conduzir o aprendiz na percepção e, posteriormente, na produção do sistema fonético-alofônico da variedade pretendida (Alves, U.; Magro, 2011). Em outras palavras, se o aprendiz deseja produzir ou se aproximar da variedade rio-platense, por exemplo, faz-se necessária uma deliberação consciente, no contexto da aprendizagem de língua adicional, para que consiga alcançar tal objetivo.

Para isso, impõe-se a necessidade de uma reeducação dos mecanismos neurofisiológicos envolvidos na percepção e produção dos sons da nova língua. Conforme propõe Flege (1988), é fundamental que o aprendiz consiga identificar os sons da língua adicional como categorias distintas, evitando associações diretas com os sistemas fonológicos da língua materna. Quando essa distinção não ocorre, sobretudo no caso de sons próximos, há um processo de assimilação que resulta em uma produção marcada por sotaque. Assim, as experiências prévias com a língua materna precisam ser reorganizadas, de modo que o aprendiz consiga se situar foneticamente na língua adicional.

Por isso, é necessário que o professor ou aprendiz desenvolva a sua consciência fonêmica, habilidade metalinguística da consciência fonológica que se desenvolve paralelamente ao processo de alfabetização. Por envolver uma interface direta entre a letra e a percepção acústica, Alves, U. e Finger (2023) propõem a denominação consciência grafofonológica. Em termos práticos, isso significa que um professor em formação ou estudante de espanhol que deseje produzir a variedade rio-platense, por exemplo, precisa apresentar um nível elevado de consciência metalinguística e, especialmente, grafofonológica. Tal aprendiz deve compreender que, no sistema fonológico do espanhol, o som associado ao grafema <ll> corresponde ao fonema lateral palatal sonoro /ʎ/, ao passo que, na variedade rio-platense, esse segmento pode ser realizado com os alofones [ʃ] ou [ʒ] (Hualde, 2014). Além disso, esse processo exige um esforço cognitivo complementar para o processamento da estrutura visual e acústica da língua adicional a partir das categorias da língua materna. Como argumenta Cortés Moreno (2002, p. 276), “os adultos,

por serem mais letrados do que as crianças, tendem a associar os sons da LA à escrita e a articular enunciados da LA tendo em mente a escrita de sua própria L1, mesmo sem estarem conscientes disso".

Assim, pode-se supor que o estudante que busca produzir o som correspondente ao <ll> na variedade argentina pode enfrentar um processamento cognitivo mais lento, uma vez que tende a partir do reconhecimento visual do grafema <ll>, associá-lo a categorias próximas da língua materna, como o [ʎ] representado por <lh>, para, somente depois, tentar acessar a realização pretendida [ʃ], que em português costuma estar associada a grafias como <ch> ou <x>. Na ausência de uma alfabetização adequada na língua adicional, de instrução explícita e de um trabalho sistemático voltado à variedade pretendida e ao sistema normativo do espanhol, o aprendiz poderá apresentar inadequações significativas em sua produção oral, decorrentes de um processamento cognitivo pouco automatizado.

Tomando como referência Alves, U. e Finger (2023), no processo de desenvolvimento da consciência grafofonológica, essa correlação entre som e grafia torna-se mais instanciada e estável, isto é, a memória visual associada ao som e à sua representação gráfica precisa estar consolidada para que a comunicação se realize de forma mais fluida e com menor custo cognitivo. Nessa perspectiva, a alfabetização na língua adicional mostra-se necessária para que o amadurecimento linguístico já consolidado na língua materna não atue como obstáculo à comunicação, mas como um recurso mobilizador de um processamento mais ágil e adequado. Contudo, como alertam Alves, U. e Finger (2023, p. 83), "a consciência grafofonológica não implica simplesmente a capacidade de 'memorizar' a relação entre símbolo gráfico e elemento fônico correspondente", mas constitui "uma habilidade metafonológica em que o aprendiz consegue estabelecer, justamente, uma relação entre o símbolo gráfico e o som".

Dessa forma, torna-se necessário que o aprendiz automatize sua memória visual entre som e grafia, de modo que sua comunicação se desenvolva com maior fluidez. No contexto desta pesquisa, isso implica que o professor em formação consiga categorizar de maneira estável os sons do sistema fonético da variedade pretendida e suas correspondências gráficas.

3 As variedades diatópicas do Espanhol

Partindo do pressuposto de que professores de espanhol em formação buscam ou

tomam como referência uma determinada variedade diatópica do espanhol (Irala, 2004; Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022), como a mexicana, a norte-peninsular, a rio-platense, entre outras, é fundamental reconhecer que a aproximação a essa variedade, em nível segmental, tal como desejada, pressupõe mais do que uma escolha declarada. Para que essa aproximação se efetive, é indispensável que as crenças dos participantes, especialmente a crença de que devem se aproximar de uma determinada variedade, sejam confrontadas e orientadas, de modo a possibilitar a percepção e a produção dos segmentos característicos dessa variedade.

Nesse sentido, conforme já delimitado, esta pesquisa busca confrontar aquilo que os participantes acreditam produzir em termos de variedade do espanhol com sua produção oral, verificando se essa produção se coaduna com os aspectos fonéticos, em nível segmental, do sistema variacional por eles indicado. Para que esse confronto seja possível, faz-se necessário delimitar, ainda que de forma sintética, os principais traços fonéticos segmentais que caracterizam algumas das variedades do espanhol recorrentes no imaginário e nas escolhas declaradas por aprendizes e professores brasileiros.

Conforme Moreno-Fernández (2020), a língua espanhola pode ser organizada, do ponto de vista dialetal, em áreas macrogeográficas[4] que, embora não sejam definitivas ou homogêneas, procuram delimitar conjuntos de características dialetais recorrentes em determinadas regiões, considerando a ampla expansão histórica e geográfica do idioma. Essa proposta não pretende fixar fronteiras inflexíveis, mas demonstrar um quadro descritivo que permita compreender regularidades e tendências no uso do espanhol em diferentes espaços.

Entre os traços compartilhados ou que se distanciam, destaca-se, primeiramente, o *seseo,* fenômeno característico da maior parte das variedades hispano-americanas, bem como de regiões do sul da Espanha, que consiste na neutralização fonológica entre /s/ e /θ/, ambas realizadas como [s]. Em oposição ao *seseo*, encontra-se a *distinción*, típica do espanhol centro-norte peninsular, na qual se mantém a distinção entre /s/ (grafia <s>) e /θ/ (grafias <c, z>; e <-d> em coda silábica como em Madrid), sendo este último fonema

[4] Ressalta-se que a língua apresenta diferentes formas de variação linguística, tais como a diafásica, relacionada aos contextos de uso e aos graus de formalidade; a diastrática, vinculada a fatores sociais; a diacrônica, associada às mudanças ao longo do tempo; e a diatópica, referente às diferenças geográficas (Silva-Corvalán, 2017). No entanto, neste trabalho, o foco recai exclusivamente sobre a variação diatópica, uma vez que o objetivo é analisar a aproximação dos participantes a determinadas variedades regionais do espanhol, a partir de traços fonéticos segmentais que funcionam como marcadores dessas variedades.

realizado foneticamente como um fone fricativo interdental surdo [θ], como em <caza, zapato>, palavras produzidas respectivamente: [ˈkaθa], [θaˈpato]. A presença ou ausência desse traço constitui um dos marcadores mais evidentes na diferenciação entre variedades peninsulares e latinoamericanas.

Outro traço que busca caracterizar a variedade diatópica do espanhol é o *yeísmo* (Arce, 2015; Hualde, 2014; Moreno-Fernández, 2020), marcado pela neutralização entre os fonemas lateral palatal /ʎ/ (grafia <ll>) e a fricativa palatal /ʝ/ (grafia <y>), ambos realizados como [ʝ] ou variantes próximas como os alofones [ʒ], [ʃ], [dʒ]. O *yeísmo* encontra-se difundido na maioria das variedades contemporâneas do espanhol, tanto na Espanha quanto na América Hispânica (Arce, 2015; Hualde, 2014). Em contraste, o *lleísmo,* isto é, a manutenção da distinção fonológica entre /ʎ/ e /ʝ/, restringe-se a áreas específicas e menos difundidas, como no norte da Espanha, sendo progressivamente substituído pelo *yeísmo* em diversos contextos geográficos (Hualde, 2014; Lipski, 1994).

Diante do exposto, é importante ressaltar que esses fenômenos não devem ser compreendidos como desvios ou simplificações, mas como realizações legítimas dentro dos sistemas linguísticos das diferentes variedades do espanhol. Além disso, tais traços segmentais atuam como indicadores de pertencimento varietal, sendo frequentemente mobilizados, de forma consciente ou não, por falantes que buscam alinhar sua produção oral a determinada variedade de referência, motivo pelo qual formam parte do recorte da análise da produção oral dos professores em formação desta pesquisa.

4 Percurso metodológico

Esta pesquisa adotou uma abordagem quali-quantitativa (Paiva, 2019), com delineamento de estudo de caso. Neste recorte, apresentamos dados de 5 (cinco) professores brasileiros de espanhol em formação, vinculados a um Instituto Federal (IF) do Centro-Oeste brasileiro, todos matriculados no curso de Licenciatura em Espanhol.

Os participantes foram identificados nesta pesquisa por meio de pseudônimos escolhidos por eles próprios, acompanhados da indicação da variedade do espanhol da qual acreditam se aproximar ou que afirmam reproduzir. No período de realização da pesquisa, em 2024-2025, os participantes encontravam-se em estágio supervisionado, critério estabelecido para a composição do corpus. O tempo de estudo formal da língua espanhola revelou-se heterogêneo, variando entre dois anos, para aqueles que

consideraram apenas a formação em nível superior, e dez anos, no caso dos participantes que incluíram experiências em centros de línguas. Os participantes também indicaram diferentes níveis de proficiência na língua espanhola. Essas informações foram organizadas no Quadro 01, a seguir.

Quadro 01– Dados dos participantes

Participante	Variedade indicada	Anos de estudos	Proficiência
Luz Borrel	Rio-platense	10 anos aproximadamente	intermediário
Pacense	Pacense[5]*/paraguaia	10 anos aproximadamente	avançado
Ferreira	Peninsular -sul	6 anos	intermediário
Maria	Peninsular- região central	3 anos	básico
Brandão	Rio-platense	2 anos	intermediário

Fonte: Elaboração própria.

Importa destacar que a coleta de dados teve início em julho de 2024, o que implica que os participantes que declararam dois anos de estudo formal e se encontravam em estágio supervisionado estavam, à época, em fase de conclusão do quinto semestre do curso, período em que, no caso do Instituto Federal, o estágio já se inicia. Além disso, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para participação na pesquisa, a qual foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer técnico n.º 6.904.813, emitido em 24/06/2024.

Para a coleta de dados, foram usados os seguintes instrumentos: a) Questionário de crenças, voltado à identificação das variedades com as quais os participantes se identificavam ou buscavam se aproximar; b) Produção leitora, composta por um texto elaborado para elicitar segmentos-alvo; c) Entrevista semiestruturada, utilizada para aprofundar e complementar os dados do questionário.

Em relação ao questionário[6] e ao escopo deste artigo, as perguntas, posteriormente retomadas, na entrevista, que orientam a presente análise são: (i) Você busca se aproximar de uma variedade diatópica do espanhol? Qual?; (ii) Quais são os motivos para você buscar

[5] A variedade pacense, indicada pelo participante, se refere ao falar da região de Badajoz, região de Extremadura na Espanha, cujas características fonéticas incluem o *yeísmo*, com uso do fone [ʝ] e *seseo* (Hualde, 2014).

[6] O questionário foi enviado via *google forms* online.

essa aproximação?; (iii) Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol? Essas questões permitem compreender tanto a existência ou não do desejo de aproximação a uma determinada variedade dialetal do espanhol quanto as crenças construídas que sustentam e orientam essa busca.

Já a produção leitora[7] teve como texto-base *La intrusa*, de Pedro Isaac Gdansky Orgambide, escritor argentino. O texto foi estrategicamente selecionado em função da variedade de palavras que apresentam as grafias <c, z> e <y, ll>, as quais possibilitam a observação da produção oral de diferentes características das variedades linguísticas aqui retomadas, a saber: *distinción, lleísmo, yeísmo* e *seseo*. Foram extraídas 15 palavras do texto, entre as quais temos: *Juez, Entonces, Oficina, Recibí, Pareció, Exageración, Recibirla, Princesa, Deshacían, Rozarla, Principios, Comencé, Decirle, Decidido, Prescindir, Servicios, Fuerzas, Pedazo e Dice*. É importante ressaltar que os participantes tiveram que aguardar um intervalo de aproximadamente um mês para realizar a leitura após responder o questionário, de modo a desvencilhar a produção leitora das crenças explicitadas no questionário, reduzindo possíveis efeitos de monitoramento consciente e de alinhamento imediato entre o que foi declarado e o que efetivamente seria produzido na produção leitora.

A análise dos dados provenientes do questionário e da entrevista foi conduzida de forma qualitativa, na medida em que considera as declarações dos participantes como representações de seu imaginário linguístico, analisadas de maneira contextualizada (Barcelos, 2001; Vieira-Abrahão, 2006). No que se refere à produção leitora, recorreu-se, primeiro, a uma oitiva atenta por parte dos pesquisadores, com escuta da produção de segmentos das palavras pré-selecionadas. Em seguida, utilizamos o programa *Praat* para a segmentação das palavras e a observação das frequências sonoras dos segmentos analisados, a partir da geração do espectro acústico (Barbosa; Madureira, 2015), que é a "representação gráfica de um som, normalmente complexo (ou seja, composto pela soma de várias ondas de diferentes frequências)", o qual "a contribuição que cada uma das frequências componentes exerce sobre o som final resultante" (Fernández, 2007, p. 539).

Dessa forma, a análise buscou verificar se as crenças declaradas no questionário e entrevista acerca da variedade do espanhol que os participantes acreditam produzir

[7] Os pesquisadores enviaram o texto a ser lido juntamente com as orientações de leitura e solicitaram que a gravação fosse realizada por meio da plataforma Vocaroo, disponível em: Disponível em: https://vocaroo.com, a fim de facilitar tanto o processo de gravação quanto o envio dos áudios pelos participantes.

encontram respaldo em sua produção oral.

5 Resultados e Discussão

5.1 Crenças frente à escolha de uma variedade do espanhol

As perguntas a serem analisadas são: Você busca se aproximar de uma variedade diatópica do espanhol? Qual? e Você percebe que sua produção oral e leitora se assemelha mais a qual variedade do espanhol?; cujos resultados do grupo IF mostram um movimento de aproximação de forma heterogênea, marcado tanto por escolhas conscientes quanto por influências formativas e crenças sobre legitimidade linguística. A primeira participante, Luz Borrell, declara aproximação à variedade rio-platense, à variedade andaluza e à da região centro-mexicana, associando-a à sua trajetória formativa e aos contatos não necessariamente intencionais por meio de novelas e mídias. Por conta desse contato diversificado, afirma ter uma produção oral com "misturas", o que acredita ser estranho. A seguir, o trecho da entrevista:

> *É como eu falei. É como se na minha, na minha fala,* ***na minha utilização fonética****, eu utilizasse esse tipo de sotaque, por ter mais contato através de mídias, enfim séries, telenovelas, desses países****, Argentina, Uruguai, México*** *e algumas partes* ***da Espanha****. Então, sim,* ***na minha fala é como se tivesse essa mistura****. O que é um pouco até estranho, mas é o que acontece. [...] Sim, é aspiração que vem de Andaluzia e também vem do rio-platense e também, por exemplo, em mayo, seria [ˈmaʃo[8]]. Ou então [ˈʃo] (Entrevista).*

Conforme se observa, a participante demonstra consciência metafonológica ao explicitar como percebe sua produção e a que matrizes varietais atribui determinadas características. No âmbito da produção e da percepção oral, esse posicionamento constitui um indicativo de consciência acerca do sistema de sons da língua adicional, na medida em que Luz Borrell reconhece a coexistência de diferentes características varietais em sua fala e estabelece relações entre essas realizações e os modelos linguísticos aos quais esteve exposta. Essa percepção se aproxima da concepção de Alves, U. e Finger (2023), para quem a consciência fonológica de línguas adicionais envolve, além das habilidades metafonológicas, o conhecimento das particularidades do sistema sonoro da nova língua e das diferenças entre os sistemas, incluindo certo grau de sensibilidade às marcas

[8] A transcrição diz respeito à produção feita pelos participantes como mecanismo para exemplificar foneticamente o que eles estavam falando, exemplo claro de metafonologia, em que os participantes refletem sobre a sua produção ou a um aspecto específico de variedade linguística.

resultantes da influência dos modelos linguísticos aos quais o aprendiz está exposto.

No caso de Luz Borrell, essa consciência parece estar relacionada às experiências de contato com diferentes variedades, sobretudo por meio de séries e telenovelas, que a própria participante identifica como fontes de exposição. Desse modo, sua crença acerca da variedade que produz não se constitui de maneira isolada, mas parece estar relacionada à sua trajetória de contato com a língua e às variedades que nela assumem maior saliência.

Importa salientar que essa percepção, contudo, não indica que a participante disponha de uma categorização fonético-fonológica plenamente sistematizada dos traços que realiza. Embora reconheça a presença de aspiração e associe determinadas realizações às variedades andaluza e rio-platense, sua explicação revela uma compreensão baseada sobretudo na associação entre traços percebidos e modelos de exposição. Nesse sentido, evidencia-se uma consciência que permite reconhecer e atribuir determinadas características à própria produção, mas que não corresponde a um conhecimento sistemático de todos os processos fonético-fonológicos envolvidos. Essa distinção é importante porque, conforme Alves, U. e Finger (2023), o aprendiz pode apresentar sensibilidade às diferenças entre os sistemas e às marcas presentes em sua produção sem necessariamente conseguir verbalizar ou categorizar de maneira explícita todas essas diferenças.

Os dados de Pacense também evidenciam uma possível heterogeneidade em sua produção oral, uma vez que o participante afirma aproximar-se de uma mescla entre as variedades paraguaia, rio-platense e pacense (esta última se refere ao espanhol falado na região de Badajoz, em Extremadura, na Espanha, cujas características fonéticas, em geral, correspondem às demais características do espanhol andaluz, como carência de contraste entre /s/ e /θ/, aspiração de /s/ ao final de palavras, elisão de /d/ intervocálica, etc.). No questionário, o participante afirma: “A pacense. Hoje também há uma mistura do portenho (Argentina). Mas no geral, intento sempre buscar conteúdos espanhóis” (Questionário).

Na entrevista, ao refletir sobre sua produção, o participante identifica uma realização variável do segmento representado graficamente por <ll>, estabelecendo uma relação entre diferentes possibilidades fonéticas:

> *É, a gente pode puxar o llamar [ʃaˈmaɾ] e [dʒaˈmaɾ]. Pronto, aí a gente pega o <ll>. Ele nas duas. Eu não tinha tanto a influência desses que têm "shhh" portenho, não tinha muita, até porque eu não tinha muita proximidade. E aí, eu sempre pronunciava, produzia, na realidade, de acordo com o pacense*

(Entrevista).

Olha, Paraguai linguístico, porque me parece bastante um espanhol interiorano, assim, é muito interessante. É em questão de linguística mesmo, de língua, de fonética, mas também porque eu tenho um dos meus melhores amigos, ele é paraguaio, então um dos meus melhores amigos aí dessas últimas viagens. E aí ele me fez me apaixonar mesmo pela forma distinta que o Paraguai tem. Até mesmo pela influência das línguas indígenas (Entrevista).

Seus relatos revelam consciência da oscilação em sua fala, reconhecendo que não se ancora rigidamente em um único modelo. As razões apresentadas são de natureza linguística e cultural. No plano linguístico, Pacense associa o espanhol paraguaio a traços que considera mais interioranos, vinculando-os a resquícios de línguas indígenas. Já no caso do espanhol pacense, sua aproximação decorre sobretudo do consumo midiático nessa variedade, motivado por um apreço construído em experiências pretéritas de intercâmbio. Desse modo, sua produção parece resultar de um percurso formativo e afetivo que articula exposição, identificação e circulação cultural.

Quando o participante analisa sua produção, especificando que pode ocorrer alternância entre [ʃ] e [dʒ] para <ll, y>, ele transparece consciência fonêmica de sua produção oral, o que mostra que Pacense, além de sua crença sobre a variedade da qual se aproxima, também tem a capacidade de perceber os efeitos da circulação entre diferentes modelos sobre sua própria fala.

Em continuidade, os dados de Ferreira indicam que a participante acredita aproximar-se da variedade do sul da Espanha, e pontua que sua produção, que remeteria a essa variedade, seria, por exemplo, o uso de fone africado [dʒ], que não é efetivamente uma característica própria da região[9]. Porém, o próprio fato de a participante verbalizar, acompanhando sua explicação com a realização da pronúncia que acredita produzir, constitui um indicativo de sua consciência metafonológica, uma vez que demonstra reconhecer aspectos relativos ao modo como produz determinados segmentos em espanhol.

Além disso, em outro momento da entrevista, a participante afirma ser recorrente, em sua produção, a realização do fone palatal [ɟ], característica de diversas variedades do espanhol latino-americano e também presente em variedades espanholas que não

[9] Cabe destacar que esta afirmação diz respeito apenas à caracterização e delimitação das variedades linguísticas, sem negar a ocorrência desse segmento fonético na região mencionada.

apresentam contraste entre /ʎ/ e /ʝ/. Desse modo, a participante demonstra reconhecer diferentes possibilidades de realização e associa uma delas a determinadas regiões. Entretanto, ao tentar identificar as variedades a que poderia ser vinculada a segunda realização, manifesta certa hesitação, o que evidencia que, embora reconheça as características fonéticas de sua própria produção, nem sempre consegue estabelecer uma correspondência precisa entre elas e as variedades diatópicas do espanhol.

Por outro lado, ao se posicionar como professora, afirma recorrer à variedade argentina e a outras variedades latino-americanas para explicitar a diversidade do espanhol em sala de aula, o que revela uma postura de abertura e reconhecimento da pluralidade varietal da língua.

> *É, geralmente eu utilizo sotaque da Argentina e da Colômbia, mas eu utilizo esses sotaques no sentido de explicar para os meus alunos as variedades linguísticas que a gente tem, os diferentes sotaques (Entrevista).*
>
> *O que eu mais me adequei foi o sotaque da Espanha, como o [dʒ]. Isso, eu utilizo ele na minha produção oral. Eu me acostumei mais com ele (Entrevista).*
>
> *Às vezes, é muito comum que eu tenha o sotaque do [i], como em [io] ou [iogur]. Porém, eu não saberia te dizer em qual país a gente poderia classificá-lo (Entrevista).*

Ao afirmar *"eu me acostumei mais com ele"*, sua fala remete às políticas linguísticas que historicamente orientaram o ensino de espanhol no Brasil (Alves, D., 2017, 2026; Irala, 2004), suscitando a reflexão sobre se tal "acostumar-se" decorre de uma escolha consciente ou de um processo de adequação induzido. O uso implícito da ideia de "adequação" sugere mais um ajuste a um padrão instituído do que uma identificação autônoma.

Já as crenças apresentadas por Brandão evidenciam que a escolha por uma variedade pode decorrer da experiência formativa, sendo orientada pelas vivências e pelo contato com seus formadores. O participante afirma que, inicialmente, não tinha preferência por uma variedade específica; contudo, ao longo do tempo, em razão do convívio com professores vinculados à variedade rio-platense, passou a aproximar-se desse modelo.

Em entrevista, explicita essa influência ao afirmar: "Eu creio que a influência, né? O convívio que eu tenho com esses professores que eu tive e tenho ainda com essas professoras, eu creio que pra mim fica mais... acabou se tornando fácil" (Entrevista). A fala indica que a aproximação não resulta necessariamente de uma escolha deliberada, mas de

um processo de familiarização e facilidade decorrente da exposição contínua. Ainda assim, o participante ressalta que não considera ter um sotaque consolidado como referência, entendendo sua produção como algo em construção. No questionário, entretanto, indicou a variedade rio-platense, o que reforça a percepção de alinhamento progressivo a esse modelo. Contudo, o participante não nos deu mostras orais de quais aspectos dessa variedade podem ser evidenciadas em sua fala, mesmo sendo questionado.

Por último, temos a resposta de Maria, participante que afirma se aproximar da variedade peninsular, tendo como justificativa o fato de, supostamente, ser a "*mais comum no meio internacional*" (Entrevista), reverberando uma crença historicamente construída a respeito do espanhol da Espanha como o detentor de prestígio e norma (Irala, 2004; Lessa, 2013; Murga, 2007; Souza; Gomes, 2022). Ademais, quando Maria afirma que "*o que é mais comum no mercado de trabalho [...] é o espanhol da Espanha, porque os outros têm algumas variações, algumas palavras em específico que, em outros lugares, talvez as pessoas não entendam"* (Entrevista), a participante justifica sua suposta aproximação à variedade peninsular com base em uma suposta neutralidade ou universalidade dessa variedade. Sua fala apresenta o espanhol da Espanha como modelo mais amplamente compreendido e, portanto, mais funcional em contextos profissionais, o que não pode ser sustentado teoricamente.

Isso porque tal argumento se tensiona quando consideramos que a própria noção de variação implica diversidade, o que inviabiliza a ideia de universalidade. Ou seja, parece contraditório considerar que a variedade peninsular seria universal e as demais não, já que todas compõem o mesmo sistema, mas as variações nem sempre encontram equivalências semânticas, gramaticais, pragmáticas, fonéticas, compreensíveis por todos os falantes. Ademais, a participante afirma buscar produzir fenômenos característicos dessa variedade, como a *distinción*, a ser confrontado em sua produção leitora. Também sustenta que o espanhol da Espanha estaria mais próximo do português, o que o tornaria mais fácil de reproduzir. Contudo, essa alegação pode indicar não necessariamente uma proximidade estrutural objetiva, mas uma escolha intencional que, pela familiarização e pela prática deliberada, passa a ser percebida como mais acessível.

Diante do exposto, os dados mostram que as crenças sobre variedades do espanhol se constroem na intersecção entre experiência individual, exposição ao insumo linguístico, afetividade, representações sociais e práticas institucionais, influenciando tanto a autopercepção da produção oral quanto a maneira como os participantes interpretam os

modelos linguísticos que buscam se aproximar. Tais crenças, longe de serem fixas, mostram-se negociadas e reconfiguradas ao longo do percurso formativo, confirmando seu caráter processual e contextual.

5.2 Da crença à oralidade: convergências e divergências na produção oral

Neste momento, contrastamos as crenças sobre a variedade produzida ou aproximada relatada pelos 5 participantes desta pesquisa com as produções orais, observando características próprias das variedades, como a presença de *seseo, distinción, yeísmo (rehilado)* e *lleísmo*. Tal instrumento possibilitou verificar se a variedade declarada pelos professores de espanhol em formação, no plano das crenças, se materializa em sua produção oral. Cumpre salientar que se trata de um instrumento controlado, e não de fala espontânea. Ainda assim, por se tratar de uma tarefa de leitura, pressupõe-se maior monitoramento e consciência fonética por parte dos participantes, os quais tenderiam a aproximar sua realização daquilo que intencionam produzir. No Quadro 02, temos os resultados da pronúncia de segmentos presentes no instrumento de produção oral.

Quadro 02– Dados da produção leitora de cada participante

PSEUDÔNIMO	VARIEDADE (S) INDICADA (S)	ella	juez	entonces	llegó	yo	llegar	oficina	medalla	pareció	exageración	recibirla	princesa	deshacían	rozarla	principios	comencé	ayer	González	decirle	decidido	prescindir	servicios	fuerzas	pedazo	dice
LUZ BORRELL	Rio-platense	ʃ	s	s	ʃ	ʃ	ʃ	s	ʃ	s	s	s	s	s	s	s	s	ʃ	s	s	s	s	s	s	s	s
PACENSE	Paraguai/rio-platense/pacense	ʒ	s	s	ʒ	dʒ	dʒ	s	ʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	ʒ	s	s	s	s	s	s	s	s
FERREIRA	Espanhola	ʒ	s	s	dʒ	dʒ	dʒ	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s
BRANDÃO	Rio-platense	dʒ	s	s	tʃ	dʒ	tʃ	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s	j	s	s	s	x	s	s	s	s
MARIA	Espanhola	dʒ	s	s	dʒ	dʒ	dʒ	s	dʒ	s	x	s	s	s	s	s	s	dʒ	s	s	s	s	s	s	s	s

Nota: A cor amarela indica uma pronúncia diferente do padrão. O X em vermelho sinaliza que o participante não produziu corretamente a palavra, impossibilitando a análise do segmento.

Fonte: Elaboração própria, 2026.

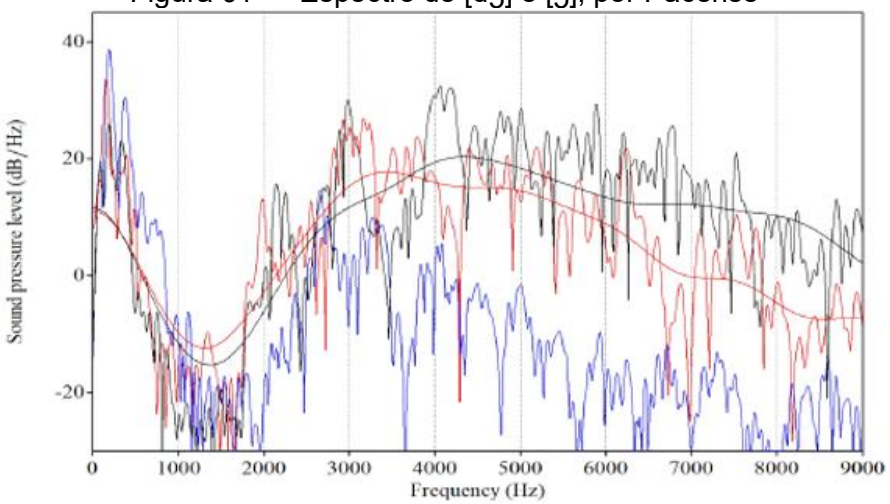
Tendo como referência o quadro, observamos que há heterogeneidade na produção oral. A participante Luz Borrell indicou, no questionário, apreço pelas variedades rio-platense, andaluza e da região central do México e, na entrevista, afirmou que tende a misturá-las em razão do contato direto com essas variantes. Em sua produção leitora, percebemos que a participante é coerente em sua produção, ou seja, tem consciência grafofonológica, pois relaciona de modo sistemático os sons que produz aos segmentos da língua adicional, ao manter coerência em toda a produção leitora, realizando em todos os contextos o som [ʃ], típico da variedade rio-platense, como correspondente de <ll> e <y>, configurando *yeísmo rehilado* (Moreno-Fernández, 2020). Por fim, mantém também uso

estável de *seseo*.

Já os dados de Pacense refletem a construção de uma identidade linguística híbrida, marcada pela mescla entre as variedades paraguaia, rio-platense e pacense (Espanha). Na produção oral do participante, observam-se sobretudo influências do espanhol rio-platense, embora não por meio do segmento mais frequente entre falantes mais jovens, especialmente de Buenos Aires, o [ʃ] (Hualde, 2014), mas do fone alveopalatal [ʒ]. Essa realização pode relacionar-se ao contexto de exposição durante o intercâmbio realizado na Argentina (informação do Questionário), mesmo que não seja possível precisá-lo. Outra possibilidade desta ocorrência é a presença de professores formadores (informação dada por Brandão e Maria) no IF que produzem a variedade rio-platense, embora os dados não sejam suficientes para constatar qual dos dois fones é concretizado por esses formadores.

Além disso, registraram-se duas ocorrências do fone africado [dʒ]. Ressalvamos que tais ocorrências podem ser explicadas por outro lado da fonética, que é o valor entonativo prosódico, em que *yo* e *llegar* ocupam, na frase *Yo era el primero en llegar a la oficina*, posições de relevo informacional, *yo* como sujeito enfático (reforçando o protagonismo do narrador, importante para o efeito de contraste com sua substituição posterior pela máquina) e *llegar* como núcleo semântico da oração (a ação que definia sua identidade profissional). É plausível que o falante tenha marcado prosodicamente essas duas palavras com maior intensidade, duração ou tensão articulatória, o que favoreceria a realização mais tensa e africada [dʒ] em detrimento da fricativa [ʃ]. No espectro da Figura 01, visualiza-se a realização de [dʒ] em *yo* e *llegar* (linhas vermelha e azul) e de [ʒ] em *llegó* (linha preta).

Figura 01 — Espectro de [dʒ] e [ʒ], por Pacense



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Conforme se nota na Figura 01, temos que [dʒ] (linha vermelha suavizada) apresenta um pico mais concentrado em torno de 3000 Hz, ao passo que [ʒ] apresenta energia mais contínua e distribuída em frequências mais elevadas (linha preta). Essa distinção decorre do ponto de articulação: sendo [dʒ] mais anterior, seus picos tendem a concentrar-se em faixas inferiores, enquanto a posterioridade de [ʒ] desloca a energia para frequências mais altas. Com essa inspeção por meio do *Praat*, constatamos que os sons foram efetivamente produzidos de forma diferente.

Por outro lado, os dados de Ferreira revelam um descompasso entre crença e realização. Embora a participante declare se identificar com a variedade da região sul da Espanha, sua produção não apresenta, para o *yeísmo*, o fone palatal [ʝ], característico dessa região, mas sim a realização africada [dʒ]. Porém, a participante manteve sistematicamente o uso do *seseo*, característica que abrange a região sul da Espanha e a América Latina. Assim sendo, em nível segmental e considerando os fenômenos observados, a produção evoca traços de variedades americanas, em especial a paraguaia[10] (Hualde, 2014), devido ao uso recorrente do africado alveopalatal [dʒ], fone que coexiste com o palatal [ʝ] neste país (Lipski, 1996).

Reconhecemos, porém, que Ferreira aparenta desconhecer apenas aspectos específicos das variedades linguísticas, pois afirmou e produziu o fone africado na entrevista em “O que eu mais me adequei foi o sotaque da Espanha, como o [dʒ]”, indicando que apresenta nível adequado de consciência de sua própria pronúncia. A presença pontual do som [ʒ] mostra-se coerente, posto que relata, como professora, tender a exemplificar variedades latino-americanas, ao mesmo tempo em que afirma manter maior contato com docentes da variedade rio-platense.

Os dados mais significativos, no que se refere à consciência grafofonológica e aos seus efeitos para a comunicação em sentido amplo, são os do participante Brandão. A produção leitora mostrou mistura intervariacional, produzindo, para representar os grafemas <ll> e <y>, os sons [dʒ] (em *ella, yo, medalla*) e o som palatal [ʝ] (em *ayer*). Além disso, produziu o fone africado [tʃ], o que, em relação a esses grafemas, não seria esperado, uma vez que [tʃ] é fonema distintivo e, portanto, opõe-se aos sons referentes a <ll> e <y>, gerando mudanças de significado. Em “llegó”, Brandão realiza <ll> com o som africado [tʃ],

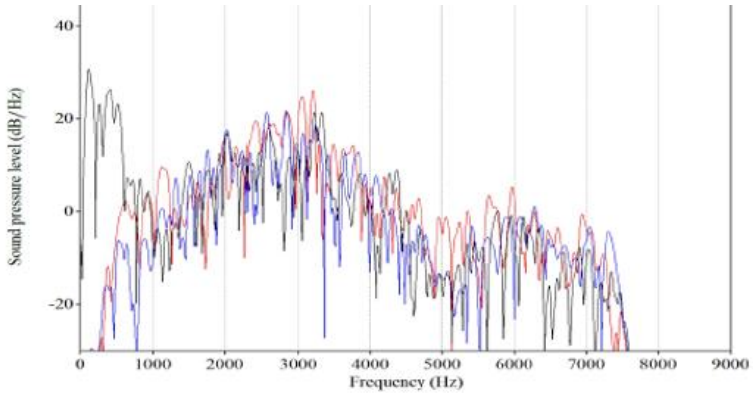
[10] A presença do fone africado também é documentada em Porto Rico, República Dominicana e Colômbia (Lipski, 1996).

o que resultaria em uma forma sem significado. Alternativamente, se interpretado como “lleco”, que, segundo a RAE (2025[11]), significa “dicho de la tierra o de un campo”, com pronúncia [tʃeko], poderia ainda ser compreendido como referência à língua checa ou a seu gentílico.

Nesse sentido, Brandão apresenta um nível de consciência grafofonológica ainda instável, o que compromete a compreensibilidade comunicativa (Alves; U., Finger, 2023; Brandão, 2022; Flege, 1988). Em outras palavras, o participante ainda não automatizou de forma consistente as relações entre grafemas e realizações fonéticas, variando de modo incoerente e divergente de suas próprias crenças sobre a variedade rio-platense, na qual se esperaria a produção de *yeísmo rehilado*.

Na Figura 02, apresentamos o espectro da produção divergente de Brandão. Conforme se observa, nas palavras *llegar* e *llegó* há a realização da africada [tʃ] (linhas vermelha e azul), que exibem características frequenciais semelhantes entre si. Já em *ella*, verifica-se a produção de [dʒ] (linha preta), com picos iniciais em torno de 500 Hz nas baixas frequências. Isso se explica porque, em [dʒ], a oclusiva inicial é sonora, o que favorece a presença de energia nas baixas frequências desde o início do espectro, ao passo que, em [tʃ], a oclusiva surda não apresenta energia nas baixas frequências. Desse modo, observa-se a realização de segmentos acusticamente distintos.

Figura 02 – Espectro de [tʃ] em *llegar*, *llegó*, e [dʒ] em *ella*, por Brandão



Fonte: Elaboração própria, 2026.

Por último, temos os dados de Maria, participante que busca se aproximar da variedade da região centro-norte da Espanha (variedade distinguidora de *c/z* e *s*, bem como de *ll* e *y*) em razão da suposta proximidade com o português e por considerá-la a variedade

[11] Disponível em: https://dle.rae.es/lleco?m=form. Acesso em: 16 de ago. 2026.

“internacional”. Contudo, a produção oral de Maria não se assemelha em aspectos fonéticos associados à variedade da Espanha, uma vez que não realiza o fenômeno de *distinción* em nenhuma das palavras possíveis, produzindo, em vez disso, *seseo* (presente na região sul da Espanha, especificamente). Tampouco produz *lleísmo (*característico também da região centro-norte) nos contextos em que seria esperado.

O que se observa, à semelhança dos demais professores de espanhol em formação, é uma inclinação à produção do fone africado [dʒ], o que a distancia da variedade-alvo declarada. Em outras palavras, as crenças não coadunam com sua produção oral, permanecendo no plano declarativo. Além disso, percebe-se a construção de uma posição do espanhol peninsular como a variedade mais usual no cenário internacional, reverberando um imaginário resultante de uma valorização historicamente alimentada por políticas linguísticas (Alves, D, 2017; Irala, 2004; Lessa, 2013).

Diante dos resultados, evidencia-se que os participantes apresentam crenças diversas sobre a produção em espanhol, buscando aproximar-se de diferentes variedades, mas apresentam instabilidade na produção oral, o que demanda desenvolvimento da consciência fonética para melhor se aproximar da variedade pretendida. Observamos que todos os professores em formação apresentaram uso de *seseo*, característica da América Latina e região sul da Espanha, inclusive a que indicou se aproximar da variedade centro-norte. Por outro lado, observamos que a maior parte dos participantes esteve inclinada a produzir o fone africado [dʒ] como representante dos grafemas <ll> e <y>, segmento que varia inclusive na fala de nativos e é comum na variedade paraguaia, colombiana, porto-riquenha e dominicana, para as grafias <y/ll>.

Nesse sentido, acreditamos que a dissonância entre a crença e a produção oral possa ser explicada à luz do desenvolvimento da consciência fonética, especificamente pela automatização da associação entre o sinal acústico e o grafema (consciência grafonológica). Embora os participantes demonstrem conhecimento sobre as diferentes variedades do espanhol e acerca das possibilidades de pronúncia de <ll> e <y>, esse conhecimento nem sempre é mobilizado durante a produção, de modo a concretizar exclusivamente a realização correspondente ao modelo de aproximação pretendido. A ausência dessa automatização, portanto, sugere favorecer a variação na produção oral.

Essa não mobilização da consciência pode ser reforçada pela própria natureza da variação linguística, uma vez que as diferentes realizações são adequadas e, em geral, não

comprometem a comunicação. Nesse sentido, os professores podem não atribuir atenção suficiente à realização desses fones, mesmo quando manifestam preferência por uma variedade específica, recorrendo, no momento da produção, ao conhecimento linguístico que se encontra mais disponível. No caso do *seseo*, podemos supor que ocorre uma categorização do /s/ da língua materna para a língua adicional, uma vez que ambas as línguas apresentam esse segmento. Esse fenômeno foi observado inclusive entre participantes que pretendiam se aproximar da variedade centro-norte peninsular, na qual se estabelece a distinção entre <s> e <z/c>.

Desse modo, os participantes parecem estabelecer um modelo de referência para sua produção oral, mas não o operacionalizam plenamente, possivelmente porque suas crenças sobre a variedade pretendida não são sistematicamente confrontadas com a própria produção.

6 Considerações finais

O presente artigo teve por objetivo contrastar as crenças de cinco professores de espanhol em formação acerca de sua variedade dialetal com sua produção oral no nível segmental. Para isso, buscamos identificar quais variedades do espanhol esses professores tomam como modelo e de qual variedade acreditam se aproximar em sua produção oral, partindo do pressuposto de que há, por parte dos aprendizes, a intenção de adotar uma variedade de referência, bem como fatores que orientam essa preferência (Barros, 2025). Assim, a partir das reverberações das crenças dos participantes, confrontamos as variedades por eles indicadas com a produção oral.

À luz dos achados e da literatura, pode-se postular que, em geral, os participantes não produzem as variedades que aspiram, visto que apenas um participante realizou adequadamente os fenômenos observados. Tal resultado indica dificuldades de consciência grafofonológica em relação à variedade almejada. Diante das múltiplas possibilidades de realização, por exemplo, para <ll, y>, nos casos de *yeísmo* e *lleísmo*, os aprendizes parecem não mobilizar suas crenças de aproximação para estabelecer e automatizar a variedade da qual querem se aproximar.

É importante dizer que este estudo tem limitações, pois o número reduzido de participantes, próprio de estudos de caso, restringe generalizações. Além disso, a coleta baseada em leitura em voz alta pode não refletir plenamente a espontaneidade da fala

cotidiana, favorecendo hipercorreção ou monitoramento consciente; a análise privilegiou o nível segmental em detrimento da prosódia, léxico e sintaxe. Por último, a ausência de um desenho longitudinal impede saber se as oscilações observadas são transitórias ou tendem à fossilização.

Por isso, em pesquisas futuras, é importante ampliar o escopo da investigação, tanto por meio da ampliação dos dados de produção quanto pela inclusão de tarefas de identificação da variedade pelos falantes, como elemento que também poderia contribuir para o desenvolvimento da consciência acerca da variedade pretendida. Além disso, seria relevante investigar os efeitos da automatização da relação som-grafema no processamento linguístico, por meio de estudos de rastreamento ocular, a fim de verificar possíveis efeitos sobre o ritmo e a compreensão linguística, tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Espera-se, portanto, que este estudo contribua para reflexões no âmbito da formação inicial, incentivando práticas pedagógicas que considerem a diversidade diatópica da língua e promovam maior coerência entre o modelo varietal almejado e a produção oral.

REFERÊNCIAS

ALVES, Davidson. Adquisición y enseñanza de la pronunciación del español/L2 para brasileños: contacto, variación, creencias y propuestas didácticas. **SOLETRAS**, Rio de Janeiro, Brasil, n. 54, 2026. DOI: 10.12957/soletras.2026.97896. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/97896. Acesso em: 30 maio. 2026.

ALVES, Davidson Martins Viana. **Políticas linguísticas no ensino de pronúncia do espanhol/L2**: em foco, as sibilantes / Davidson Martins Viana Alves. – 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2017.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel. O que é consciência fonológica?. *In*.: LAMPRECHT, Regina Ritter *et al* (Org.). **Consciência dos sons da língua**: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

ALVES, Ubiratã Kickhöfel; MAGRO, Vivian. Tomada de consciência da fonologia em L2: instrução explícita e a aquisição do aspirado/p/por falantes de português brasileiro. **Letras de Hoje**, v. 46, n. 3, p. 71-80, 2011.

ALVES, Ubiratã; FINGER, Ingrid. **Alfabetização em contextos monolíngue e bilíngue**. Editora Vozes, 2023.

ARCE, Jaime. Yeísmo en el español de América: algunos apuntes sobre su extensión. **Revista de Filología de la Universidad de La Laguna**, San Cristóbal de La Laguna, n. 33, p. 175-199, 2015.

BARBOSA, Plínio Almeida; MADUREIRA, Sandra. **Manual de fonética acústica experimental: aplicações a dados do português**. Cortez, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In.*: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (org.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. KALAJA, P. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. *In.*: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about** SLA: New Research Approaches. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BARROS, Mateus dos Santos. **Análise acústica segmental da produção leitora de professores de espanhol em formação e suas crenças acerca da variedade dialetal produzida.** 2025. 230 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

BRANDÃO, Thaísa Alves. **La conciencia del componente fónico en la formación del profesorado brasileño de español/L2.** 2022. Tesis Doctoral — Programa de Doctorado en Estudios Lingüísticos, Literarios y Teatrales, Alcalá de Henares, 2022.

BRISOLARA, Luciene Bassols. Consciência fonológica na alfabetização e na aquisição de línguas adicionais. 2025. *In*.: Finger *et al*. (org.). **Literacia e Literacia**: da teoria à prática. 1.ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

CORTÉS MORENO, Maximiano. El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica. **Glosas Didácticas** ,v. 8, 1-18, 2002.

ELLIS, Nick C. At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. **Studies in Second Language Acquisition,** v. 27, p. 305-352, 2005.

FERNÁNDEZ, Juana Gil. **Fonética para profesores de español:** de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libros, S.L, 2007.

FLEGE, James. The production and perception of foreign language speech sounds. **Human communication and its disorders**, v. 224, 1988.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Análisis de la interlengua fónica. **Phonica**, v. 3, 2007.

GOMES, Aline Silva; SOUZA, Cyndi Amanda Araújo. Analisando as crenças e atitudes linguísticas de professores brasileiros de espanhol em formação inicial. **Revista (Con) Textos Linguísticos**, v. 16, n. 34, p. 15-33, 2022.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del español:** Spanish Language edition. Cambridge University Press, 2014.

IRALA, Valesca Brasil. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

IRUELA, Agustín. **Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras**. Tese (Doutorado)- Universidade de Barcelona, 2004.

KRASHEN, Stephen. **The Input Hypothesis.** London: Longman. 1985.

LESSA, Giane da Silva Mariano. Memórias e identidades latino-americanas invisíveis e silenciadas no ensino-aprendizagem de espanhol e o papel político do professor. **A (in) visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. 1ed. Campinas: Pontes Editora, v. 34, p. 17-28, 2013.

LIPSKI, John M. **El español de América**. Tradução de Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Cátedra, 1996.

MORENO-FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española**. New York: Routledge, 2020.

MURGA, Maria Hortencia. **As atitudes de estudantes de E/LE com relação às variedades diatópicas do Espanhol.** 2007. 107 f. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2007.

PAIVA, Vera Lúcia. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia. Aquisição de segunda língua. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2014.

PREUSS, Elena Ortiz. Psicolinguística do bilinguismo: implicações em processos formais de aquisição de línguas. **Ilha do Desterro**, v. 72, p. 291-309, 2019.

RIGOL, Marta. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. **Phonica,** v. 1, p. 1-27, 2005.

SILVA-CORVALÁN, Carmen; ENRIQUE-ARIAS, Andrés. **Sociolingüística y pragmática del español.** 2ª ed. Georgetown University Press, 2017.

USÓ, Lidia. Creencias de los profesores de E/LE sobre la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. **Biblioteca Phonica**, n. 16, 2012.

USÓ, Lidia. Pronunciación en lengua extranjera e identidad. **Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I**, p. 145-163, 2013.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Metodologia na investigação das crenças. *In.*: BARCELOS, A.M. F; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, nos alunos e na formação de professores.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 219 – 231.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

A RESISTÊNCIA BOLIVIANA EM BUENOS AIRES: LÍNGUA, ENUNCIAÇÃO E DISCURSO

Renie Robim[1]

RESUMO

Este artigo analisa a articulação entre a língua espanhola, o léxico e a iconografia das línguas originárias nas produções discursivas da comunidade boliviana em Buenos Aires no contexto das mobilizações contra o golpe de Estado na Bolívia em 2019. A partir da perspectiva da Semântica da Enunciação, o estudo examina três cartazes, considerando os conceitos de espaço de enunciação, cena enunciativa e processos de denominação e determinação linguístico-discursiva. Os resultados indicam que a língua espanhola estrutura a enunciação, enquanto elementos como a *wiphala* e a palavra *wiphalazo* mobilizam uma memória discursiva de resistência indígena. Observa-se ainda a construção de um sujeito enunciador coletivo e transnacional, bem como a centralidade da *wiphala* como regularidade discursiva que articula sentidos de identidade, luta e solidariedade política na América do Sul.

PALAVRAS-CHAVE

Análise do Discurso; Semântica da Enunciação; Golpe de Estado; Bolívia; Imigração.

RESUMEN

Este artículo analiza la articulación entre la lengua española, el léxico y la iconografía de las lenguas originarias en las producciones discursivas de la comunidad boliviana en Buenos Aires, en el contexto de las movilizaciones contra el golpe de Estado en Bolivia en 2019. Desde la perspectiva de la Semántica de la Enunciación, el estudio examina tres carteles, considerando los conceptos de espacio de enunciación, escena enunciativa y procesos de denominación y determinación lingüístico-discursiva. Los resultados indican que la lengua española estructura la enunciación, mientras que elementos como la *wiphala* y la palabra *wiphalazo* movilizan una memoria discursiva de resistencia indígena. Se observa además la construcción de un sujeto enunciador colectivo y transnacional, así como la centralidad de la *wiphala* como regularidad discursiva que articula sentidos de identidad, lucha y solidaridad política en América del Sur.

PALABRAS CLAVE

Análisis del Discurso; Semántica de la Enunciación; Golpe de Estado; Bolivia; Inmigración.

INTRODUÇÃO

Os acontecimentos políticos que marcaram a Bolívia em 2019 desencadearam

[1] Mestre em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) e doutorando na mesma instituição. Professor do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). E-mail: renie@usp.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4695-9295.

mobilizações que repercutiram na América do Sul, constituindo um campo privilegiado para compreender as relações entre língua e discurso. Nesse processo, diferentes materialidades linguísticas e imagéticas passaram a integrar as disputas políticas em torno das formas de significar Estado, povo e nação. É nesse horizonte que se insere o presente artigo.[2]

Nosso objetivo é buscar uma resposta inicial às seguintes perguntas: nas séries textuais e imagéticas produzidas pela comunidade boliviana em Buenos Aires durante suas mobilizações contra o golpe de Estado na Bolívia em 2019, como e em relação com quais fatores discursivos se articulam a língua espanhola e a iconografia das línguas originárias? Como essa articulação entre língua e iconografia se relaciona com a construção discursiva dos Estados, povos, e nações no espaço geográfico sul-americano? Mobilizaremos, para isso, alguns conceitos como o *político* na linguagem, *espaço de enunciação*, *cena enunciativa* e *denominação e determinação linguístico-discursiva* (Guimarães, 2014) para realizar a análise de três cartazes produzidos no contexto dessas mobilizações.

Para desenvolver essa proposta, inicialmente contextualizamos a crise boliviana, e os processos sociais que envolvem a mobilidade dessa comunidade. Em seguida, expomos o referencial teórico. Posteriormente, delimitamos a metodologia e o *corpus* de análise composto por três cartazes produzidos no contexto das mobilizações que estão *on-line*. Por fim, realizamos a análise discursiva dos materiais à luz da Análise do Discurso e da Semântica da Enunciação, buscando compreender os sentidos produzidos pelas relações entre língua, discurso e iconografia, a partir dos quais discutimos os principais resultados do estudo.

1 A crise na Bolívia

A mais recente tentativa de golpe de Estado na Bolívia aconteceu em 2024. Em junho, o general José Zúñiga, que até o momento era comandante das forças armadas bolivianas invadiu, com unidades do exército, o palácio presidencial. A tentativa de golpe de Estado contra o presidente Luís Arce foi derrotada pela ação popular e pela ausência de apoio militar. O general golpista está preso. A intentona não é uma ação isolada. Ela deriva das movimentações militares e políticas de 2019 que culminaram com a deposição do

[2] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – Código de Financiamento 001

governo do MAS-IPSP (*Movimiento al Socialismo – Instrumento político por la soberania de los pueblos*), partido do ex-presidente Evo Morales.

Por sua vez, o golpe de 2019 se assemelha a outros diversos golpes que aconteceram recentemente na América Latina: Paraguai (2012), Brasil (2016) e Venezuela (2026). Tentativas de desestabilização do governo de Cuba são permanentes. A Bolívia tampouco permaneceu imune a tais dinâmicas: com apoio de financiamento estrangeiro, forças civis e militares articularam o golpe que resultou no encerramento do ciclo de governos de Evo Morales.

O povo boliviano elegeu o primeiro presidente de origem indígena da história nas eleições gerais de 2005. Nascido em Oruro, o ex-cocaleiro governou a Bolívia por 3 mandatos consecutivos. Em 2019, foi reeleito em 1° turno com cerca de 47% dos votos para seu quarto mandato. No Brasil, Evo obteve 71% dos votos dos eleitores bolivianos, na Argentina, o índice foi de 83%, ainda maior. Parte da oposição com o apoio da Organização dos Estados Americanos (OEA) não reconheceram a eleição de Morales e alegaram fraude, fato até hoje nunca esclarecido. Desde então, o movimento golpista ganhou corpo e suas ações culminaram com a renúncia de Morales, em 10 de novembro de 2019, após exigências das Forças Armadas e ameaça a seus familiares.

Após uma crise institucional, a senadora Jeanine Añez, segunda vice-presidente do senado, assumiu a presidência da Bolívia, depois da renúncia de todos os outros da linha de sucessão, com o objetivo de dar continuidade ao movimento golpista. Porém, seu governo durou menos de um ano. Luís Arce, candidato do MAS-IPSP, venceu as eleições presidenciais de 2020 em primeiro turno com mais de 55% dos votos, revertendo o golpe. Assim, a esquerda voltou a ser majoritária no congresso e no senado.

A crise na Bolívia faz parte da crise capitalista global, que afeta sobretudo os países menos desenvolvidos da América Latina, da África e da Ásia. Roberts (2023) utiliza o conceito de “policrise” para explicar que “o modo de produção capitalista está se defrontando com diversas tensões disruptivas simultâneas: econômica; ambiental (clima e pandemia); e geopolítica (guerra e divisões internacionais).” A história da Bolívia mostra várias “policrises”: guerra civil entre liberais e conservadores, guerra do Pacífico, guerra do Chaco, Revolução de 1952, ditaduras, e, nos últimos anos, golpes militares em governos eleitos democraticamente. García Linera (2023), ex-vice-presidente da Bolívia, em relação à crise do capitalismo atual esclarece que: “O modelo neoliberal entrou em turbulência; ele

não desapareceu, mas está começando a desabar (...) desde 2010, tem havido um caos sistêmico global". [3] Todos esses fatos são decorrência da "policrise" explicada por Roberts (2023).

Diante desse panorama, as recentes tentativas de golpes de Estado na Bolívia formam parte de mais um capítulo da longa trajetória de intervenções militares na América Latina, muitas delas marcadas por ingerência externa. Porém, esse processo leva à resistência popular não só dentro da Bolívia como também fora dela. Neste artigo, observamos este fenômeno no caso da comunidade boliviana na Argentina, que saiu às ruas com o objetivo de combater o golpe.

Esta seção contextualizou a crise política na Bolívia e os processos de mobilidade da comunidade boliviana, situando o contexto de produção dos materiais analisados. A seguir discutimos os processos de mobilidade para o trabalho.

2 A mobilidade para o trabalho

Após contextualizarmos a crise política boliviana e o golpe de Estado de 2019, discutimos os processos migratórios da comunidade boliviana. As migrações não podem apenas ser pensadas como um fenômeno intrínseco ao ser humano. A mobilidade humana de um espaço a outro está vinculada a contextos econômicos, sociais, políticos, ambientais, entre outros. Segundo Heidemann (2008, p.18) "Não adianta, por exemplo, pressupor uma natureza humana de um ser humano ontológico como 'homo viator'". Os modos de produção de uma sociedade são um fator fundamental propulsor de mobilidades e deslocamentos. A humanidade vivenciou diversos tipos de modos de produção, entre eles, o feudal, o escravista, o socialista e o capitalista (presente na maioria dos países atualmente). Os antigos modos de produção, sobretudo o escravista, não permitiam a liberdade da venda da força de trabalho e nem da circulação do trabalhador. Os proprietários, donos de pessoas escravizadas, necessitavam manter o trabalhador apto para o trabalho, garantindo minimamente sua subsistência. A vida desse ser humano era uma mercadoria. Com o advento do capitalismo, a partir da acumulação primitiva e da ascensão das novas técnicas de produção, a burguesia tem a necessidade de pagar apenas pela força de trabalho do ser humano. A garantia de subsistência, de moradia e de

[3] GARCÍA LINERA, Álvaro. Moderação está fazendo mal à esquerda. Outras Palavras, 24 nov. 2023. Disponível em: https://outraspalavras.net/estadoemdisputa/linera-moderacao-esta-fazendo-mal-esquerda/. Acesso em: 8 abr. 2026.

saúde passa a ser por conta do próprio trabalhador. Desde então, o trabalhador pode circular livremente em busca de vender sua única “mercadoria” que é a força de trabalho. Segundo Gaudemar (1977, p. 201) “a força de trabalho é (...) a única mercadoria ‘livre’ de se deslocar, de se dirigir ao local de venda de sua escolha”.

Portanto, a mobilidade para o trabalho é necessária para o funcionamento do capitalismo. A contínua expansão territorial desse modo de produção que se instala em quase todo o espaço do planeta gera fenômenos de deslocamentos populacionais de uma ordem nunca observada na história da humanidade. Embora os deslocamentos aconteçam desde a história antiga, a migração, no interior da sociedade capitalista, só pode ser explicada como fenômeno histórico social. A mobilidade para o trabalho faz parte da normalidade econômica. Assim, um dos seus efeitos é o êxodo rural, isto se dá devido à necessidade da burguesia de conseguir mão de obra para a produção e, consequentemente, para a extração da mais-valia. A indústria extingue diversos tipos de trabalho feitos por artesãos e camponeses. Este fenômeno é intrínseco à sociedade capitalista e a Bolívia também está inserida neste contexto. Segundo Gaudemar (1977, p.275), no âmbito da colonização “à expropriação do camponês interior sucede a do indígena dos países colonizados e, muito rapidamente, a imigração”. Podemos notar isso no país andino, visto que, segundo Silva (2007, p. 124) “cerca de 60% da população boliviana é indígena”.

Oprimidas pelas forças do capital, as populações camponesas são expulsas do campo e perdem suas terras. Ao se encontrarem sem ofício e sem a propriedade da terra, os trabalhadores se veem “livres” e móveis para venderem sua força de trabalho no mercado. Dessa maneira, a força de trabalho é a única mercadoria que pode ser trocada por capital. Gaudemar, (1977, p.273) ratifica essa ideia, afirmando que “a mobilidade primitiva do trabalho conduz ao modo de produção da força de trabalho como mercadoria particular”. Com a expansão e melhorias dos meios de transporte, a mobilidade da força de trabalho é facilitada no estágio do capitalismo atual, favorecendo as migrações internas e externas.

A mobilidade do trabalho propicia uma maior acumulação da extração da mais-valia e consequentemente maior lucro aos proprietários dos meios de produção. Gaudermar (1977, p. 217) afirma que “a primeira forma pela qual se manifesta no tempo a mobilidade da força de trabalho é a da extensão máxima da jornada de trabalho” que ocorre nos casos em que a lei não estabeleça qualquer limite. Podemos observar este fenômeno na

imigração boliviana no Brasil. Não raro encontramos notícias de trabalhadores que passam mais de 12 horas em frente às máquinas de costura sem qualquer fiscalização. Muitas vezes, nem documentos estes trabalhadores possuem e trabalham em condições análogas à escravidão[4].

Uma das características atuais do capitalismo é a transnacionalização da produção. Antunes (2005, p.31) elucida que "A conformação mais complexificada da classe trabalhadora, assume, no contexto do capitalismo atual, uma dimensão decisiva dada pelo caráter transnacionalizado do capital e de seu sistema produtivo". O sociólogo exemplifica este fato citando a indústria automotiva, onde as plantas produtivas são mundializadas, ou seja, os carros mundiais praticamente substituem os carros nacionais. Situação idêntica se nota com a indústria têxtil no Brasil. Na película "100% boliviano, mano"[5] dirigida por Alice Riff e Luciano Onça, que tematiza a imigração boliviana em São Paulo, um trabalhador boliviano explica como se dá o fluxo do seu processo de trabalho: "O fornecedor manda o corte tudo cortadinho, o boliviano, a única coisa que vai fazer é a mão de obra e entrega tudo pronto para o coreano. O coreano faz o acabamento (...) e manda para o cliente". Este é um típico exemplo da transnacionalização do capital. No espaço territorial de um país, neste caso, o Brasil, trabalhadores de outras duas nacionalidades se relacionam no processo de produção de mercadoria. A relação reflete a situação econômica de cada país, ou seja, os proprietários coreanos extraindo a mais-valia dos trabalhadores bolivianos.

Portanto, seja para a Europa, seja para os países da América Latina, a imigração boliviana faz parte do funcionamento do capitalismo. O agente real da produção é a força de trabalho. A força de trabalho, por sua vez, é uma mercadoria, por conseguinte, o trabalhador deve se encontrar "livre" para vender essa mercadoria para quem se dispõe a pagar. O trabalhador se encontra desterritorializado, pois, além de perder as terras, as questões nacionais são irrelevantes ao capitalismo. A produtividade do trabalho supõe a sua mobilidade como elasticidade do seu uso e a mercadoria pode ser produzida por qualquer um em qualquer lugar do mundo. O conteúdo do trabalho é indiferente ao trabalhador, ou seja, o produto fruto do trabalho na costura, é alheio ao trabalhador

[4] VELEDA, Raphael. Bolivianos são 43% dos estrangeiros resgatados do trabalho escravo no Brasil. Metrópoles, [s.d.]. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/bolivianos-sao-43-dos-estrangeiros-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil. Acesso em: 7 jun. 2026.

[5] AGÊNCIA PÚBLICA, 100% boliviano, mano. YouTube, 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D-TMwK6fn6Q&t=35s. Acesso em: 07 jun. 26

boliviano. Consequentemente, a mobilidade do trabalhador boliviano ao Brasil é parte da engrenagem do funcionamento do capitalismo em nível mundial. Segundo Vainer (1996, p.5), o próprio Banco Mundial reconhece que “os deslocamentos compulsórios são uma realidade constitutiva do próprio processo de desenvolvimento capitalista”.

Esta seção discutiu as condições históricas e socioeconômicas da mobilidade da comunidade boliviana. A seguir, apresentamos o referencial teórico que fundamenta as análises.

3 Língua, enunciação e política

Foi fundado na Argentina em 2019, O *Comité Argentino contra el Golpe en Bolivia, contra el racismo y el fascismo, por la Igualdad y La Paz en América Latina*. Este comitê se organizou com o objetivo de contestar o golpe de Estado na Bolívia e para isso produziu materiais como cartazes, panfletos, manifestos, entre outros. Nestes materiais é possível observar diversas séries textuais que se relacionam com fatores discursivos referentes à iconografia e léxico das línguas originárias. Fizemos uma sondagem e desenvolvemos algumas análises neste artigo. Selecionamos três cartazes para a composição do *corpus* que serão apresentados no tópico 5.

Guimarães (2002, 2014) propõe o conceito de espaço de enunciação que será fundamental para o entendimento da construção do sentido; Orlandi (1990), por sua vez, contribui com a noção de “o político” como uma dimensão constitutiva da linguagem. Indursky (1995), com base no dispositivo teórico da análise do discurso, interpreta a palavra povo em diversos discursos de governos militares brasileiros, evidenciando os deslocamentos semânticos e ideológicos operados nas diferentes conjunturas históricas. Celada e Fanjul (2022) discutem a relação entre língua e política no espaço geográfico da América do Sul, situando a linguagem como espaço de inscrição dos acontecimentos da esfera social e histórica. Ao articular os conceitos de espaço de enunciação, o político na linguagem, assim como as relações entre língua, discurso e ideologia, construímos um referencial teórico que nos permite analisar o *corpus*, interpretando, desse modo, a construção dos sentidos.

Consideramos pertinente a noção de espaço de enunciação, proposta por Guimarães (2002, p. 18):

Os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que

> *se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços "habitados" por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer.*

Guimarães (2014, p. 49) sustenta que o conceito de espaço de enunciação permite compreender tanto o funcionamento das línguas quanto a forma como esse funcionamento se constitui em relação aos seus falantes. A dimensão denominada pelo autor como "o político" é inerente a esse funcionamento. O pesquisador define o "político" como uma "relação de confronto" (Orlandi, 1990, p. 35 *apud* Guimarães, 2014, p. 52), instaurada no uso da linguagem por meio da tomada da palavra por um enunciador em um espaço público. O silêncio é parte constitutiva da produção de sentido. Os falantes são concebidos como sujeitos das línguas no interior do espaço de enunciação. Nessa perspectiva, o "político" não constitui um elemento externo, mas é intrínseco à própria linguagem verbal. Assim, ao afirmar que o espaço de enunciação comporta um "conflito político" inerente, Guimarães refere-se à inscrição do político na materialidade linguístico-discursiva, de modo que o espaço de enunciação se configura, em si, como um espaço político.

A definição proposta por Guimarães contribui para a delimitação do conceito de espaço de enunciação no âmbito das séries textuais que serão analisadas. Segundo o autor (2014), tal espaço é constituído por contornos que abrangem o funcionamento da língua em sua relação com o contexto sócio-histórico. A articulação entre o espaço de enunciação e aquilo que o autor denomina cena enunciativa ocorre a partir de um conflito político inerente à tomada da palavra, o qual só pode ser apreendido mediante o funcionamento de cenas enunciativas específicas, estas, por sua vez, delimitadas por acontecimentos enunciativos. Nesse sentido, "a caracterização do embate próprio do espaço de enunciação é político e não algo simplesmente externo que se relaciona com o linguístico" (Guimarães, 2014, p. 65-66). Dessa forma, reafirma-se que o espaço de enunciação é atravessado por um conflito político constitutivo, cuja materialidade se inscreve no plano linguístico-discursivo.

Outro eixo de análise consiste em compreender os processos de denominação e determinação linguístico-discursiva presentes nas séries textuais. Para isso, recorremos à formulação teórica de Freda Indursky (1995), que investiga o funcionamento do termo "povo" no discurso da ditadura militar brasileira, a partir de sua articulação com diferentes determinantes (como "nosso povo", "o povo", "um povo", entre outros). A autora explicita como o sujeito discursivo mobiliza estas denominações em distintas funções enunciativas, delimitando seus possíveis sentidos no interior do espaço discursivo analisado. Nesse

movimento, Indursky identifica cinco domínios semânticos associados à palavra “povo”, o que lhe permite apreender os efeitos de sentido produzidos e compreender sua utilização como instrumento de natureza política no contexto dos governos militares. A análise empreendida pela pesquisadora evidencia, assim, o caráter historicamente constituído do significado de “povo” no interior do processo discursivo. O contato com esse referencial teórico nos possibilitou a formulação de interpretações acerca do funcionamento de itens lexicais na materialidade linguístico-discursiva dos cartazes analisados. Além disso, contribuiu para compreender como a articulação entre substantivos e adjetivos no interior dos sintagmas nominais pode produzir efeitos de sentido específicos no discurso escrito produzido pela comunidade boliviana.

Celada e Fanjul (2022) propõem uma reconfiguração da definição de “espaço de enunciação” originalmente formulada por Guimarães (2002), ao sugerirem um acréscimo à sua formulação conceitual. Segundo os autores, os espaços de enunciação seriam habitados “por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer, aos modos de dizer e às línguas nas quais dizer” (Celada; Fanjul, 2022, p. 32). Tal reformulação se mostra produtiva na medida em que enfatiza os falantes enquanto sujeitos atravessados por relações complexas com mais de uma língua. Essa redefinição do conceito revelou-se fundamental para o desenvolvimento das análises empreendidas nesta pesquisa. Nas séries textuais analisadas, entrelaçam-se dimensões linguísticas e discursivas, evidenciando, por exemplo, a presença do simbólico associado às línguas originárias, que irrompe de modo não verbal nos cartazes e no manifesto. Soma-se a isso a determinação de categorias como “Estado”, “povo” e “nação” nas diferentes formas de designação mobilizadas nos materiais.

Em síntese, essa disputa incessante entre o espanhol e as unidades imagéticas e iconográficas que se vinculam às línguas originárias produz sentidos. Buscaremos interpretar quais sentidos são produzidos a partir de análises linguístico-discursivas nas séries textuais dos materiais produzidos na Argentina.

4 Procedimentos de análise

Neste tópico, avançamos para a apresentação inicial dos materiais que compõem o *corpus*, bem como para a explicitação dos procedimentos metodológicos. A metodologia será desenvolvida a partir da análise de séries textuais, tendo como base três cartazes previamente selecionados. Como já mencionado anteriormente, tomaremos como referencial teórico a Semântica da Enunciação (Guimarães, 2002), teoria que dialoga com

a Análise Materialista do Discurso ao compartilhar alguns de seus pressupostos acerca do sentido e do sujeito na linguagem, embora se constitua como um campo teórico autônomo. A partir desse referencial, observaremos dois processos: (i) a configuração do espaço de enunciação e (ii) a análise das cenas enunciativas específicas, delimitadas a partir dos acontecimentos enunciativos. Entendemos que a observação desses dois processos dá conta de responder aos problemas colocados e permite formular propostas acerca de sentidos produzidos pelas relações entre a língua espanhola e a linguagem, simbólica, imagética e iconográfica presente nas séries textuais.

Para as análises destes materiais verificaremos como as séries textuais e imagéticas em espanhol se relacionam a: (i) os processos de denominações e determinações linguístico-discursivas para os atores políticos, para o Estado, para o povo e para a nação na cena enunciativa; e (ii) a possibilidade de emersão em linguagem verbal ou iconográfica das línguas originárias.

Os procedimentos terão foco nos seguintes fenômenos: (i) a alternância de línguas: as que realmente são enunciadas e o que surge em emergências não refletidas de formas de uma língua na outra, ou seja, os deslocamentos não refletidos; (ii) as denominações e determinações linguístico-discursivas, especificamente sobre como se dá a relação entre substantivo e adjetivos nos sintagmas nominais, (iii) a relação entre língua, Estado, povo e nação e (iv) a posição do sujeito na enunciação.

Realizamos neste ponto uma sondagem dos primeiros materiais coletados em *sites* argentinos referentes à resistência boliviana ao golpe de Estado de 2019. Apresentaremos os três cartazes em bloco e depois passaremos às análises.

Figura 1 - Boletim informativo sobre a criação do *Comité de Solidaridad con Bolivia* e convocação para manifestação contra o golpe de estado de 2019.



Fonte[6]: EA-CABA. A sostener y profundizar la democracia del pueblo. 2019.

Figura 2 - Cartaz de convocação para a manifestação de 17 de novembro de 2019 em defesa do processo de mudanças e em rejeição ao golpe cívico-policial na Bolívia.



Fonte: EA-CABA. A sostener y profundizar la democracia del pueblo. 2019.

[6] ENCUENTRO ANTIIMPERIALISTA CABA. A sostener y profundizar la solidaridad con el pueblo boliviano. Blogger, 2019. Disponível em: https://ea-caba.blogspot.com/2019/11/a-sostener-y-profundizar-la.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

Figura 3 - Cartaz de convocação para a jornada continental de luta contra o golpe de Estado na Bolívia, conclamando os participantes a aderirem ao *wiphalazo.*



Fonte: EA-CABA. A sostener y profundizar la democracia del pueblo. 2019.

5 Primeiras análises dos cartazes produzidos na Argentina

O *Comité Argentino contra el Golpe en Bolivia, contra el racismo y el fascismo, por la Igualdad y la Paz en América Latina* convocou, em novembro de 2019, uma ampla manifestação que começou na avenida 9 de julho e se deslocou até a Praça de Maio (sede do governo argentino), onde foi realizado um festival artístico com a consigna "*No al golpe de Estado en Bolivia*". Este festival artístico reuniu distintas organizações, entre elas a *Central de los Trabajadores Argentinos* (CTA) e a *Confederación General del Trabajo* (CGT). O festival contou com a participação de cantores, artistas, deputados, sindicalistas e partidos políticos. Na passeata, muitos manifestantes empunhavam cartazes com

algumas consignas, como: "*Evo, el pueblo está contigo*", "*paz para mi Bolivia*", "*Argentina, gracias por su apoyo*", entre outras. Além desses cartazes, a manifestação contou com diversas simbologias dos povos originários andinos como a *wiphala*[7]. a *unancha*[8] e a *chakana*[9].

5.1 Análise do cartaz Boletim informativo do Comitê de Solidariedade com a Bolívia (figura 1).

O cartaz está redigido em língua espanhola e podemos caracterizá-lo como pertencente ao gênero boletim de imprensa. Observa-se que o documento é assinado pelo *Comité de Solidaridad con Bolivia*, seguido de um emblema de formato circular, composto pelas cores da *wiphala*. A imagem do emblema é dinâmica, aparentando ser um cata-vento. No canto esquerdo superior, há uma imagem estilizada do ex-presidente Evo Morales. Ele traja uma camisa branca formal e utiliza um abrigo tipicamente boliviano. Empunha no peito a faixa presidencial com as cores da bandeira boliviana. A mão direita está no coração, gesto simbólico associado ao ritual de canto do hino nacional. A mão esquerda está empunhada, em um gesto que remete à luta socialista e internacionalista. A expressão facial é de seriedade. O título do cartaz está em branco em um fundo preto que se funde com a imagem do ex-presidente.

Em vermelho, está escrito *gacetilla de prensa* que podemos traduzir em português como "boletim de imprensa". Logo abaixo está expresso o nome da cidade de Buenos Aires, o dia da semana, o mês e o ano, assemelhando-se ao gênero carta. Na parte central da imagem há um texto e um título que está em negrito e com letras maiores que o restante. O título informa a criação do Comitê de solidariedade com a Bolívia. Comunica que a criação do Comitê contou com a participação de sindicalistas da CTA (*Central de Trabajadores Argentinos*) e da CGT (*Confederación General del Trabajo*), organizações dos direitos humanos, organizações estudantis e de bairro, membros da comunidade boliviana e residentes da Argentina. Segundo o texto, o Comitê de solidariedade com a Bolívia se posiciona em repúdio ao golpe de Estado, contra o racismo, o fascismo e em

[7] Bandeira quadrangular composta por quadrados coloridos dispostos em diagonal, reconhecida como símbolo dos povos indígenas andinos, especialmente quéchuas e aimarás, e associada à identidade, à diversidade e à resistência desses povos.

[8] Faixa horizontal de sete cores utilizada por povos indígenas andinos como símbolo de sua cosmovisão, de seus vínculos comunitários e da continuidade de suas tradições culturais.

[9] Também conhecida como Cruz Andina, é um símbolo ancestral dos povos andinos que representa a cosmovisão indígena, a relação entre os diferentes planos do universo e os princípios de equilíbrio e complementaridade.

defesa da democracia, da igualdade e da paz na América Latina. No segundo parágrafo do texto, o Comitê convoca uma manifestação para a segunda feira, 18 de novembro e denomina a ação como uma jornada continental de luta contra o golpe no Estado plurinacional da Bolívia. O texto termina indicando onde será a concentração e a direção do ato na cidade de Buenos Aires.

A forma como o Comitê é designado chama atenção na imagem 1. Observa-se que ele é nomeado como Comitê de solidariedade com a Bolívia. Essa escolha é relevante na medida em que incide sobre as relações de determinação da palavra "comitê" com as noções de povo, nação e Estado na cena enunciativa. Nesse caso, a solidariedade é direcionada à Bolívia como um todo, ou seja, ao Estado-nação. Outro aspecto significativo é a ausência da designação "argentino" na nomeação do Comitê, diferente do Comitê que existe no Brasil, por exemplo, que recebe a denominação "brasileiro". Tal omissão pode ser interpretada à luz da língua predominante no espaço de enunciação. Considera-se que a não explicitação do determinante "argentino" decorre do fato de o espanhol constituir a língua dominante na cena enunciativa do cartaz. Soma-se a isso o fato de o espanhol configurar-se como língua oficial da Bolívia, da Argentina e de grande parte dos países da América do Sul. Com base nesses elementos, entende-se que o Comitê de solidariedade constitui um sujeito enunciador coletivo que, além de atuar como porta-voz de diferentes vozes sociais (sindicais, estudantis, comunitárias, entre outras), projeta-se também como representante de enunciadores de língua espanhola na América do Sul que compartilham valores como igualdade, democracia, antirracismo e antifascismo.

Dito isto, o cartaz se insere em uma regularização discursiva vinculada ao campo ideológico de esquerda e internacionalista, pois a linguagem verbal e imagética mobiliza sentidos que circularam e seguem circulando na história do discurso político da esquerda sul-americana. Notamos isso em vários momentos: no punho esquerdo erguido na imagem de Evo Morales, no uso das cores da *wiphala*, na cor vermelha que estampa a expressão "*gacetilla de prensa*", no formato do cartaz que lembra a forma de um panfleto, gênero bastante associado para a divulgação e agitação das ideias de esquerda.

No âmbito da linguagem verbal, denominações como "golpe de Estado" remetem a uma memória discursiva de rupturas institucionais armadas e violentas, posicionando o Comitê politicamente no campo de esquerda. A escolha por esta denominação, constrói o significado de que houve uma derrubada autoritária de um governo legítimo eleito de forma democrática. Poderíamos facilmente encontrar outras denominações em outros espaços

de enunciação para os eventos de novembro de 2019, como: “renúncia”, “crise institucional”, “transição de governo”. Cada forma de nomeação aponta para uma posição do sujeito, sujeito este que não fala por si e que não é único, mas que fala a partir do que está presente na memória discursiva.

Os itens lexicais “racismo” e “fascismo” ativam sentidos ligados à luta de classes e à história de resistência de um povo explorado pelos invasores europeus. A Bolívia foi constituída sob a base da opressão à população indígena e até a eleição de Evo Morales, uma pessoa de origem e cultura indígenas nunca tinha ocupado a presidência da república. O antigo nome do país, República da Bolívia, foi alterado em 2019 para “Estado plurinacional da Bolívia”, esta renomeação constrói um novo sentido para o nome da nação, pois inclui diversos tipos de nacionalidades dentro de um mesmo Estado. A determinação do Estado da Bolívia como “plurinacional” traz consigo uma carga simbólica e ideológica ligada à constituição indígena-popular boliviana.

Um conceito que ajuda a interpretar o cartaz em questão é o de heterogeneidade mostrada. Authier-Revuz (p.26, 1990) descreve a heterogeneidade mostrada como “formas linguísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso”. O discurso na materialidade linguística do cartaz traz outras vozes como as dos grupos envolvidos (CTA, CGT, organismos de direitos humanos, entre outros.). Assim, o sujeito institucional da enunciação é composto e se apoia em múltiplas vozes sociais. Isso fortalece o efeito de legitimidade e representatividade do Comitê, como parte de um discurso que representa todo o movimento em defesa da legitimidade institucional de Evo como presidente. A denominação “organizações estudantis” remete a memórias discursivas de resistência e mobilizações. Em diversos golpes de Estado na América Latina, como no Chile em 1973 e no Brasil em 1964, os estudantes foram um dos principais focos de resistência às ditaduras.

O enunciado “*se conformó en la CTA el Comité de Solidaridad con Bolivia*” constrói a nomeação institucional de fundação de uma nova organização, tornando-a consolidada, legítima e inserida na memória discursiva de resistência ao golpe. O uso da forma não agentiva (“*se conformó*”) e da referência à Central dos Trabalhadores da Argentina (“*en la CTA*”) produz um lugar de enunciação institucional e coletivo, ligado ao movimento sindical e de esquerda na Argentina. Esta enunciação carrega efeitos de autoridade discursiva: quem enuncia fala de um lugar validado pela organização e pela causa que representa. Dessa forma, o discurso na materialidade linguística do cartaz busca construir: (i) uma

memória coletiva de luta e resistência; (ii) a legitimidade do governo popular deposto; (iii) a necessidade de uma ação coordenada continental contra o golpe e (iv) uma articulação solidária transnacional.

5.2 Análise do cartaz de convocação à manifestação do dia 17 de novembro (figura 2).

A imagem 2 pode ser caracterizada como do gênero cartaz e está redigida totalmente em espanhol, igualmente à imagem 1. Não há assinaturas no cartaz, de forma que não se sabe quem está convocando a manifestação. Na imagem central do lado esquerdo, em primeiro plano, está o presidente Evo Morales. Diferentemente da imagem 1, o ex-presidente não ostenta a faixa presidencial. Está com uma expressão sorridente e com as mãos abertas. Veste roupas tipicamente andinas e se encontra diante de uma multidão que levanta bandeiras da *wiphala* em uma passeata. Do lado esquerdo inferior vemos uma faixa com as cores que aludem à bandeira da Argentina e que se prolonga ao lado direito se transformando em cores que aludem à bandeira nacional boliviana. O título do cartaz convoca para uma grande concentração em rechaço ao golpe cívico-policial na Bolívia. Na parte inferior do cartaz, há informações da data, horário e local da manifestação. Em caixa alta, na parte inferior, há uma consigna que diz: "*seguimos y seguiremos con el proceso de cambio*".

O texto contido na imagem 2 se projeta como parte de um discurso contra hegemônico, inserindo-se também em uma regularização discursiva no campo da esquerda sul-americana, pois apresenta diversos elementos imagéticos e simbólicos vinculados às formas de manifestações de rua como o uso de faixas e bandeiras em uma passeata. Evo Morales aparece em primeiro plano como representação de um dirigente legítimo, pois o formato e a disposição da imagem simbolizam a unidade popular em torno da sua pessoa. A imagem no espaço de enunciação cria um cenário que sugere a fusão entre povo, líder e pátria. A disposição dos textos mostra que esse mesmo povo rechaça o golpe cívico-policial na Bolívia, de modo que a instituição "polícia" é colocada fora do âmbito da entidade "povo".

O enunciado "*seguimos y seguiremos*" apresenta os verbos em tempo presente e futuro. Estes tempos verbais constroem o sentido de que as mobilizações e o projeto político vinculado às demandas populares e indígenas simbolizadas pela figura do presidente Evo Morales continuam e continuarão. A enunciação da consigna "*seguimos y seguiremos con*

el proceso de cambio", em um contexto marcado pelo golpe, pela violência e pela ameaça, retoma um pré-construído segundo o qual, apesar de tudo o que já foi dito sobre o fim do movimento de resistência, este permanece, reafirmando sua continuidade histórica, sua capacidade de articulação e seu potencial de luta.

Outro elemento central na consigna "*seguimos y seguiremos con el proceso de cambio*" é a própria formulação "*proceso de cambio*" para designar o governo de Evo Morales. Não se trata de nomear apenas uma gestão governamental, mas de inscrever este movimento em uma temporalidade histórica mais ampla, apresentada como contínua e projetada para o futuro. Esta formulação mobiliza memórias de enfrentamento às estruturas coloniais e de reivindicação de protagonismo dos povos indígenas. Também se relaciona a memórias de processos revolucionários associados à inauguração de uma nova etapa histórica. O uso da primeira pessoa do plural, junto ao chamado à manifestação, produz uma identidade compartilhada entre locutor e interlocutor, para que todos defendam a continuidade do projeto político em vigor e rechacem o golpe cívico-policial.

5.3 Análise do cartaz de convocação para a jornada de luta continental contra o golpe na Bolívia (figura 3)

A imagem 3 apresenta diversos elementos relevantes para análise. No cartaz, a figura do ex-presidente Evo Morales aparece centralizada, vestindo roupas andinas, sorrindo e acenando com a mão aberta. A imagem provavelmente foi capturada no centro cerimonial em Tiahuanaco (a 71 km de La Paz) onde ocorre uma celebração com rituais pré-incaicos, relacionada à posse presidencial de Evo. Ao redor de Morales, há pessoas enfileiradas também trajadas de roupas típicas andinas. Elas empunham bandeiras da *wiphala* e bandeiras nacionais do Estado boliviano. O fundo da imagem é o céu azul que contrasta com o verde da montanha.

Na parte superior do cartaz está escrito em letras brancas "*Jornada continental de lucha contra el golpe en Bolivia*". Logo abaixo desta chamada, há uma faixa com adereços andinos e no centro se localizam, respectivamente: a bandeira da Bolívia, a bandeira da *wiphala* e a bandeira da Argentina. Abaixo observamos, em azul, a data, o horário, o endereço e o destino da manifestação e em vermelho: "*trae tu wiphala para suma(r)te al gran*". Mais abaixo, em caixa alta nas cores da *wiphala* está escrito "*wiphalazo*". E no final, em branco lemos a seguinte consigna: "*no al golpe de estado en Bolivia*". O cartaz não está assinado por nenhuma organização.

O discurso do cartaz busca conectar as manifestações a uma jornada continental para além dos respectivos Estados nacionais. O gesto de disposição das bandeiras do Estado boliviano e do Estado argentino em cima de uma faixa com símbolos andinos, no espaço de enunciação, constrói um significado que, para além da divisão dos estados nacionais, há uma bandeira unificadora que representa a união dos povos indígenas – a bandeira da *wiphala*. Há uma unidade entre locutor e alocutário que compartilham dos mesmos valores, pois o locutor convoca o alocutário a trazer sua bandeira da *wiphala*, pressupondo que o alocutário já possui esta bandeira. O verbo que denota esta ação é o verbo "trazer" conjugado no imperativo em segunda pessoa "*trae*". O uso desta segunda pessoa do singular em espanhol indica proximidade e informalidade entre o enunciador e o alocutário, reforçando nossa análise.

Destacamos a importância da palavra "*wiphalazo*" na construção do sentido no espaço de enunciação do cartaz. Esta palavra está realçada em caixa alta e no formato multicolor. Todas as palavras estão enunciadas em língua espanhola, exceto uma, a palavra *wiphala*. Essa palavra de origem andina/*aymara* disputa o espaço de enunciação, ocupa o centro do cartaz e recebe o sufixo "*azo*" do espanhol. A seguir, analisaremos como a palavra *wiphala* se inscreve na memória da língua espanhola e da língua dos povos incaicos.

Minerva Coronel Mamani, docente da Universidade Indígena de Tawantinsuyu-Axila, afirma que o vocábulo *wiphala* faz parte da língua *aymara*. "*Los diccionarios bilingües modernos lo traducen como 'bandera'. Empero, probablemente, se trate de un neologismo.*". (Coronel Mamani, 2025, p. 3-4). Segundo a pesquisadora, a palavra *wiphala* não figurou no primeiro dicionário de *aymara* publicado em 1612. Diante desse fato, Coronel Mamani (2025, p. 4-5) infere três perspectivas para delimitar a origem da palavra *wiphala*: (i) tratar-se de um neologismo surgido no período republicano da Bolívia, ou seja, após 1825; (ii) pertencer a uma variante do *aymara* que não foi registrada naquele momento e (iii) não ter sido registrada devido a sua incompatibilidade com a fé cristã visto que a Igreja Católica só autorizava palavras que não se contrapunham à sua doutrina.

Segundo a pesquisadora (2025, p.4), o vocábulo *wiphala* passa a aflorar na imprensa e na literatura bolivianas no fim do século XIX, porém seu registro começa a ser encontrado em dicionários bilíngues republicanos somente na metade do século XX. O uso desta palavra não se limita apenas às fronteiras do Estado boliviano, ela também tem vigência no Peru, na área *aymara*, sendo descrita como composta por uma bandeira de "7 cores

horizontais, [que] representa a pluralidade das nações, línguas, culturas e pensamentos" (Huayhua Pari, 2009 *apud* Coronel Mamani, 2025, p.5). Segundo Coronel Mamani, (2025, p. 5-6) o povo *quéchua-aymara* da Bolívia e o povo indígena do continente sul-americano adotaram a bandeira quadriculada como emblema da luta e reinvindicação identitária. A *wiphala* representa uma força política com efeito que se multiplica, de modo que outros povos também a utilizam na luta diante dos Estados nacionais.

Após a análise sobre a origem da palavra *wiphala*, passaremos agora a análise do sufixo "*azo*". Segundo a *Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay*, "a sufixação é um processo de derivação por meio do qual se formam novas palavras colocando um sufixo a uma base léxica". (Di Tulio e Malcuori, 2012, p.123). Deste procedimento de formação de palavras se derivam nomes, adjetivos e verbos de modo que a palavra "*wiphalazo*" consiste em um substantivo formado a partir de um nome de origem *aymara* ("*wiphala*") e o acréscimo de um sufixo de base latina ("azo").

O sufixo "*azo*", por sua vez, tem como função formar nomes que expressem golpes ou ações bruscas como, por exemplo, "*bastonazo*", "*pelotazo*", entre outros. Segundo a *Nueva Gramática de la Lengua Española [en línea]*[10] "*Una característica notable de este sufijo es su gran productividad, especialmente en la designación de golpes."* (Real academia española y Asociación de academias de lengua española, 2009-2011). Na língua espanhola, os substantivos que derivam nomes de golpes terminados em "*azo*" designam, na maioria das vezes, nomes de objetos físicos como armas, instrumentos, utensílios, entre outros. O sufixo "*azo*" também pode ser usado para se referir a êxitos como, por exemplo, a palavra "*taquillazo*" (um espetáculo que resulta muito bem rentável). As conotações associadas com o sentido original da noção de 'golpe' se mantêm nos derivados em "*azo*" que designam pronunciamento militar, publicitário e/ou jornalístico. Também se mantêm em palavras que designam ações ou decisões políticas que possuam caráter público, como geralmente atuações surpresas de certas transcendências, algumas vezes autoritárias e outras reivindicativas (como é o caso de "*wiphalazo*").

Alguns substantivos que terminam com o sufixo "*azo*" derivam de nomes próprios, por exemplo: "*malvinazo*", "*fujimorazo*", "*bogotazo*" etc. Outros procedem de nomes comuns

[10] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. Nueva gramática de la lengua española. Madrid: Espasa, 2009-2011. Disponível em: https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/morfolog%C3%ADa/el-sufijo-azo?resaltar=azo#5.10c. Acesso em: 11 maio 2026.

que representam o elemento em torno do qual se produzem estas manifestações, por exemplo: “*cacerolazo*”, “*tarifazo*”, “*cuartelazo*”, entre outros. Estes substantivos são muito numerosos e se criam espontaneamente em função de circunstâncias imprevisíveis e geralmente possuem uma vida efêmera, circunscrita a determinadas áreas linguísticas.

Segundo a *Nueva Gramática de la Lengua Española [en línea]*, a palavra “*banderazo*” significa “*manifestación pública de apoyo o de rechazo en el área rioplatense*” (Real academia española y Asociación de academias de lengua española, 2009-2011). Trazemos o exemplo da palavra “*banderazo*”, pois ela funciona no discurso de forma muito parecida com a palavra “*wiphalazo*”, foco da nossa análise.

Diante do exposto, concluímos que palavra *wiphala* se inscreve em uma memória discursiva que retoma toda a trajetória de luta da população indígena andina contra a colonização. É uma palavra que traz consigo em sua materialidade linguístico-discursiva a história da resistência à colonização violenta feita pelos brancos europeus. Quando adquire o sufixo de base latina “*azo*”, transforma-se na palavra “*wiphalazo*”, produzindo significados relacionados à ação, a golpe, a armas e a formas de luta. Em decorrência disso, notamos que a imagem da *wiphala* está presente em todas as séries textuais analisadas pois representa a luta de resistência dos povos indígenas contra um golpe ao primeiro governo de um presidente também indígena da Bolívia. A presença do presidente Evo nos cartazes reforça sua identidade e sua vinculação às demandas indígenas, sendo associado à construção discursiva de representatividade do povo, do Estado e da nação.

6 A *wiphala* como regularidade discursiva

A *wiphala*, como vimos no decorrer deste texto, consiste em uma simbologia significativa para a cultura andina. Segundo Coronel Mamani (2025, p.9), a força da *wiphala* é tão marcante na história dos povos andinos que existe uma lenda de que a composição da bandeira do estado nacional boliviano teve inspiração na *wiphala*. O presidente Manuel Isidoro Belzú (1848-1855), em uma de suas viagens, observou o arco-íris (cuja coloração é associada ao símbolo) e teve a inspiração para definir as cores da bandeira boliviana – verde, amarelo e vermelho.

A inclusão da *wiphala* como símbolo oficial na constituição política da Bolívia em 2009 não se deu de forma pacífica. Diversos setores da sociedade se opuseram à medida, alegando que a bandeira de origem indígena poderia substituir a bandeira nacional.

Segundo Coronel Mamani, (2025, p. 24) o debate sobre a *wiphala* como símbolo oficial adquiriu cada vez mais força na sociedade boliviana, especificamente nas redes sociais. Durante o golpe de 2019 foi possível ler diversas posições rechaçando o uso da bandeira. Muitas destas posições expressas na internet possuem cunho racista como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 4 - Postagem pejorativa sobre a bandeira da *wiphala* em rede social.



Fonte: Coronel Mamani (2025, p.23)

Podemos perceber na imagem veiculada no canal "*actualidad*" que a ação constitucional de 2009 de incluir a bandeira da *wiphala* como símbolo oficial da Bolívia gerou diversas reações de cunho racista. Como podemos observar na imagem 4, a *wiphala* é caracterizada de forma pejorativa, pois simbolizaria uma divisão entre campo e cidade. Sabemos que as bandeiras políticas oficiais de um país, além de sua função institucional, têm como intuito participar da criação imaginária de uma unidade nacional. Porém, para a população indígena boliviana, a bandeira oficial do Estado nacional da Bolívia se inscreve na memória discursiva desta população como um símbolo de apagamento das suas origens e culturas. O fato de a bandeira da *wiphala* ser denominada, na imagem 4, como "merda" e ser causadora de uma suposta divisão entre campo e cidade, evidencia um rechaço explícito não só ao símbolo, mas também às pessoas indígenas como um todo. O racismo foi um forte elemento presente nas ações do golpe de Estado de 2019 como por exemplo, a retirada da *wiphala* dos uniformes oficiais, a supressão da *wiphala* do mastro da praça *Murillo*, a queima de símbolos indígenas em manifestações de apoio ao golpe, entre outros atos de desagravo.

Segundo Muñoz, Chambi e Schorch (2025, p.1), nos contextos de mobilizações sociais na Bolívia (2019), Chile (2019 e 2020), Equador (2022) e Peru (2022 e 2023), os povos originários tiveram um papel destacado. Nestas mobilizações, se explicitou o uso de bandeiras indígenas como dispositivos simbólicos de identificação coletiva e de reivindicação aos estados nacionais. Segundo os autores (2025, p. 5-6) os protestos de 2019 na Bolívia se deram mais pela defesa da *wiphala*, que estava sendo ultrajada, do que pela defesa do presidente Evo Morales. Neste contexto, a bandeira indígena atuou como um ator político no espaço público. Dessa forma, notamos que a *wiphala* mobiliza dimensões próprias da memória discursiva dos povos originários dos Andes e traz consigo a memória da garantia dos avanços políticos que foram alcançados com a promulgação dos Estados plurinacionais na Bolívia (2009) e do Equador (2008).

Segundo Chambi (2025, p.2) durante o golpe de 2019, a *wiphala* sofreu diversos ataques de grupos de direita, fato que culminou na criação do "dia da dignidade da *wiphala*", na data 11 de novembro. A *wiphala* teve um papel fundamental não somente nas mobilizações de 2019 na Bolívia, como também nas mobilizações no Peru em 2022 e 2023, transpassando, assim, as fronteiras estatais e assumindo seu protagonismo como símbolo de protesto, adquirindo a capacidade de mobilizar emoções. Segundo Chambi, (2025, p.5) a bandeira da *wiphala*, tal qual conhecemos hoje, foi criada entre as décadas de 1970 e 1980 pelos movimentos indianistas na Bolívia. Durante este período, estes movimentos buscaram restaurar emblemas, símbolos, mitos e personagens históricos do mundo indígena. Esta restauração tinha como objetivo criar ferramentas políticas para a reconstrução simbólica destes povos a partir de uma ideologia descolonizadora, posicionando-se contrariamente ao estado nacional, considerado opressor. A *wiphala*, embora seja considerada uma bandeira transnacional, ganhou estatuto nacional ao ser promulgada como símbolo oficial da Bolívia. Desde então, em todos os departamentos públicos, a *wiphala* tem que ser içada juntamente com a bandeira oficial. No período do governo Morales, segundo Chambi (2025, p.9) a *wiphala* se converte em parte central da propaganda governamental e passa a ser relacionada com o governo e o partido de Evo Morales. Após o golpe de 2019, a nova presidente Jeanine Añez, do partido *Unidad Democrática*, inaugurou sua entrada ao palácio do governo com a retirada da *wiphala* das instalações, expondo ao público uma bíblia. Os meios de comunicação registraram o momento em que a bandeira indígena foi atirada às ruas, sendo pisoteada e queimada publicamente na praça *Murillo* (sede do governo) por setores da oposição e por membros da polícia nacional como podemos observar na matéria do jornal El País: "Queima de

bandeiras indígenas alimenta fratura da Bolívia depois da renúncia de Evo Morales”[11].

A imprensa também registrou que diversos policiais retiraram o emblema da *wiphala* da farda, “deixando, apenas, a bandeira da Bolívia” (Chambi, 2025, p.12). Como forma de protesto aos desagravos às bandeiras indígenas, diversos setores da população, especialmente na zona ocidental do país, saíram às ruas, portando *wiphalas* e acusando o novo governo de racista. Segundo Chambi (2025, p.17) durante os golpes de 2019 na Bolívia e de 2022 no Peru, as redes sociais do ativismo indígena, tanto da Bolívia, como da Argentina e Chile tiveram uma intensa interação com os coletivos do sul peruano. Neste contexto, a *wiphala* se converteu no emblema integrador dos diferentes lados das fronteiras. Como pudemos observar diante do exposto, a força discursiva da *wiphala* é tão expressiva nos movimentos de resistência ao golpe, que constatamos que suas irrupções formam uma regularidade discursiva nas séries textuais dos materiais analisados.

7 Considerações finais

Na condição de falantes de uma língua, os sujeitos operam processos de denominação, determinação e delimitação, por meio dos quais produzem sentidos e constroem significados. Ao longo das análises, observamos, por exemplo, que denominações como golpe de Estado, Estado plurinacional e *wiphalazo* delimitam posições enunciativas e mobilizam memórias discursivas específicas, produzindo sentidos vinculados à resistência indígena, ao internacionalismo e à defesa da democracia.

Este artigo teve como objetivo analisar como, e em relação a quais fatores discursivos, a língua espanhola se articula à iconografia das línguas originárias nas séries textuais e imagéticas produzidas pela comunidade boliviana em Buenos Aires durante as mobilizações contra o golpe de Estado na Bolívia em 2019. Buscamos, ainda, compreender como essa articulação produz sentidos sobre Estados, povos e nações no espaço geográfico sul-americano, tendo o político como dimensão constitutiva de seu funcionamento.

Os resultados mostram que elementos como a *wiphala* mobilizam a memória discursiva de resistência indígena, produzindo sentidos vinculados a projetos de descolonização. A palavra “*wiphalazo*”, por sua vez, remete a lutas contemporâneas

[11] José Pablo Criales, Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533_320421.html. Acesso em 25 abr 2026

vinculadas à Bolívia independente dos séculos XX e XXI. Observamos também que certas denominações (como “golpe de Estado”, “povo” e “Estado plurinacional”) inscrevem o discurso em uma formação ideológica de esquerda e internacionalista, na qual a figura de Evo Morales opera como eixo de representação entre povo, Estado e nação.

Por fim, conclui-se que os materiais constroem um sujeito enunciador coletivo e transnacional, e que a *wiphala* se consolida como uma regularidade discursiva central, funcionando como signo político de identidade, mobilização e resistência.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do mundo do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2018.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos da Linguagem**, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

CELADA, María Teresa; FANJUL, Adrián Pablo. **Língua e política**: conceitos e casos no espaço da América do Sul. São Paulo: Edusp, 2022.

CHAMBI, Rubem Dario. Wiphala de lucha: el actuar transfronterizo de una bandera aymara ante el agravio estatal. **Sí Somos Americanos:** Revista de Estudios Transfronterizos, Santiago do Chile, v. 25, p. 1-28, 2025. Disponível em: https://sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/1159/755. Acesso em: 25 abr. 2026.

CORONEL MAMANI, Minerva. La wiphala: entre mito, historia y poder político. **Sí Somos Americanos:** Revista de Estudios Transfronterizos, Santiago do Chile, v. 25, p. 1-33, 2025. Disponível em: https://sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/1170/758. Acesso em: 25 abr. 2026.

CRIALES, José Pablo. A queda de Evo Morales, um presidente entre o autoritarismo e o povo nas ruas. **El País Brasil**, 12 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573524533_320421.html. Acesso em: 26 abr. 2026.

DI TULLIO, Ángela; MALCUORI, Marisa. **Gramática del español para maestros y profesores del Uruguay**. Montevideo: ANEP; ProLEE, 2012.

ENCUENTRO ANTIIMPERIALISTA DE CABA. **A sostener y profundizar la democracia, el proceso de cambio y la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia**. Blogspot, 18 nov. 2019. Disponível em: https://ea-caba.blogspot.com/2019/11/a-sostener-y-profundizar-la.html. Acesso em: 24 abr. 2026.

GARCIA LINERA, Álvaro. Moderação está fazendo mal à esquerda. **Outras Palavras**, 24 nov. 2023. Disponível em: https://outraspalavras.net/estadoemdisputa/linera-moderacao-esta-fazendo-mal-esquerda. Acesso em: 8 abr. 2026.

GAUDEMAR, Jean-Paul de. **A mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Lisboa: Estampa, 1977.

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica do acontecimento**. Campinas: Pontes, 2002.

GUIMARÃES, Eduardo. Espaço de enunciação, cena enunciativa, designação. **Laboratório Corpus**, Santa Maria, p. 49-68, jan./mar. 2014.

HEIDEMANN, Heinz Dieter. Deslocamentos populacionais e mobilidade fictícia: a razão fetichizada do migrante e do seu pesquisador. In: SILVA, Sidney Antonio da (org.). **Migrantes em contextos urbanos**: uma abordagem interdisciplinar. 1. ed. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2010. v. 1, p. 15-33.

HUAYHUA PARI, Felipe. **Diccionario bilingüe polilectal: aymara-castellano, castellano-aymara**. Universidad Mayor de San Marcos, 2009.

INDURSKY, Freda. Que povo é esse? **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 101-114, jan./jun. 1995.

MUÑOZ, Diego; CHAMBI, Rubem Dario; SCHORCH, Philipp. Banderas indígenas: una introducción. **Sí Somos Americanos:** Revista de Estudios Transfronterizos, Santiago do Chile, v. 25, p. 1-14, 2025. Disponível em: https://sisomosamericanos.cl/index.php/sisomosamericanos/article/view/1218/759. Acesso em: 29 abr. 2026.

ORLANDI, Eni. **Terra à vista**. São Paulo: Cortez; Editora da Unicamp, 1990.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA; ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. Disponível em: https://www.rae.es/gramatica. Acesso em: 21 abr. 2026.

RIFF, Alice; ONÇA, Luciano. **100% boliviano, mano**. Direção de Alice Riff e Luciano Onça. São Paulo: Grão Filmes, 2013. HD, 13 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=QijeCUsglCY. Acesso: 29 abr. 2026

ROBERTS, Michael. Policrises novamente: econômica, ambiental e geopolítica. **A Terra é Redonda**. 2023. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/policrises-novamente-economica-ambiental-e-geopolitica. Acesso em: 8 mar. 2026.

SILVA, Sidney Antonio da. Etnia, nação e regionalismos nos jogos identitários entre os imigrantes bolivianos em São Paulo. In: HEIDEMANN, Heinz Dieter; SILVA, Sidney Antonio da (orgs.). **Simpósio Internacional Migração**: nação, lugar e dinâmicas territoriais. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.

VAINER, Carlos Bernardo. A violência como fator migratório. **Travessia**: revista do migrante, n. 25, p. 5-9, maio/ago. 1996. Disponível em https://revistatravessia.com.br/travessia/article/view/566 Acesso em: 28 abr. 2026.

VELEDA, Raphael. Bolivianos são 43% dos estrangeiros resgatados do trabalho escravo no Brasil. **Metrópoles**, 20 fev. 2023. Disponível em: https://www.metropoles.com/brasil/bolivianos-sao-43-dos-estrangeiros-resgatados-do-trabalho-escravo-no-brasil. Acesso em: 7 mar. 2026.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

A EXPRESSÃO DO OBJETO INDIRETO NO ESPANHOL E NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: REFLEXÕES PARA O ENSINO

Adriana Martins Simões[1]

RESUMO

Neste artigo, discutimos a gramática do espanhol e do português brasileiro na expressão do objeto indireto, considerando a variação e mudança linguística, com o objetivo de tecer reflexões para o ensino dessa função sintática da língua espanhola para aprendizes brasileiros. González (1994) demonstra assimetrias entre essas duas línguas em diferentes estruturas sintáticas, entre elas a expressão do objeto indireto. Enquanto no espanhol o pronome clítico seria obrigatório em quase todos os tipos de construções com objetos indiretos ou dativos não argumentais e se usa um sintagma introduzido pela preposição *a* para expressar essa função sintática (Campos, 1999; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 2008), no português brasileiro ocorre uma perda do pronome clítico *lhe* e a substituição da preposição *a* por *para* (Torres-Morais e Berlinck, 2007). Apresentamos nossa prática de ensino da gramática do espanhol orientada pelas perspectivas biológica (Chomsky, 1981, 1986) e social (Labov, 2008; Weinreich, Labov e Herzog, 2009) de língua.

PALAVRAS-CHAVE

Objeto indireto; Espanhol; Português brasileiro; Variação e mudança linguística; Ensino

RESUMEN

En este artículo, discutimos la gramática del español y del portugués brasileño en la expresión del objeto indirecto, considerando la variación y cambio lingüístico, y nuestro objetivo es presentar reflexiones para la enseñanza de esa función sintáctica de la lengua española para aprendices brasileños. González (1994) demuestra asimetrías entre esas dos lenguas en diferentes estructuras sintácticas, entre las cuales está la expresión del objeto indirecto. Mientras que en el español el pronombre clítico sería obligatorio en casi todos los tipos de construccioes con objetos indirectos o dativos no argumentales y se emplea un sintagma introducido por la preposición *a* para expresar esa función sintáctica (Campos, 1999; Fernández Soriano, 1999; Groppi, 2008), en el portugués brasileño ocurre una pérdida del pronombre clítico *lhe* y la sustitución de la preposición *a* por *para* (Torres-Morais e Berlinck, 2007). Presentamos nuestra práctica de enseñanza de la gramática del español orientada por las perspectivas biológica (Chomsky, 1981, 1986) y social (Labov, 2008; Weinreich, Labov e Herzog, 2009) de lengua.

PALABRAS CLAVE

Objeto indirecto; Español; Portugués brasileño; Variación y cambio lingüístico; Enseñanza

INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Universidade Federal de Alfenas (Unifal/MG). E-mail: adriana.simoes@unifal-mg.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2911-8873.

González (1994, 2008) detectou uma inversa assimetria entre o espanhol e o português brasileiro (doravante PB) no âmbito de diferentes construções sintáticas, entre elas, a expressão do sujeito, do objeto direto, do objeto indireto, das construções passivas e impessoais, das construções reflexivas. Essa pesquisadora teve como ponto de partida a assimetria encontrada por Tarallo (2018 [1993]) entre o PB e o português europeu (doravante PE). Considerando Tarallo (2018 [1993]), os fenômenos sintáticos que González (1994, 2008) apresenta seriam resultado da reorganização do sistema pronominal e da reorganização dos padrões das sentenças, ambos decorrentes do enfraquecimento da concordância verbal.

Conforme González (2008), enquanto no PB a tendência seria à expressão do objeto indireto por pronome átono ou tônico, como em (1a) e (1b), com raras duplicações[2] [exemplo (1c)], no espanhol a tendência seria à expressão por pronome átono, como em (2a) e (2b), pronome átono este que pode ser duplicado por pronome tônico em virtude de questões discursivas.

> *(1a) A professora disse/falou/pediu para eu entregar o trabalho amanhã/me pediu para entregar o trabalho amanhã.*
>
> *(1b) O professor lhe perguntou se (ele) queria fazer a prova no dia seguinte/perguntou para/a ele se (ele) queria fazer a prova no dia seguinte.*
>
> *(1c) A mim me parece que isso não vai dar certo.*
>
> *(2a) Vi el libro ayer, pero no (me) lo compré porque me pareció muy caro.*
>
> *(2b) Ya te he dicho mil veces que eso no se hace. (González, 2008, p. 03-04)*

De acordo com Campos (1999), um verbo transitivo apresenta um sintagma nominal (doravante SN) como complemento, ao qual rege sintática e semanticamente. Seria na entrada lexical de um verbo que estaria registrada a informação da necessidade de seleção de um SN como complemento, bem como do tipo de SN que poderia ser selecionado. Em

[2] Recentemente, estávamos assistindo ao programa *Roda Vida* da TV Cultura, que tinha por entrevistado o ministro do STF Gilmar Mendes, e o mesmo produziu em sua fala a construção *a mim me parece*, na qual temos a duplicação, algo raro no PB contemporâneo. Destacamos que se trata de uma pessoa de alta escolaridade e que ocupa um cargo que requer o domínio da norma culta. Esses dois fatores, combinados à faixa etária do entrevistado, tendem a ser contextos sociais que levam à produção dessas construções em desuso. Além disso, destacamos que se trata de uma entrevista em um programa televisivo tradicional e, embora se trate da modalidade oral da língua, nesse contexto, a tendência é ao uso da língua culta, pois se trata de um gênero discursivo inserido em um contexto mais formal.

relação ao complemento indireto, esse autor menciona a definição da RAE (1973[3], *apud* Campos, 1999, p. 1545), segundo a qual, o complemento ou objeto indireto constitui "el vocablo, que expresa la persona, animal o cosa en que se cumple o termina la acción del verbo transitivo ejercida ya sobre el complemento directo". Na construção em (3), temos um exemplo de objeto indireto:

(3) Juan (le) dio una limosna a nuestro vecino ayer. (Campos, 1999, p. 1546)

Na *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010:671), consta uma definição atualizada para a definição do objeto indireto conforme a RAE:

> *Se llama complemento indirecto u objeto indirecto la función sintáctica desempeñada por los pronombres átonos de dativo, así como por los grupos preposicionales encabezados por la preposición a que pueden ser reemplazados por um pronombre de dativo (Jacinto pidió a su esposa las llaves > Le pidió las llaves), aunque también pueden concurrir con él: Al Rey le han gustado las capillas que ha visto (Lázaro Carreter, Crônica).*

Apesar de a maioria dos verbos transitivos poderem construir-se com um objeto indireto, alguns não o permitem, como vemos em (4) com o verbo *sentir*. Campos (1999) argumenta que isso ocorreria porque, assim como a necessidade de que um verbo transitivo tenha um complemento direto seria determinada no léxico, o mesmo ocorreria com a necessidade de seleção de um complemento indireto.

(4a) Guillermo siente pena cuando se va su tío.

*(4b) *Guillermo le siente pena a su tío. (Campos, 1999, p. 1546)*

Campos (1999) afirma que um verbo pode apresentar uma predicação completa ou incompleta. Quando se trata de uma predicação completa, o verbo expressaria toda a informação sobre o sujeito, sem requerer outro argumento, e um SN como *el fin de semana pasado* seria um complemento circunstancial e opcional, como se observa em (5). Contudo, quando o verbo requer outros elementos para expressar o que precisa dizer sobre o sujeito, temos uma predicação incompleta, na qual estão incluídos os verbos transitivos. A construção em (6) seria um exemplo de predicação incompleta, na qual o SN *un vestido* compreende o objeto direto do verbo *comprar* e o sintagma preposicional *a Gabrielita*, introduzido pela pela preposição *a*, constitui o objeto indireto.

(5) Roberto trabajó el fin de semana pasado.

[3] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa Calpe, 1973.

(6) Maggie le compró un vestido a Gabrielita. (Campos, 1999, p. 1523)

Apesar de a definição da RAE (1973) associar o complemento indireto aos verbos transitivos, há verbos intransitivos que se constroem com um complemento indireto, como se observa em (7).

(7) Kiko les habló de sus últimas inversiones a sus asociados. (Campos, 1999, p. 1546)

Tendo em vista as diferenças na gramática do espanhol e do PB no que se refere à expressão do objeto indireto, bem como as noções de transitividade e intransitividade verbal, nosso objetivo neste trabalho será discutir o funcionamento do espanhol e do PB na expressão do objeto indireto, tendo em vista o processo de variação e mudança linguística, para refletir sobre o ensino dessa função sintática do espanhol a aprendizes brasileiros. A motivação para este trabalho é a ação de extensão *A gramática do espanhol comparada à do português brasileiro: reflexões para a prática docente*, que desenvolvemos na instituição em que atuamos. Trata-se de uma ação composta por seis minicursos sobre temas gramaticais, sendo a expressão do objeto indireto um dos temas trabalhados. O público alvo da ação são docentes do Ensino Básico, embora sempre participem também alunos de graduação e docentes de outros níveis de ensino. Ao compilar o conteúdo dos minicursos em artigos, acreditamos que a reflexão sobre esses temas gramaticais terá um maior alcance. O primeiro artigo que publicamos (SIMÕES, 2024) aborda o processo de variação linguística, aquisição/aprendizagem e ensino do objeto direto.

Este artigo se divide nas seguintes seções: na primeira seção, discutimos a gramática do espanhol na expressão do objeto indireto; na seção seguinte, discutimos a gramática do PB; na terceira seção, tecemos uma comparação entre a gramática das duas línguas; na quarta seção apresentamos alguns resultados sobre a aquisição/aprendizagem do objeto indireto do espanhol considerando a pesquisa de González (1994); na quinta seção, tecemos reflexões sobre nossa prática docente no ensino dessa função sintática a brasileiros; concluímos o artigo com as considerações finais.

1 A gramática do espanhol na expressão do objeto indireto

Campos (1999, p. 1547) classifica os dativos da língua espanhola em: (1) Dativo de recepción o destino, que seria um complemento interpretado como meta ou destinatário [exemplos (8)]; (2) Dativo de interés, que corresponde ao complemento que expressa quem se beneficia ou se prejudica da situação denotada pelo verbo [exemplos (9)]; (3) Dativo de

separación, que seria um complemento que expressa uma perda, separação [exemplos (10)]; (4) Dativo de suficiencia, que seria um complemento que expressa suficiência, insuficiência, falta, excesso [exemplos (11)]; (5) Dativo de posesión, que corresponde a um complemento inseparável, como no caso das partes do corpo humano [exemplos (12)]; (6) Dativo ético, que seria um complemento que expressa muito interesse ou se vê afetado pela situação denotada pelo verbo [exemplos (13)]; (7) Dativo de relación, que compreende um dativo para o qual seria válida a experiência enunciada [exemplos (14)].

(8a) Le llevé varios regalos a Guillermo.

(8b) Les dije la verdad a mis padres.

(9a) Le corté el césped a Maggie.

(9b) Kiko le construyó una mansión a Patty.

(10a) Le robaron la bicicleta a Michel.

(10b) Le quitaron el pasaporte al Sr. Guevara.

(11a) A Kiko le falta un millón de pesos para construirse la piscina.

(11b) A Maggie le sobró pastel.

(12a) Le besé la mano a María.

(12b) Le rompieron la camisa a Pablo.

(13a) Se lo leyó de cabo a rabo.

(13b) Me suspendieron al niño de la escuela.

(14a) A Choche le pareció buenísima la idea de Ximena.

(14b) A los Morales les será difícil decidir ese asunto. (Campos, 1999, p. 1547)

Campos (1999) classifica como dativos argumentais e, portanto, objetos indiretos apenas os dativos de recepción, interés, separación y posesión, que, conforme a análise desse autor, constituiriam argumentos dos verbos que os selecionam, assim como os objetos diretos.

De acordo com Campos (1999), na língua espanhola, quando se expressa o objeto indireto mediante um sintagma introduzido por preposição, este apresenta a preposição a e seria possível a ausência do pronome átono com predicados de transferência, como vemos em (15).

(15a) Lola (le) dio la manzana a Pablo. (Campos, 1999, p. 1548)

(15b) Le llevé varios regalos a Guillermo.

(15c) Les dije la verdad a mis padres. (Campos, 1999, p. 1547)

Segundo Fernández Soriano (1999), se o objeto indireto desempenha a função semântica de meta ou destinatário, a duplicação seria opcional, como se observa em (16). No entanto, a duplicação seria obrigatória quando se trata de um dativo que recebe papel semântico de experimentante [exemplo (17a)], beneficiário [exemplos (17b-c)] e de um dativo que expressa possessão inalienável [exemplos (17d-e)]:

(16a) (Le) dijeron a Juan que viniera.

(16b) (Le) dieron el premio al escritor.

*(17a) *(Le) gusta el cine a Juan.*

*(17b) *(Le) preparó un brevaje al enfermo.*

*(17c) *(Le) hice los deberes a la niña.*

*(17d) *(Le) cortaron las uñas al niño.*

*(17e) *(Le) duele la pierna a Pedro. (Fernández Soriano, 1999, p. 1250)*

Groppi (2008) retoma as discussões de Campos (1999) de que, na língua espanhola, seriam os sintagmas introduzidos pela preposição *a* que desempenhariam a função de objeto indireto. Quanto aos sintagmas introduzidos por *para,* estes expressam o papel semântico de beneficiário, como alguns objetos indiretos, mas desempenham a função de adjuntos na oração e podem aparecer junto com um objeto indireto, como se observa em (18a).

(18a) Juan le compra flores a esa florista para María.

(18b) João compra flores desta florista para a Maria. (Groppi, 2008, p. 3)

Campos (1999) propõe que a preposição *para* em (19) expressa o beneficiário da situação denotada pelo verbo. Por outro lado, enquanto o pronome átono pode ser

correferente com o sintagma introduzido por *a*, isso não seria possível com um sintagma introduzido por *para*. Observem-se os exemplos em (20) e (21):

(19a) Traía este encargo para ella.

(19b) Compraría para el niño algunas golosinas. (Campos, 1999, p. 1550)

*(20a) *Le$_i$ traía este encargo [para ella]$_i$.*

*(20b) *Le$_i$ compraría algunas golosinas [para el niño]$_i$. (Campos, 1999, p. 1551)*

(21a) Le$_i$ traía este encargo [a ella]$_i$.

(21b) Le$_i$ compraría algunas golosinas [al niño]$_i$. (Campos, 1999, p. 1551)

A preposição *para* pode expressar direção, de modo que o sintagma introduzido pela mesma pode ser interpretado como *receptor* [exemplo (22a)]. Como nos exemplos em (20), em (22b), o pronome átono não pode ser correferente com o sintagma introduzido por *para* e, em (22c), o pronome átono é correferente com o sintagma introduzido pela preposição *a*.

(22a) Envió un libro {a/para} María.

*(22b) Le envío un libro {a/*para} María.*

(22c) Le envió un libro a José para María. (Campos, 1999, p. 1551)

No espanhol, é preciso que o objeto indireto se expresse mediante um pronome átono, que poderá ser duplicado por um pronome tônico introduzido pela preposição *a* quando o contexto discursivo indica a necessidade de expressar contraste entre duas ou mais entidades. No entanto, não é possível apenas a presença do pronome tônico em função de objeto indireto (cf. Fernández Soriano). Em (23), observamos que a ausência dos pronomes *te* e *le* seria agramatical.

*(23a) Te lo quiere dar a ti. / *Lo quiere dar a ti. (Adaptado de Fernández Soriano, 1999, p. 1223)*

*(23b) Le di el regalo a él. / *Di el regalo a él. (Fernández Soriano, 1999, p. 1248)*

Contudo, segundo Fernández Soriano (1999), é possível que o pronome *usted* apareça sem o pronome átono correspondente:

(24) La EMT agradece a usted la utilización de sus autobuses. (Marcos Marín, 1980, p. 219, apud Fernández Soriano, 1999, p. 1248)

Outra característica da língua espanhola é de que enquanto os pronomes átonos podem referir-se a objetos e a pessoas, os pronomes tônicos apenas podem referir-se a pessoas, como se observa pela agramaticalidade de (25b).

(25a) Le di un golpe. (= {a la mesa / a María})

*(25b) Le di un golpe a ella. (= {*a la mesa / a María}) (Fernández Soriano, 1999, p. 1223)*

De acordo com Ranson (2023), ocorre na língua espanhola o uso do pronome *le* como dativo plural, como na construção em (26), que, apesar de apresentar um referente plural, se manifesta em sua forma no singular. Esse fenômeno ocorreria apenas quando está presente na oração o pronome e o sintagma preposicional com o qual esse pronome é correferente aparece posposto. Conforme o estudo de Gustafson (2017[4], *apud* Ranson, 2023), os índices mais elevados de uso de *le* plural seriam nas variedades do espanhol do Caribe e da América Central, enquanto os índices mais baixos se manifestariam nas variedades da Espanha e da América do Sul.

(26) Uno le compra a los hijos de eso (Sánchez Avedaño, 2008[5], p. 12, apud Ranson, 2023, p. 416)

O estudo sociolinguista de Mojedano Batel (2014, *apud* Ranson, 2023) revela que a escolha da forma singular para a expressão do dativo plural ocorreria devido ao fato de que, quando o referente está bastante acessível no discurso, seria possível um pronome com menos informação, como em (27a). Isso representa a ausência do morfema de plural no pronome. Portanto, esse seria um fator que leva a uma frequência mais elevada do *le* plural. Por outro lado, haveria uma maior frequência de *les* quando há outro sintagma que intervém entre o pronome e seu referente, como se observa em (27b). O fenômeno *le* plural também é favorecido quando o antecedente é [-animado], como em (27b), e quando aparece na oração um objeto direto em singular, como em (27d).

(27a) a Le tengo el pánico a esas mariposas (Mojedano Batel, 2014[6], p. 89,

[4] GUSTAFSON, Gray. Variable Number Agreement in the Spanish Indirect Object Pronoun *le(s)*. ms. inédito, The Ohio State University, 2017.

[5] SÁNCHEZ AVEDAÑO, Carlos. El uso de 'le' por 'les' en el español costarricense. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana** 6, 2008. p. 111–127.

[6] MOJEDANO BATEL, Andrea. Variación de *le/les* en diferentes zonas hispanoparlantes: México, Colombia y España. **IULC Working Papers** 14, 2014. p. 80–94.

apud Ranson, 2023, p. 418).

(27b) Eso que les vendí el otro día a los gitanos (Mojedano Batel, 2014, p. 88, apud Ranson, 2023, p. 418).

(27c) Lo mismito le pasa a las plantas (Mojedano Batel, 2014, p. 88, apud Ranson, 2023, p. 423)

(27d) Le di la pelota a los niños (Gustafson, 2017, apud Ranson, 2023, p. 423).

Conforme Fernández Soriano (1999), com verbos ditransitivos, se temos um objeto indireto e um objeto direto, não é possível que apenas o objeto direto se expresse mediante o pronome, como observamos pela agramaticalidade de (28b) e (28e):

(28a) (Le) dije a Juan que viniera.

*(28b) *Lo dije (a Juan).*

(28c) Se lo dije a Juan.

(28d) (Le) di a María el regalo.

*(28e) *Lo di a María.*

(28f) Se lo di (a María). (Fernández Soriano, 1999, p. 1266)

Ransen (2023) aborda um fenômeno de variação no espanhol, relacionado a essa dupla pronominalização dos argumentos, que compreende a ausência de concordância entre o clítico dativo e o seu antecedente quando este aparece em um contexto de objeto direto singular, como em (29). De acordo com a autora, essas construções são uma estratégia para que o interlocutor identifique o antecedente do dativo no discurso. Um contexto que favorece esse fenômeno são os casos em que o antecedente do dativo está menos acessível no discurso.

(29) se los regalé ayer (el libro a ustedes) (Schwenter e Hoff, 2020[7], p. 2, apud Ransen, 2023, p. 423)

Vimos, nesta seção, os diferentes dativos da língua espanhola, conforme a classificação de Campos (1999), bem como vimos que, entre eles, apenas os dativos de *recepción, interés, separación* e *posesión* seriam argumentais. Entre os diferentes tipos de dativos, os que recebem papel semântico de meta/destinatário seriam os únicos que permitem a ausência do pronome clítico se na oração houver um sintagma introduzido por

[7] SCHWENTER, Scott; HOFF, Mark. Variable Constraints on *se lo(s)* in Mexican Spanish. *In*: DÍAZ-CAMPOS, Manuel; SESSAREGO, Sandro (eds.). **Aspects of Latin American Spanish Dialectology: In honor of Terrell A. Morgan**. Amsterdam: John Benjamins, 2020. p. 47-68.

a expressando a função sintática de objeto indireto. Com os demais dativos, a presença do pronome clítico seria obrigatória. Vimos também que um sintagma introduzido pela preposição *para* não atua na função sintática de objeto indireto no espanhol, mas apenas pode desempenhar a função de adjunto. Essa especificidade da língua espanhola será importante para a sua comparação com o PB, língua cujo funcionamento do objeto indireto veremos na próxima seção.

2 A gramática do português brasileiro na expressão do objeto indireto

Torres Morais e Berlinck (2007) apresentam em seu estudo a expressão de construções ditransitivas no PB e no PE tendo em vista verbos dinâmicos de atividade que atribuem papel semântico de meta/recipiente ou fonte/origem ao objeto indireto. Observem-se os exemplos:

> *(30a) O que devo dar numa primeira comunhão ou num bar-mitzvá? Sempre sou convidada para esse tipo de cerimônia religiosa e gostaria de saber que tipo de lembrança* ***devo levar para a criança****. (Revista Cláudia, 03/1998, p. 41)*
>
> *(30b) Quem* ***vende*** *MacDoland`s e Coque-Cola* ***para nossas crianças*** *deve receber o mesmo tratamento oferecido aos suspeitos de prática de terrorismo e narcotráfico que aportam na terra deles. […] (Fórum de Debates - Estado de São Paulo - On-line, 2004)*
>
> *(30c) Ele não consegue* ***explicar ao povo*** *o aumento do desemprego, dos juros, da violência, das invasões. Como ele* ***disse certa vez ao seu antecessor*** *"é preciso ter coragem e ir dizer ao povo o que está acontecendo" (Fórum de Debates - Estado de São Paulo - On-line, 2004)*
>
> *(30d) Agora, os seus filhos vão comer os legumes e chorar … por mais. Preocupada em* ***dar às crianças*** *uma alimentação rica e equilibrada, a Nobre acaba de lançar uma nova maneira de comer saudável - as Mini`s Nobre Junior. Enriquecidas com cenoura e espinafre e com ainda mais proteínas, as Mini`s Nobre Junior são pequeninas, divertidas e saborosas e vão fazer as delícias dos mais pequenos. Agora, sempre que eles pedirem as salsichas,* ***dê-lhes*** *os legumes. Eles não vão querer outra coisa. (Pais & Filhos, 10/1999, p. 45)*
>
> *(30e) Ninguém resiste à oferta de um monitor na compra de um Compaq Deskpro. E você? Também para si, a nova promoção Compaq Deskpro é uma tentação irresistível: Agora, na compra de qualquer computador Compak Deskpro,* ***oferecemos-lhe*** *um monitor V500* de 15==, ou* ***descontamos-lhe*** *o valor equivalente se optar por qualquer outro monitor. Até 31 de Outubro de 1999, não perca esta oferta especial Compaq. […] (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 62)*

De acordo com Torres Morais e Berlinck (2007:62-63), diversos estudos demonstram que ocorre no PB dois processos de mudança no âmbito do complemento dativo, sendo:

(1) perda do clítico de 3a pessoa (*lhe/lhes*) e sua substituição por um complemento preposicionado (*a ele/eles, a ela/elas*) ou pelo objeto indireto nulo; e (2) uso das preposições *para* ou *de* no lugar de *a* com verbos ditransitivos cujo argumento dativo recebe papel semântico *meta/recipiente* ou *fonte/origem*, respectivamente.

Calindro e Torres Morais (2025) apontam inovações no PB em comparação ao PE na expressão morfossintática do objeto indireto nas construções ditransitivas. Conforme essas autoras, além da substituição da preposição *a* pela preposição *para*, houve uma substituição do pronome clítico *lhe* pelo pronome oblíquo *ele/ela* introduzido por preposição. Observem-se as construções em (31):

> *(31a) O Pedro deu um celular à namorada/para a namorada.*
>
> *(31b) O Pedro deu-lhe um celular/ deu um celular a/para ela. (Calindro e Torres Morais, 2025, p. 302)*

De acordo com Calindro e Torres Morais (2025), o pronome clítico *lhe* e a preposição *a* na expressão do objeto indireto já não integram a gramática nuclear (cf. Chomsky, 1981, 1986) do PB contemporâneo. Isso significa que essas formas já não integram a gramática adquirida naturalmente do PB, assim como ocorre no caso do clítico de objeto direto *o/a* (cf. Magalhães, 2006).

Em relação ao primeiro fenômeno de mudança linguística abordado em Torres Morais e Berlinck (2007), essas autoras afirmam que a perda do clítico *lhe* e sua substituição por um complemento preposicionado não seria uma característica que se restringe ao PB contemporâneo, pois já havia uma diminuição no uso desse pronome constatada no final do século XIX, já que, em 1730, a frequência de clítico era de 93% e, em 1890, de 67%. Além disso, foi observado um crescimento na frequência do objeto indireto nulo. Havia também ocorrências de preposição introduzindo um pronome tônico para a expressão do objeto indireto desde 1790.

> *(32a) Deixa estar: tua mãe chegando, vou dizer-**lhe**, para ela te dar umas palmadas!…*
>
> *(32b) Eu vi sim! A mamãe chegando, eu vou contar **[a ela]**. (A Viúva Pitorra, Simões Lopes Neto, 1890) (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 63)*

Segundo Torres Morais e Berlinck (2007), a tendência de perda do pronome clítico dativo se confirma nos estudos do PB contemporâneo tanto em dados orais quanto em escritos. Berlinck (1997, *apud* TORRES MORAIS e BERLINCK, 2007:63) encontrou uma única ocorrência do pronome dativo na produção oral de jovens universitários de Curitiba,

como se observa em (33).

> *(33) Tem a sua importância, mas…, no dia-a dia daquela criança, o importante é que ela domine a língua pra saber fazer um… a sua reivindicação, um… / ela saiba se comunicá, exigi. Saiba..interpretar um texto que tá* ***lhe*** *sendo passado. (JUC, 1987)*

Torres Morais e Berlinck (2007) analisaram dados do *Fórum de Debates do Estado de São Paulo - On-line*, dos anos de 2003 e 2004. O objetivo das autoras foi verificar o quanto as tendências observadas para a expressão do objeto indireto na língua falada e em textos jornalísticos se manifestavam em textos semi-formais. As pesquisadoras observaram 47,5% de objetos anafóricos realizados por pronome clítico, 11% por preposição introduzindo pronome e 41,5% de objetos indiretos nulos.

> *(34a) […] sugiro que procure o tal jornal e* ***peça lhes*** *um forum exclusivo […]*
>
> *(34b) […]* ***Vamos mostrar a eles*** *que não temos porque respeitá-los pois nunca tiveram respeito por nós.*
>
> *(34c) […] Caso os americanos boicotem os nossos produtos devemos também tb evitar os Seus produtos,* ***mostrando para eles*** *que somos um povo forte e unido.*
>
> *(34d) A mídia está noticiando a nossa participação no Haiti.* ***Já mandamos medicamentos, já mandamos tropas*** *e, agora, estamos prestes a fazer empréstimo de 50 milhões de dólares Como contribuinte, eu pergunto: se temos dinheiro para* ***emprestar****, por que estamos endividados até o pescoço com o FMI? (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 64)*

Torres Morais e Berlinck (2007) refletem que, tendo em vista que a escrita seria a última modalidade da língua a ser atingida por um processo de mudança linguística, encontrar diferentes variantes nesses textos constitui um indício significativo de que o processo de variação linguística está em um momento avançado de implementação.

As autoras mencionam a pesquisa de Freire (2005, *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007), que revela que a frequência das variantes está associada aos graus de letramento dos textos. A conclusão é de que o pronome clítico seria adquirido a partir do processo de escolarização no PB contemporâneo e é produzido em contextos com maior grau de letramento e formalidade.

As autoras apresentam também os resultados do estudo de Freire (2000, *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007), que compara dados de língua falada culta do PB e do PE. Esse autor observou 88% de clíticos dativos no PE e nenhuma ocorrência no PB nos dados analisados. Além disso, os objetos indiretos nulos foram mais frequentes no PB (36%) do

que no PE (9%) e apenas no PB aparecem casos de preposição introduzindo pronome para a expressão do objeto indireto.

No que se refere ao fenômeno de substituição da preposição *a* por *para* ou *de* em construções com verbos ditransitivos, Torres Morais e Berlinck (2007) afirmam que, no PE, quando o argumento recebe o papel semântico de fonte/origem, ocorreria a alternância entre as preposições *a* e *de*. Contudo, no PB, a ocorrência da preposição *a* seria marginal e foi encontrada na fala de uma mulher sergipana com 91 anos de idade, como se observa em (35). Nesse caso, se espera o uso de *dele* no PB contemporâneo. O estranhamento provocado por essa construção revela que a mesma não pertence à gramática do PB.

> *(35) (…) era dele a casa/ aquela velha…a gente comprou a ele. (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 67)*

Quanto aos casos em que o argumento dativo recebe o papel semântico de meta/recipiente, é usada a preposição *a* e sua frequência varia conforme a região geográfica do falante. Por outro lado, seria mais frequente a preposição *para*. De acordo com o estudo de Berlinck (1997[8], *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007), o uso de *para* ocorreu em 93,5% dos dados de fala de universitários curitibanos. No estudo de Gomes (2003[9], *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007) e Bispo (2004[10], *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007), a frequência dessa preposição foi acima de 80% na fala de cariocas. Por outro lado, o trabalho de Salles & Scherre (2003[11], *apud* Torres Morais e Berlinck, 2007) encontrou 33% da preposição *a* na produção oral de falantes de Fortaleza, fato que revela uma presença mais expressiva dessa preposição nessa variedade do PB.

Conforme Torres Morais e Berlinck (2007:67):

> *O resultado obtido pelas autoras sugere que essa variação pode estar sujeita a diferenças de ordem geográfica. Ainda assim, conclui-se que, embora ainda seja possível e, de fato, empregada a preposição a na expressão do dativo, o emprego da preposição para predomina em todas as*

[8] BERLINCK, Rosane. The Portuguese Dative. *In*: VAN BELLE, Wiliiam; VAN LANGENDONCK, Willy (eds.). **The Dative. Descriptive Studies**. Amsterdam: John Benjamins, 1996. p. 119-151.

[9] GOMES, Christina. Variação e mudança na expressão do dativo no português brasileiro. In: PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugênia (Orgs.). **Mudança Lingüística em Tempo Real**. Rio de Janeiro: Contracapa/Faperj, 2003. p. 81-96.

[10] BISPO, Karla. **A sintaxe do objeto indireto no português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

[11] SALLES, Heloisa; SCHERRE, Maria Marta . Indirect objects in ditransitive constructions. *In*: NÚÑEZ-CEDEÑO, Rafael *et al*.(Org.). **A Romance Perspective on Language Knowledge and Use - Current Issues in Linguistic Theory**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003. p. 151-165.

variedades de língua falada estudadas até o momento.

Segundo as autoras, a diminuição de ocorrência da preposição *a* começa a se manifestar no século XX. As autoras afirmam também que a substituição de *a* por *para* já se manifesta na escrita, apesar de a preposição *a* ainda ser bastante frequente nessa modalidade da língua. Construções como (36a) predominavam nos anos 60 e 70, enquanto que construções como em (36b) predominam nos anos finais da década de 90.

> *(36a) Por favor, mandem um recado **ao** Caetano Veloso. […] (Capricho, 04/1968, p. 42)*
>
> *(36b) Vá voando para a cozinha, crie uma receita deliciosa que use o azeite do coração e mande **para** a gente. (Claudia, 2/1997, p. 33) (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 68)*

Em um estudo diacrônico, Torres Morais e Berlinck (2018) analisaram dados dos séculos XVIII, XIX e XX e constataram que: (a) a expressão do objeto indireto era quase categórica com a preposição *a* até a primeira metade do século XX; (b) houve poucos dados de objeto indireto com a preposição *para* usada para expressar a 3a pessoa durante os séculos XVIII e XIX, sendo apenas no século XX que essa preposição aparece introduzindo o objeto indireto com as outras pessoas discursivas; (c) expansão no uso da preposição *para* na modalidade escrita da língua, no século XX, sobretudo na 2a metade, e com antecedentes [+humanos] que recebem papel temático de meta/recipiente, preposição esta usada nos séculos anteriores na expressão de complementos beneficiários e locativos; (d) durante o século XX, a implementação de *para* tem início com os verbos de transferência material e objeto direto concreto e se amplia para os verbos de transferência comunicativa/perceptual e objeto direto abstrato.

Conforme Torres Morais e Berlinck (2007), em dados de produção oral, haveria um predomínio da preposição *para* nos casos em que o dativo constitui o argumento de um verbo de transferência material (*dar, vender*), movimento (*levar, trazer*) e transferência verbal/perceptual (*dizer, perguntar, mostrar*).

Por outro lado, quando se trata da modalidade escrita da língua, as autoras observaram que nos dados analisados do *Fórum de Debates do Estado de São Paulo On-line* a preposição *a* predomina com frequência de 82% com verbos de transferência verbal/perceptual. Quanto aos verbos de transferência material e movimento, a frequência da preposição *a* foi aproximadamente 67%.

O funcionamento do PE contrasta com o do PB, já que no primeiro a expressão do

dativo anafórico introduzido por preposição é bastante restrita, na medida em que se vincula ao fenômeno da duplicação e apresenta valor contrastivo, como se observa em (37). De acordo com Calindro e Torres Morais (2025), uma construção como (38b) seria agramatical no PE, pois ocorre nessa língua, assim como no espanhol (cf. Fernández Soriano, 1999), conforme vimos, uma restrição à expressão do objeto indireto pelo pronome tônico sem a presença do pronome átono na oração.

> *(37) O João deu-**lhe** um computador **a ele** (não **a ela**). (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 68)*
>
> *(38a) O João enviou enviou-lhe uma carta.*
>
> *(38b) * O João enviou uma carta a ela. (Calindro e Torres Morais, 2025, p. 315)*

Conforme Torres Morais e Berlinck (2018), outra restrição do PE, que o diferencia do espanhol, é a duplicação do clítico feita por um SN, mas não por um pronome introduzido pela preposição *a*, como se observa em (39).

> *(39a) O José deu um bombom à Maria.*
>
> *(39b) *O José deu-lhe um bombom à Maria. (Torres Morais e Berlinck, 2018, p. 258)*

No PE, o argumento dativo pode expressar-se pelo pronome forte sem duplicar o clítico se aparece no início da oração, como em (40a), ou quando aparecem elementos como *só, até*, como em (40b).

> *(40a) **A ele** o João deu (**lhe**) uma grande ajuda.*
>
> *(40b) Darei a notícia **só a ele**. (Torres Morais e Berlinck, 2007, p. 68)*

Vimos, nesta seção, que o PB passa por um processo de variação e mudança linguística na expressão do objeto indireto, iniciada já em outras sincronias. Como vimos, esse processo de variação e mudança compreende uma diminuição no uso do pronome *lhe(s)*, a substituição da preposição *a* por *para* e *de* na expressão dos argumentos que recebem papel semântico de meta/recipiente e fonte/origem, respectivamente, e na possibilidade de expressão dessa função sintática mediante o pronome tônico *ele/ela* introduzido por preposição *a/para*. Vimos que embora ainda haja o uso da preposição *a* para expressar meta/recipiente, com predominância em contextos formais e de maior letramento, a preposição *de* parece ser a única forma disponível no PB contemporâneo para a expressão de fonte/origem. Essas características do PB o tornam uma língua com um funcionamento diferente do espanhol, como aprofundaremos na próxima seção.

3 Reflexões sobre as diferenças entre o espanhol e o português brasileiro na expressão do objeto indireto

Teceremos, nesta seção, uma comparação entre as gramáticas do espanhol e do PB, partindo das construções que Torres Morais e Berlinck (2007, 2018) apresentam para o PE. Conforme essas autoras, o argumento dativo se expressa na língua portuguesa com vários tipos de verbos e recebe diferentes tipos de papéis semânticos, como *recipiente, fonte, experienciador, possuidor, afetado.* As orações em espanhol e em PB são de nossa autoria.

Em relação aos verbos transitivos de atividade direcional, o papel semântico do argumento dativo seria de meta/recipiente no PE e PB e de *meta/destinatario* no espanhol nas construções em (41). Quanto às construções em (42), o papel semântico seria de fonte no PB e PE e, seguindo a análise de Campos (1999), consideramos como de *separación* no espanhol. Para os argumentos interpretados como meta, no PE, ocorreria a variação entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a;* no espanhol, a expressão ocorreria pelo clítico ou por sintagma introduzido por *a*, que poderia também duplicar o pronome átono[12]; no PB, a tendência seria ao uso do sintagma introduzido por *para* ou *a*, sendo esta preposição menos frequente como vimos. Para os argumentos interpretados como fonte/*separación*, no PE, teríamos a alternância entre pronome e sintagma introduzido por *a;* no espanhol, teríamos o uso obrigatório do pronome, que poderia ser duplicado por um sintagma introduzido por *a*; e no PB, a única opção seria o uso da preposição *de*.

(41a) O José enviou uma carta à Maria / enviou-lhe uma carta. (Torres-Morais e Berlinck, 2007, p. 70)

(41b) José (le) envió una carta a María / le envió una carta.

(41c) O José enviou uma carta para a Maria/à Maria.

(42a) O José roubou o relógio ao Pedro/roubou-lhe o relógio. (Fonte) (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 256)

(42b) José le robó el reloj a Pedro. (Separación)

(42c) O José roubou o relógio do Pedro.

[12] Consideramos a análise de Groppi (1997) de que seria o sintagma introduzido pela preposição que duplica o pronome clítico e não o contrário, como na análise de Fernández Soriano (1999). Groppi justifica a sua análise com base na agramaticalidade gerada pela ausência do pronome, que essa autora analisa como sendo o argumento do verbo.

No caso dos verbos transitivos de criação, o papel semântico atribuído ao objeto indireto seria de beneficiário/*beneficiario* em todas as línguas. No PE, podemos ter a expressão desse objeto indireto com o pronome em distribuição complementar com o sintagma introduzido pela preposição *a*; no espanhol, teríamos a obrigatoriedade do pronome, que pode ser duplicado pelo sintagma introduzido por *a*; e, no PB, poderíamos ter variação entre sintagma introduzido por *para* e *a*, sendo o primeiro caso mais frequente.

> *(43a) A Maria fez um jantar aos convidados/fez-lhes um jantar. (Torres-Morais e Berlinck, 2007, p. 70)*
>
> *(43b) María les hizo una cena a los invitados.*
>
> *(43c) A Maria fez um jantar para os/aos convidados.*

Com os verbos transitivos estativos, o argumento dativo recebe o papel temático de possuidor/*posesivo*. No PE, temos a possibilidade de expressão do objeto indireto pelo clítico ou sintagma introduzido pela preposição *a*. No espanhol, temos o clítico como obrigatório e sua duplicação pelo sintagma introduzido por *a*. Quanto ao PB, a única possibilidade seria a expressão desse complemento mediante a preposição *de* e, nesse caso, se trata de um complemento do nome *paciência*.

> *(44a) O José admira a beleza à Maria/admira-lhe a beleza. (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 256)*
>
> *(44b) José le admira la belleza a María.*
>
> *(44c) O José admira a beleza da Maria.*

No que se refere aos verbos inacusativos psicológicos, o argumento dativo recebe o papel semântico de experienciador/*experimentante*. No PE, temos a distribuição complementar entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a*. No espanhol, temos a presença obrigatória do pronome, que poderá ser duplicado pelo sintagma introduzido por *a*. No PB, o mais provável será o uso do verbo *agradar* com pronome reflexivo e um complemento introduzido pela preposição *de* ou o uso do verbo *gostar*, que também seleciona um sintagma preposicionado como complemento.

> *(45a) O vinho do Porto agradou aos convidados/agradou-lhes. (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 257)*
>
> *(45b) El vino les agradó a los invitados.*
>
> *(45c) Os convidados se agradaram do vinho/gostaram do vinho/O vinho*

agradou os convidados[13].

Quanto aos verbos inacusativos de mudança ou movimento, o papel semântico do dativo seria de recipiente/locativo no PE e no PB e consideramos que seria de *meta/destinatario* (CAMPOS, 1999) no espanhol. Enquanto, no PE, temos a variação entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a* e, no espanhol, a obrigatoriedade do pronome, que pode ser duplicado pelo sintagma introduzido por *a*, no PB, teríamos predominantemente a expressão desse complemento pelo sintagma introduzido por *para*.

(46a) Chegou um aviso aos professores/chegou-lhes um aviso. (Recipiente/locativo) (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 257)

(46b) Les llegó un aviso a los profesores. (Meta/destinatario)

(46c) Chegou um aviso para os professores/aos professores.

Com relação aos verbos inacusativos existenciais, Torres-Morais e Berlinck (2007) classificam como possuidor o dativo no português. Quanto ao espanhol, consideramos que a construção equivalente seria a que Campos (1999) classifica como de *dativo de suficiencia*. No âmbito do PE, há a possibilidade de alternância entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a*. No espanhol, embora não se trate de um dativo argumental, conforme a análise de Campos (1999), o pronome seria obrigatório e pode ser duplicado pelo sintagma introduzido por *a*. No PB, a alternância entre um sintagma introduzido *para* ou *a* seria o mais provável.

(47a) Falta ao Pedro uma boa esposa/falta-lhe uma boa esposa. (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 257)

(45b) Le falta una buena esposa (a Pedro).

(45c) Falta para o Pedro/ao Pedro uma boa esposa.

Na esfera dos verbos causativos [exemplos (48)] e dos verbos incoativos [exemplos (49)], no PE e no PB, o argumento dativo receberia o papel semântico de afetado e, no espanhol, consideramos que receberia o papel semântico de *beneficiario*. No PE, teríamos a distribuição complementar entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a*. No espanhol, seria obrigatória a presença do pronome, que poderia ser duplicado por sintagma introduzido por *a*. Quanto aos PB, teríamos o sintagma introduzido por *para* ou *a* para a expressão desse argumento.

(48a) O José abriu a porta aos convidados/abriu-lhes a porta. (Torres-Morais

[13] Este último exemplo foi sugestão de um dos pareceristas do artigo.

e Berlinck, 2018, p. 257)

(48b) José les abrió la puerta a los invitados.

(48c) O José abriu a porta para os convidados/aos convidados.

(49a) A porta abriu-se aos convidados/abriu-se lhes. (Torres-Morais e Berlinck, 2018, p. 257)

(49b) La puerta se les abrió a los invitados.

(49c) A porta foi aberta para os convidados/aos convidados.

Com relação aos verbos inergativos, o dativo seria ético/*ético* em ambas as línguas. No PE, teríamos o uso do pronome para expressar a pessoa envolvida na situação; no espanhol, teríamos o pronome, que poderia ser duplicado por um sintagma introduzido pela preposição *a*; no PB, teríamos um sintagma introduzido pela preposição *para* ou pela preposição *em*.

(50a) Caiu-lhe bem o vestido azul. (Torres-Morais e Berlinck, 2007, p. 70)

(50b) El vestido azul le quedó bien (a María).

(50c) O vestido ficou bem para a Maria/na Maria.

Por fim, com verbos transitivos de atividades não direcional, em ambas as línguas o papel semântico do dativo seria de possuidor/*posesivo*. No PE, teríamos distribuição complementar entre o pronome e o sintagma introduzido pela preposição *a*. No espanhol, teríamos o uso obrigatório do pronome, que poderia ser duplicado por um sintagma introduzido por *a*. No PB, teríamos a preposição *de*, que constitui o complemento do nome *mão*.

(51a) A professora lavou as mãos aos alunos/lavou-lhes as mãos. (Torres-Morais e Berlinck, 2007, p. 70)

(51b) La profesora les lavó las manos a los alumnos.

(51c) A professora lavou a mão dos alunos.

Vimos, nesta seção, uma comparação entre o funcionamento da gramática do espanhol e do PB na expressão da função sintática do objeto indireto, além de uma comparação com o PE, outra língua românica. Enquanto no espanhol a presença do pronome clítico é obrigatória em todas as construções, com exceção dos casos em que o argumento é interpretado como meta/destinatário, podendo ser duplicado por um sintagma introduzido pela preposição *a*, no PB, a tendência é à expressão do objeto indireto mediante a preposição *para*, com exceção dos casos em que o argumento recebe papel temático de

fonte, pois nesses casos se usa a preposição *de*. Quanto ao PE, essa língua se diferencia não apenas do PB como também do espanhol, pois no PE é possível a distribuição complementar entre o pronome clítico e a preposição *a* introduzindo um nome. Essa possibilidade no espanhol se restringe aos verbos de transferência material e comunicativa como vimos.

4 A aquisição/aprendizagem do espanhol por brasileiros

González (1994) detectou uma inversa assimetria entre o espanhol e o PB na expressão dos argumentos do verbo em diversas construções, partindo da assimetria encontrada por Tarallo (1993) entre o PB e o PE. Considerando essa assimetria, González (1994) investigou a aquisição/aprendizagem de espanhol a partir do modelo teórico gerativista.

Especificamente sobre o objeto indireto, a autora menciona a tendência que diferentes pesquisas encontraram de diminuição na frequência de pronomes clíticos no PB a partir do século XIX, e menciona o trabalho de Pagotto (1993[14], *apud* González, 1994) de que os pronomes *me, te, lhe, se*, que seriam neutros em quanto ao gênero e adequados para a expressão do objeto indireto, como os que mais se mantém na gramática do PB. Por outro lado, menciona também pesquisas que demonstram redução na frequência do pronome *se* e outros reflexivos, bem como diminuição da frequência do pronome *lhe* (Martins, 1989[15], *apud* González, 1994).

González (1994) encontrou 35% de apagamento do clítico dativo nos dados que analisou, o que corresponde à frequência de realização do objeto indireto nulo. Vemos, portanto, nesses dados de produção de aprendizes a tendência de omissão do objeto no PB que vimos em Torres Morais e Berlinck (2007). Observem-se alguns dados em (57):

> *(57a) Professor - Y qué* ***le*** *has dicho?*
>
> *Aluno - Yo* ***(e)*** *dicho que siga. (…le he dicho…)*
>
> *(57b) Él* ***(e)*** *preguntó qué yo estaba haciendo. Yo estoy poniendo un poquito de miel en la leche de él -* ***(e)*** *respondí con una sonrisa. (…****me*** *preguntó…*

[14] PAGOTTO, Emilio. Clíticos, mudança e seleção natural. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (orgs.). **Português brasileiro: Uma viagem diacrônica**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 185-206.

[15] MARTINS, Eleni. Pronomes pessoais complementos de 3a pessoa: uma revisão de conceitos e normas. In: CASTILHO, Ataliba de (org.). **Português culto falado no Brasil**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989. p. 103-119.

le *respondí)*

(57c) Cuando cumple años la esposa o novia, ***(e)*** *regalo flores y* ***(e)*** *escribo una carta de amor o* ***(e)*** *regalo siempre algo útil. (…**le** regalo …**le** escribo… **le** regalo…)*

(57d) Entonces, unas tres cervezas después y con un poco de arrepentimiento por no haber ido a la clase, llegué a la conclusión de que ya era la hora de volver a mi casa, pero ***(e)*** *hice una pregunta más:… (…**le** hice…) (González, 1994, p. 350)*

Em relação ao preenchimento do objeto indireto, González encontrou um índice de 65%, sendo desse total 34% de realizações de objeto indireto introduzido por preposição e 31% de preenchimento pelo clítico. Consideramos que as construções em (58a) e (58b) apresentariam um uso adequado do sintagma introduzido pela preposição *a* na expressão do objeto indireto, pois os verbos *agradecer* e *pedir* constituem verbos de transferência comunicativa e, portanto, permitem a ausência do clítico. Contudo, em (58c), construção em que temos o sintagma topicalizado, seria necessária a presença do clítico. Também seriam agramaticais para um falante nativo de espanhol as construções em (58d) e (58e), nas quais temos apenas um pronome tônico introduzido por preposição na expressão do objeto indireto. Conforme vimos, no espanhol, esses sintagmas introduzidos por preposição duplicariam o clítico por necessidades discursivas (cf. Fernández Soriano, 1999).

(58a) Yo ***(e)*** *agradezco* ***a aquel hombre*** *que ha puesto un poquito de miel en mi leche. (…[le] agradezco a aquel hombre…)*

(58b) María quería ver a Antonio. Entonces ella ***(e)*** *pidió* ***a Juana*** *que* ***(e)*** *dijera para él pasar. (…**[le]** pidió **a Juana** que **le** dijera [a él] que pasase)*

(58c) ***A mi amigo (e)*** *dijeron que podía entregar los documentos la semana que viene. (**A mi amigo le**…)*

(58d) (e) Preguntó ***para mí*** *si podía explicar* ***(e)*** *dónde quedaba la farmacia. (**Me** preguntó **[a mí]** … explicar**le [a…]** …)*

(58e) ***A mí*** *no* ***(e)*** *interesan esas cosas. (**[A mí]** no **me** interesan…) (González, 1994, p. 351)*

Nas construções em (59), temos ocorrências de realização do objeto indireto pelo clítico dativo. Todas as construções estão bem formadas, sendo, portanto, gramaticais e refletem a gramática da língua espanhola na produção dos aprendizes brasileiros.

*(59a) Lamento, pero no puedo ayudar**te**.*

(59b) ***Me*** *gustó mucho la casa.*

(59c) ***Le*** *agradeció muchísimo la visita y* ***le*** *pidió que volviese otras veces.*

*(59d) Ese juguete, dá**se**lo **a tu hijo**. (González, 1994, p. 352)*

Quanto aos dativos possessivos, González (1994) encontrou apenas 8,7% destes na produção dos aprendizes. Observem-se os dados em (60):

*(60a) Su madre **(e)** ayudó a parar la sangre que **(e)** corría por la nariz. (…le corría por la nariz)*

*(60b) Tu novio **se** pone una ropa que nunca has visto. **(e)** Elogias la ropa y él dice que **se** la regaló su ex-novia. Durante la noche, encuentras una manera de, "sin desear **(e)**", manchar **(e)** el suéter. (…**Le** elogias la ropa…mancha**rle** el suéter*

*(60c) Duele mucho **mi cabeza**. (Para elementos de posse inalienável, em espanhol certamente se daria preferência pela construção com dativo possessivo: **Me** duele mucho la cabeza)*

*(60d) **A mí** siempre **mi cabeza** duele. (**A mí** siempre **me** duele la cabeza)*

*(60e) …sacando **su máscara**. (sacándo**se** su máscara)*

*(60f) Yo estoy poniendo un poquito de miel en la leche **de él**. (…**le** estoy poniendo un poquito de miel en la leche)*

*(60g) Él rompió la cara **de ella**. (…**le** rompió **la cara**)*

*(60h) Entonces **le** empezó a doler **la muela**…*

*(60i) Yo **me** rompí **la pierna**.*

*(60j) **Me** duele **mi pie**. (**Me** duele **el pie**)*

(60l) Yo estoy con dolor de cabeza.

(60m) Yo tengo dolor de diente. (González, 1994, p. 365-366)

Nesta seção, apresentamos e discutimos alguns resultados da pesquisa de González (1994) sobre o processo de aquisição/aprendizagem do objeto indireto do espanhol pelos aprendizes brasileiros. Isso nos permite observar tanto o reflexo da gramática do espanhol quanto da gramática do PB, língua materna dos aprendizes, nessa produção não nativa. A comparação entre o funcionamento da gramática do espanhol e do PB, bem como as tendências encontradas em González (1994) nos permitem pensar em estratégias para o ensino dessa função sintática aos brasileiros, como veremos na próxima seção.

5 Reflexões para o ensino

Nesta seção, abordaremos algumas reflexões e atividades que realizamos com alunos universitários do curso de letras da instituição de Ensino Superior em que atuamos

e com alunos de nosso minicurso, na esfera da ação de extensão *A gramática do espanhol comparada à do português brasileiro: reflexões para a prática docente*, já mencionada na introdução. Como vimos, público de nossa ação são professores de espanhol do Ensino Básico e recebemos também alunos de graduação em letras de diferentes instituições e professores de diferentes níveis de ensino.

Orientamos nossa prática de ensino da língua espanhola pelas perspectivas teóricas gerativa (Chomsky, 1981, 1986) e sociolinguística (Labov, 2008; Weinreich; Labov; Herzog, 2009). Além disso, como é preciso que os alunos da graduação desenvolvam as habilidades de compreensão e expressão oral e escrita, nos apoiamos também na concepção interacionista de linguagem de Bakhtin (2003).

No âmbito da perspectiva gerativa de língua, esta é considerada como uma entidade biológica presente na mente/cérebro dos seres humanos (Chomsky, 1981, 1986). O conhecimento linguístico é internalizado durante o processo de aquisição da linguagem na infância e se diferencia do processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira (cf. Liceras, 2023).

Quanto à perspectiva social de língua (Labov, 2008; Weinreich, Labov e Herzog, 2009), as línguas apresentam uma natureza heterogênea e isso significa que as mesmas variam. Uma coexistência de formas linguísticas equivalentes se manifesta nas comunidades linguísticas e são compartilhadas pelos membros dessa comunidade. Essa coexistência compreende a variação linguística e está condicionada por fatores sociais, como idade, escolaridade, gênero, região geográfica.

Os trabalhos de Fanjul (2004), Pinto e Silva (2005), Pontes (2010) e Pinto e Carlos (2022) também discutem a necessidade da abordagem sociolinguística nas aulas de língua espanhola no Brasil. Em Simões (2020), também discutimos e refletimos sobre o ensino do espanhol considerando as perspectivas teóricas gerativa e sociolinguística e, em Simões (2024), como vimos, abordamos especificamente a variação linguística no âmbito do objeto direto e o seu ensino.

Nosso objetivo é que, ao ter contato com o funcionamento da língua espanhola, o aprendiz tenha uma visão de língua como um conhecimento internalizado, que passa por variação e está condicionada por fatores linguísticos e sociais. Por um lado, almejamos que o aprendiz não associe gramática apenas a gramática tradicional, que é repleta de regras, que, muitas vezes, não refletem a língua usada nas comunidades de fala. Por outro lado,

almejamos que o aprendiz considere as concepções científicas de língua para refletir sobre todas as possibilidades linguísticas dos falantes nativos. Queremos que o aprendiz possa refletir sobre o funcionamento da língua espanhola, comparando-a com o funcionamento de sua língua materna e possa compreender os contextos linguísticos e sociais envolvidos nas mais diferentes construções.

Em relação à proposta de Bakhtin (2003), de acordo com esse autor, a comunicação humana se manifesta a partir de enunciados, que, por sua vez, se tornam concretos nos gêneros discursivos. Bakhtin propõe que os enunciados são inseridos em um contexto, em uma atividade humana e em uma situação social. Os gêneros discursivos são elaborados nas diferentes esferas da atividade humana por meio de enunciados relativamente estáveis. Um poema, uma bula de remédio, uma notícia televisiva, uma receita culinária, um debate, uma certidão de nascimento seriam alguns exemplos de gêneros discursivos, que se manifestam nas modalidades oral e escrita da língua. Conforme Bakhtin, para que possamos comunicar-nos em uma determinada esfera da atividade humana, precisamos dominar os seus gêneros discursivos.

As construções em (61) são usadas para sensibilizar os aprendizes quanto à noção de gramática internalizada, pois revelam que a ausência do pronome átono em (61a) torna a construção agramatical, ou seja, se trata de uma construção que viola as regras da gramática internalizada da língua espanhola, entendida como uma entidade biológica na mente/cérebro. O mesmo ocorre na construção em (62a), na qual temos apenas um pronome tônico na expressão do objeto indireto. Por outro lado, as construções em (61b) e (62b) são gramaticais, ou seja, são aceitas na gramática internalizada do espanhol, pois apresentam o pronome átono, que aparece duplicado pelo pronome tônico, nesta última oração, para expressar contraste entre duas ou mais pessoas. Da mesma forma, o falante nativo do PB reconhece como gramaticais as construções (63a) e (63b) do PB e como agramatical a construção (63c)[16], pois o pronome átono e o tônico no PB estão em distribuição complementar, de modo que não podem aparecer na mesma oração. Para a expressão do contraste no PB, usaríamos um acento enfático no sintagma com o pronome tônico, como vemos em (63d).

*(61a) *Juan entregó el libro a mí.*

(61b) Juan me entregó el libro.

[16] As construções em (61), (62) e (63) são de nossa autoria.

*(62a) *Juan entregó el libro a él.*

(62b) Juan le entregó el libro (a él).

(63a) O João entregou o livro para mim.

(63b) O João me entregou o livro.

*(63c) *O João me entregou o livro para mim.*

(63d) O João entregou o livro PARA MIM (não para a Maria).

Com respeito às atividades didáticas, partimos de um texto, que pode ser oral ou escrito, que aborde um tema social relevante para discussão. Elaboramos uma atividade a partir da reportagem *Lo peor es que aquí no eres de aquí y allí no eres de allí*, publicada no jornal espanhol *El País*, em 10 de dezembro de 2018, e que aborda a questão da imigração, xenofobia e racismo na Espanha. Iniciamos a atividade propondo uma pré leitura do texto, na qual os alunos podem antecipar o seu conteúdo, com base na proposta de Vargens e Freitas (2010). Em seguida, os alunos realizam a leitura para responder a algumas perguntas[17] não apenas sobre o conteúdo do texto, mas também em diálogo com o mesmo, expondo seu conhecimento de mundo, suas reflexões e experiências sobre o tema, comparando a sua realidade com a do contexto hispânico, considerando a perspectiva intercultural (Paraquett, 2010).

Entre as perguntas sobre o texto, está a proposta de reflexão linguística tendo em vista fragmentos do próprio texto. Trabalhamos, portanto, com a reflexão linguística a partir da língua em uso, com base na proposta de Barros e Costa (2010) de que os temas gramaticais devem ser abordados de maneira indutiva e que a sua compreensão deve ocorrer a partir da língua em uso. Observe-se a seguir a pergunta de reflexão linguística proposta:

Reflexión lingüística

[17] Perguntas sobre o texto: (1) ¿Qué se aborda en el reportaje? (2) 2. ¿De dónde son los padres de Iker? ¿Qué prejuicios ha vivido? (3) 3. ¿De qué país se origina la familia de Adrián? ¿Qué experiencias de prejuicio ha tenido? (4) ¿De dónde es Kenia? ¿Qué prejuicios sufre su hija? ¿Cómo se dio cuenta de ello? (5) ¿Qué religión tiene Fátima? ¿Qué situaciones de prejuicio le pasaron? (6) 6. ¿Qué cuenta Sara sobre el racismo hacia su hijo?

Teniendo en cuenta las construcciones subrayadas de los fragmentos a continuación, identifica los objetos indirectos o su ausencia. ¿Qué pronombres se usan en español para expresarlos? ¿A qué entidades se refieren? ¿Cómo serían esas construcciones en el portugués brasileño?

“No es la única situación que ha vivido en torno al color de su piel. Con sus dieciocho recién cumplidos quería ir a celebrar la mayoría de edad a una discoteca, pero no pudo entrar. No por ser demasiado joven sino por ser negro. “Me han echado de dos discotecas”, asegura. ¿Qué hicisteis después? “A casita”, dice con ironía”.

“Estudia la carrera de Ingeniería Electrónica y juega en el equipo juvenil del Rayo Vallecano. Nada de eso le da inmunidad para no haber sido identificado alguna vez en la calle por la policía. “Me han parado, pero coincidió con la alerta de terrorismo aquí”, explica. "Además, fue por lo de Barcelona y Francia”, en referencia a los atentados de Cataluña en 2017 y los de la sala Bataclán en 2015. “Me pararon para los papeles, me pidieron el DNI y me hicieron abrir la mochila”, especifica”.

“Vi que empezó a crecer y que repetía cosas que escuchaba en el colegio, donde todo el entorno es blanco”, relata. Un día, la pequeña le dijo: “Mamá no me gusta mi pelo”, por su cabello negro y rizado. "¿Cómo que no te gusta tu pelo?", le contestó. Esa fue la primera señal de alarma que hizo a Kenia darse cuenta de que su pequeña necesitaba encontrar referentes: en las calles, en los dibujos animados, en los cuentos...”

Mediante essa reflexão linguística, nosso objetivo é que o aprendiz seja capaz de identificar os objetos indiretos, possa informar quais são os referentes desses pronomes e que possa refletir sobre as diferenças entre a língua espanhola e o PB a partir da comparação da gramática das duas línguas para a expressão dessa função sintática. Esse conteúdo gramatical é trabalhado anteriormente tanto na disciplina de graduação quanto no minicurso da extensão.

As discussões sobre o tema abordado na reportagem são ampliadas e aprofundadas a partir de atividades de expressão oral e escrita. No primeiro caso, é importante estimular o aprendiz a usar a estrutura linguística em estudo em sua produção oral. Quanto à expressão escrita, propomos uma atividade em que o aprendiz tenha que usar alguma construção de objeto indireto, sendo uma oportunidade para compreender e internalizar melhor a estrutura dessa função sintática. Em ambas as atividades, temos como base a proposta de Barros e Costa (2010) do uso da língua para a comunicação. Observem-se as atividades de expressão oral e escrita propostas:

Expresión oral

En el reportaje, Kenia dice:

“Para batallar contra estas situaciones, en su familia tratan de hacer una constante pedagogía para que la pequeña no asocie el negro a situaciones negativas. “Me costó mucho, porque no hay información”. Se refiere a los dibujos animados, por ejemplo, donde muy poco personajes aparecen racializados. Así, busca cuentos y dibujos donde haya niños negros, blancos, chinos. Además, ambos padres procuran que, como todos los niños de clase son blancos, su hija tenga otros espacios y otros amigos fuera de la escuela con los que pueda sentirse reflejada”.

“Kenia quiere enseñar a su hija a navegar en esta sociedad. “Ahora nos toca trabajar fuertemente porque el sistema y la sociedad está montada así. Para hacernos creer que los únicos que pueden, los que tienen los derechos, tienen que ver siempre con el estereotipo de personas blancas y [esto] en España es muy evidente”, concluye”.

Más adelante, reflexiona Sara:

“Una situación que se extrapola al mundo adulto cuando en cualquier portada de las revistas no aparecen personas racializadas, “a no ser que el reportaje sea sobre inmigración”. Por ejemplo, en un reportaje sobre celiacos, “la imagen gráfica no va a ser una persona racializada”, denuncia”.

“Faltan referentes en todos los ámbitos: mediático, cultural e institucional”. A sus ojos este es el más importante porque “es raro ir al médico y que te atienda una persona racializada o un agente de policía racializado”. Y matiza: “Raro no, imposible”.

Teniendo en cuenta las reflexiones de esas mujeres inmigrantes sobre lo importante que son los referentes para la autoestima y educación de los niños y sobre lo escasos que son esos referentes en la sociedad española, ¿qué opinas sobre el tema? ¿Consideras importante ese cambio en el paradigma para fortalecer la educación antirracista y contribuir con la valoración de todos los seres humanos?

Expresión escrita

Imagínate que trabajas en la intendencia de una ciudad hispánica y te toca elaborar una campaña antirracista que se divulgará en los colegios para combatir la discriminación y la xenofobia. ¿Qué mensaje presentará esa campaña para que pueda concientizar a los jóvenes y combatir los prejuicios? ¿Focalizarás en los acosadores o a la víctima? Además del mensaje, ¿qué otros elementos son importantes en esa campaña? Puede haber algún teléfono para denuncias y acogida de las víctimas. Emplea alguna estructura con el objeto indirecto.

No te calles cuando te dicen que no les gusta tu pelo. Denuncia el racismo y la discriminación. No estás solo.

Também propomos atividades considerando fragmentos autênticos da língua espanhola e, portanto, fragmentos da língua em uso, a fim de aprofundar a reflexão linguística sobre a expressão do objeto indireto. Essas atividades ocorrem após a atividade anterior e os fragmentos a serem analisados abordam diferentes temas. Na primeira atividade, solicitamos uma análise para identificar os objetos indiretos e os seus

antecedentes. Quanto à segunda atividade, solicitamos uma análise mais complexa e aprofundada sobre a expressão do objeto indireto, de modo que o aprendiz deve não apenas identificar o pronome e seu antecedente ou o sintagma introduzido pela preposição *a* que desempenha essa função sintática, mas também tecer uma análise sobre a opcionalidade do pronome dativo, a duplicação e o papel semântico desse pronome.

Reflexión lingüística

1. Identifica los objetos indirectos en los fragmentos a continuación. ¿A qué antecedente se refieren?

"Yo no había tenido nunca uno ni estaba dentro de mis planes pero, hace un año Aroa, mi hija, nos pidió un hermanito o un perro".

"Yo tenía bastante respeto a algunas razas y me imagino que inconscientemente, apretando la mano de mi hija más de la cuenta cuando nos cruzábamos con uno en la calle, le transmití ese miedo a la niña".

"Entonces se empeñó y nosotros pensamos que tener un perro pequeño y sobre todo, tranquilo, podía venirle muy bien. Se lo conté a una compañera de trabajo, Pilar Martín, que también colabora con la protectora de animales Huellas, de Ávila. En seguida apareció un perrito con esa descripción. Se lo habían encontrado abandonado, no tenía chip, era miedoso y parecía una mezcla entre yorkshire y shih tzu, eso era todo lo que sabíamos. Nos mandaron una foto y no hizo falta más: nos enamoramos inmediatamente".

2. Analiza los titulares y fragmentos extraídos de la prensa e identifica los objetos indirectos. ¿Hay duplicaciones en los enunciados? ¿En qué enunciados sería opcional el pronombre átono? ¿En qué enunciados sería obligatorio? Justifica tu respuesta.

a) Messi le regala su camiseta a Stephen Curry (El País, 25/04/2016)

b) El argentino le entrega su elástica a la estrella de los Warriors por sus 10 millones de seguidores en Instagram (El País, 25/04/2016)

c) Denuncian que les roban las bicicletas de competición y las venden fuera de la ciudad (La Capital, 05/05/2015)
d) "(...) En España los jóvenes quieren regalar a sus amigos" (El País, 16/04/2016)

e) "¿Cómo escribes tan rápido?", pregunta el autor de 'Juego de Tronos' a Stephen King (El País, 27/06/2016)

É importante propor aos aprendizes brasileiros uma reflexão sobre a necessidade do uso dos pronomes de objeto indireto no espanhol, que lhes permita identificar o seu antecedente, observar as diferenças em relação à expressão dessa função sintática no PB e perceber os contextos relacionados à presença obrigatória ou opcional do pronome e à duplicação pelo sintagma introduzido pela preposição a, única preposição que desempenha

a função de objeto indireto no espanhol.

6 Considerações finais

Discutimos neste artigo as especificidades da gramática do espanhol e do PB quanto ao objeto indireto e tecemos uma comparação entre a gramática dessas duas línguas na expressão dessa função sintática. Vimos que o PB passou por um processo de variação e mudança linguística, de modo que houve uma perda do clítico dativo *lhe*, há uma substituição da preposição *a* pela preposição *para* em curso e há também a possibilidade de expressão do objeto indireto pelo pronome tônico introduzido pela preposição *a* ou *para*. Quanto ao espanhol, com exceção das construções com verbos de transferência, o pronome dativo é sempre obrigatório, podendo ser duplicado por sintagma introduzido pela preposição *a*, e o pronome tônico poderá duplicar o pronome clítico para estabelecer contraste por razões discursivas. Vimos também o processo de aquisição/aprendizagem dessa função sintática da língua espanhola por brasileiros e como a gramática da língua materna dos aprendizes se reflete na produção não nativa.

Por fim, tecemos algumas reflexões sobre o ensino do objeto indireto a partir das perspectivas teóricas gerativa e sociolinguística para o trabalho gramatical e da perspectiva sociointeracionista para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. As atividades que discutimos foram elaboradas por nós e são usadas em nossa prática docente. Nosso objetivo é propor atividades que conduzam a uma reflexão linguística considerando as possibilidades da gramática do espanhol e a variação linguística. Considerando nossa abordagem da gramática do espanhol comparada à do PB, este artigo pode contribuir também com docentes do Ensino Superior do curso de Letras como material de discussão para as aulas, além de poder contribuir como material de estudo para professores de espanhol de outros níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROS, Cristiano; MARINS-COSTA, Elzimar. Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol. *In*: BARROS, Cristiano; MARINS-COSTA, Elzimar (orgs.). **Espanhol: ensino médio**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16. p. 85-118.

CALINDRO, Ana; TORRES MORAIS, Maria Aparecida. A expansão da preposição para nas ditransitivas do português brasileiro: a perspectiva do modelo de Três Fatores. **Working Papers em Linguística** (online), v. 26, 2025. p. 302-327. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/100843/60340 Acesso em: 24 jun 2026.

CAMARGO JÚNIOR, Arnaldo. **A realização do objeto direto em referência ao interlocutor**. Dissertação de Mestrado. DLCV/FFLCH/USP. São Paulo, 2007.

CHOMSKY, Noam. **Lectures on Governing and Binding**. Dordrecht: Foris, 1981.

CHOSMKY, Noam. **Knowledge of Language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.

CAMPOS, Héctor. Transitividad e intransitividad. *In*: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (dir.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p.1519-1574.

FANJUL, Adrián. Português brasileiro, espanhol de… onde? Analogias incertas. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 20, n. 1, 2004. p. 165-183. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25172. Acesso em: 23 jun 2026.

FERNÁNDEZ SORIANO, Olga. El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. *In*: BOSQUE, Ignacio; DEMONTE, Violeta (dir.). **Gramática Descriptiva de la Lengua Española**. Madrid: Espasa, 1999. p. 1209-1273.

GALVES, Charlotte. **Ensaios sobre as gramáticas do português**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001.

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

GONZÁLEZ, Neide Maia. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. *In*: CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño, **SIGNOS ELE**, nº 1-2, diciembre 2008. p. 01-07. Disponível em: http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394 Acesso em: 23 jun 2026.

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

GROPPI, Mirta. El objeto indirecto: síntesis de puntos clave. *In*: CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Maia (coord. dossier). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño, **SIGNOS ELE**, nº 1-2, diciembre 2008. p. 01-06. Disponível em: http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1396 Acesso em: 23 jun 2026.

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

LICERAS, Juana. La adquisición de la sintaxis. *In*: ROJO, Guillermo; VÁZQUEZ, Victoria; TORRES, Rena (eds.). **Sintaxis del Español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax**. London - New York: Routledge, 2023. p. 577-589.

MAGALHÃES, Telma. **O sistema pronominal sujeito e objeto na aquisição do Português Europeu e do Português Brasileiro**. Tese de Doutorado em Linguística - IEL/Unicamp, São Paulo, 2006.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. *In*: BARROS, Cristiano; MARINS-COSTA, Elzimar (orgs.). **Espanhol: ensino médio**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16.p. 137-156.

PINTO, Carlos Felipe; SILVA. Maria do Carmo. Problemas relativos à diversidade lingüística e o ensino do espanhol. **Línguas & Letras**, v. 6, n. 11, 2005. p. 123-136. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/876. Acesso em: 23 jun 2026.

PINTO, Carlos Felipe; CARLOS, Valeska. A diversidade do espanhol atual no ensino da língua no Brasil 30 anos após a criação do Mercosul. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 74, 2022. p. 186–215. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/51801. Acesso em: 23 jun 2026.

PONTE, Andrea. A variação linguística na sala de aula. *In*: BARROS, Cristiano ; MARINS-COSTA, Elzimar (orgs.). **Espanhol: ensino médio**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16. p. 157-174.

RANSON, Diana. Los pronombres personales. *In*: ROJO, Guillermo ; VÁZQUEZ, Victoria; TORRES, Rena (eds.). **Sintaxis del Español. The Routledge Handbook of Spanish Syntax**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2023. p. 414-426.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva Gramática de la Lengua Española**. Manual. Madrid: Espasa, 2010.

SIMÕES, Adriana Martins. A descrição linguística e sua abordagem no ensino da língua espanhola. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, 2020. p. 266–297. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13181. Acesso em: 23 jun. 2026.

SIMÕES, Adriana Martins. Variação linguística, aquisição/aprendizagem e ensino do objeto anafórico acusativo na língua espanhola. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, n. 78, p. 222–251, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/ article/view/59263. Acesso em: 01 set. 2026.

TARALLO, Fernando. Diagnosticando uma gramática brasileira: o português d'aquém e d'além mar ao final do século XIX. *In*: ROBERTS, Ian; KATO, Mary (orgs.). **Português brasileiro: Uma viagem diacrônica**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 55-82.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida; BERLINCK, Rosane. "Eu disse para ele" ou "Disse-lhe a ele": a expressão do dativo nas variedades brasileira e européia do português. *In*: CASTILHO, Ataliba *et al.* (orgs.). **Descrição, história e aquisição do português brasileiro**. São Paulo/Campinas: FAPESP/Pontes, 2007. p. 61-83.

TORRES MORAIS, Maria Aparecida; BERLINCK, Rosane. O objeto indireto: argumentos aplicados e preposicionados. *In*: CYRINO. Sonia; TORRES MORAIS, Maria Aparecida (Orgs.). **Mudança Sintática do Português Brasileiro: perspectiva gerativista**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 7-477.

VARGENS, Dayala; FREITAS. Luciana. Ler e escrever: muito mais que unir palavras. *In*: BARROS, Cristiano; MARINS-COSTA, Elzimar (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. 1ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, v. 16. p. 191-220.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

"*AQUÍ SE RESPIRA LUCHA*": ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA DE PROFESSORES DE ESPANHOL DO DISTRITO FEDERAL APÓS A REVOGAÇÃO DA LEI 11.161/2005

Julyana Peres Carvalho Portugal[1]

RESUMO

Considerando o atual cenário de não obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil e o fato de os docentes serem importantes agentes da política linguística (PL), pois são os que as efetivam nos contextos institucionais, este estudo tem como objetivo analisar as estratégias de resistência de professores de espanhol do Distrito Federal após a revogação da Lei 11.161/2005. Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no escopo da Etnografia da Política Linguística (EPL), utilizando a Análise Temática (AT) como método de análise dos dados, coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas com cinco docentes de diferentes contextos de ensino. Os resultados revelam dez estratégias de resistência, como a busca pela excelência na prática pedagógica, a visibilização da causa em veículos midiáticos e a produção de pesquisas científicas. Conclui-se que os docentes de espanhol têm atuado como importantes agentes políticos, capazes de subverter a PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE

Revogação da Lei 11.161/2005; Política Linguística; Resistência.

RESUMEN

Considerando el escenario actual de no obligatoriedad de la enseñanza del español en Brasil y el hecho de que los docentes son importantes agentes de la política lingüística (PL), ya que son quienes las hacen efectivas en los contextos institucionales, este estudio tiene como objetivo analizar las estrategias de resistencia de profesores de español del Distrito Federal tras la revocación de la Ley 11.161/2005. Metodológicamente, esta investigación se inserta en el ámbito de la Etnografía de la Política Lingüística (EPL), utilizando el Análisis Temático (AT) como método de análisis de los datos recolectados por medio de entrevistas semiestructuradas individuales, realizadas con cinco docentes de diferentes contextos de enseñanza. Los resultados revelan diez estrategias de resistencia, tales como la búsqueda de la excelencia en la práctica pedagógica, la visibilización de la causa en los medios de comunicación y la producción de investigaciones científicas. Se concluye que los docentes de español han actuado como importantes agentes políticos, capaces de subvertir la PL de exclusión de este idioma del sistema educativo brasileño.

PALABRAS CLAVE

Revocación de la Ley 11.161/2005; Política Lingüística; Resistencia.

INTRODUÇÃO

[1] Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (PPGL/UnB) e Mestra em Linguística Aplicada pela mesma instituição (PGLA/UnB). Mentora e professora de Língua Espanhola do Colégio Presbiteriano Mackenzie Brasília. E-mail: julyana.portugal@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-6443-4812

O ensino de espanhol no Brasil remonta a mais de 100 anos de história, com um percurso verdadeiramente instável e oscilante nas diretrizes educacionais, confirmando que a presença ou a ausência do ensino de uma língua estrangeira no sistema educacional é resultado de lutas de ordem política, econômica e social (Leffa, 2005). Entretanto, em 2005, o ensino de língua espanhola passou a gozar de um período de ápice e prestígio em decorrência da Lei Federal 11.161/2005, a "Lei do espanhol".

A Lei 11.161/2005 tornou obrigatória a oferta do ensino dessa língua no Ensino Médio das escolas brasileiras e facultativa no Ensino Fundamental. Tal política linguística (PL) representou um marco significativo para a democratização do ensino de línguas estrangeiras em solo brasileiro. Conforme Ortíz Alvarez (2018, p. 18), esta lei foi "[...] um grande avanço, sem precedentes [...], um acontecimento talvez inédito ao colocar uma língua estrangeira, neste caso o Espanhol, de forma regulamentada por legislação".

No entanto, de maneira arbitrária, em 2016, a Lei nº 11.161/2005 foi revogada pela Medida Provisória nº 746, que posteriormente se converteu na Lei nº 13.415/2017, a "Lei da Reforma do Ensino Médio". Esta lei, aprovada e instituída sem a devida discussão com os principais atores da comunidade escolar, no que tange às línguas estrangeiras, retirou a obrigatoriedade do espanhol e instituiu o inglês como a única língua estrangeira obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Nesse sentido, manteve a possibilidade de que sejam ofertadas outras línguas, "preferencialmente, o Espanhol" (Brasil, 2017), revelando-se uma verdadeira política linguística de exclusão. Portanto, o espanhol, de única língua estabelecida em caráter obrigatório no sistema educacional brasileiro, reduziu-se a uma mera opção de oferta. Como resultado, a revogação da Lei do Espanhol gerou profundos impactos que, até os dias correntes, são sentidos pela comunidade escolar (Carvalho Portugal, 2020, 2022).

Em 2024, foi instituída a Lei nº 14.945/2024, a "Política Nacional de Ensino Médio", resultado de um conturbado caminho desde a reforma do Ensino Médio em 2017. Tal diretriz trouxe a decisão a respeito da reestruturação do Ensino Médio brasileiro, alterando a LDB/1996 e revogando parcialmente a Lei nº 13.415/2017: o espanhol, de fato, não constava entre as disciplinas obrigatórias. Entretanto, apesar da retirada da língua espanhola do sistema educacional brasileiro, essa PL de exclusão despertou parte da sociedade civil para o entendimento de que a comunidade escolar é uma importante decisora na apropriação de políticas linguísticas: a revogação da Lei 11.161/2005 gerou, e ainda tem gerado, diversos atos de agenciamento e resistência ao redor do Brasil,

revelando uma comunidade consciente de seu papel interventivo enquanto "agentes políticos" (Leffa, 2005), indivíduos capazes de intervir na prática social e nos rumos de políticas linguísticas instituídas de maneira unilateral. Dentro dessa comunidade, os docentes, em especial, são considerados poderosos agentes de políticas linguísticas, os "árbitros" (Johnson, 2013), os decisores finais (Menken; García, 2010; Valdez, 2001), visto que são os que realmente as efetivam e as colocam em prática em suas salas de aula.

Essa perspectiva de agenciamento e PL surgiu após o início de um movimento crítico na Linguística e na Sociolinguística nos anos 1990 (Ricento, 2000), alterando as noções de agência e convertendo a PL em um processo não linear, fluido e dinâmico, do qual múltiplos agentes participam, inclusive em políticas "micro", "face a face" (Cooper, 1989), e não apenas como algo imposto pelos órgãos diretivos. Portanto, sob essa ótica, entende-se que o processo político transcende a estrutura tradicional, na qual o Estado propõe e a sociedade civil recebe a PL passivamente, apenas a implementando, sem poder de agência. Em vez disso, propõe-se uma ação conjunta de diferentes agentes que participam de todo o processo político (Ricento; Hornberger, 1996). Segundo Ricento (2000), essa nova concepção de agência, além de ser um dos elementos centrais nas discussões acadêmicas nos estudos em PL a partir dos anos 2000, também pode ser considerada o maior marco que separa os estudos de base tecnicista, estrutural e positivista das abordagens críticas que, à época, emergiam no campo científico.

Este trabalho opta pelo termo "apropriação", em vez de "implementação". A apropriação é entendida como um processo descentralizado, que revela como os indivíduos interpretam, internalizam e colocam em prática uma política linguística (Johnson, 2013), ao passo que a implementação se refere à efetivação tradicional de políticas linguísticas impostas de cima para baixo. Esta escolha vocabular não consiste apenas em uma eleição semântica, mas sim em um posicionamento teórico e epistemológico. À luz dessa perspectiva, Johnson (2013, p. 96) afirma que:

> *A investigação política tradicional analisa a implementação de uma perspectiva tecnocrática, concebendo a política como um processo descendente e destacando as intenções dos decisores políticos. No entanto, esta abordagem não nos diz muito sobre a formação de políticas ascendentes, pressupõe que as intenções dos decisores políticos são conhecidas e torna impotentes aqueles que devem pôr a política em prática, uma vez que são retratados simplesmente como "implementadores" de uma*

política sobre a qual não têm controle.[2] *(Johnson, 2013, p. 96)*

Sob essa ótica, Johnson (2009, 2011, 2013) elucida que a apropriação de uma PL pode ocorrer de maneiras múltiplas. Em cada nível institucional pode haver diferentes formas de apropriação, sendo uma delas a *resistência*, forma de apropriação à qual se dedica este trabalho. Apropriar-se de uma PL por meio da resistência consiste, essencialmente, em discordar da norma "macro" e agir diferentemente. Ao fazer uso de sua agência política (individual e/ou coletiva), os agentes buscam diferentes meios de subvertê-la e criar uma realidade que seja compatível com as verdadeiras necessidades da comunidade local (Carvalho Portugal, 2025).

Diante do exposto, este artigo dedica-se a apresentar um recorte de uma tese de doutorado defendida em 2025 no programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de Brasília[3], e tem como objetivo central identificar as principais estratégias de resistência à revogação da Lei 11.161/2005 encontradas na prática pedagógica de cinco docentes de espanhol do Distrito Federal, atuantes em diferentes contextos de ensino. Pretende-se, portanto, responder ao seguinte questionamento: que estratégias de resistência têm sido empregadas por docentes de espanhol do Distrito Federal frente à revogação da Lei 11.161/2005? A seguir, serão apresentados os aspectos metodológicos deste estudo e, sequencialmente, a análise dos dados obtidos.

1 Aspectos metodológicos

Metodologicamente, este trabalho desenvolveu-se no âmbito da Etnografia da Política Linguística (EPL) (Hornberger; Johnson, 2007) e utilizou a Análise Temática (AT) (Braun; Clarke, 2006) como método analítico. A EPL é apresentada por Hornberger e Johnson (2007) como uma abordagem que relaciona práticas educativas de nível micro com políticas e discursos linguísticos de nível macro, ao comparar a análise textual de diferentes discursos da PL com uma coleta de dados etnográficos em um determinado contexto local. Hornberger e Johnson (2007, p. 528) salientam que na EPL, as análises

[2] No original: "Traditional policy research looks at implementation from a technocratic perspective, conceptualizing policy as a top-down process and foregrounding the intentions of policymakers. However, this approach does not tell us much about bottom-up policy formation, it assumes the intentions of the policymakers are knowable, and renders powerless those who are meant to put the policy into action since they are portrayed simply as "implementers" of a policy over which they have no control" (Johnson, 2013, p. 96).

[3] CARVALHO PORTUGAL, Julyana Peres. **A revogação da Lei 11.161/2005 e a agência política de professores de espanhol do Distrito Federal**: interpretação e apropriação de uma política linguística de exclusão na Educação Básica brasileira. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

textuais são importantes, porém, "[...] os textos não são nada sem os agentes humanos que atuam como canais interpretativos entre os níveis da PL"[4], o que evidencia a necessidade de estabelecer relações entre a PL macro (neste estudo, a exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro) e as ações no âmbito micro em um contexto situado de agência (docentes de espanhol do Distrito Federal).

Importa ressaltar que a EPL se diferencia da etnografia tradicional. Sobre essa diferenciação, Johnson (2013, p. 145, grifo meu) explica que:

> *[...] em estudos de base etnográfica de política linguística, o objetivo não é uma descrição interna de uma política em si, mas uma descrição de como os agentes humanos se envolvem com os processos de PPL [...]. Em segundo lugar, a base da etnografia é tipicamente observação participante de longo prazo em um determinado local ou comunidade, mas frequentemente não existe uma "comunidade" na qual uma política de idioma é criada, nem uma "comunidade" em que uma política linguística seja escrita. Portanto, etnografia da política linguística é preferencialmente multilocal [...].*[5]

Portanto, a principal diferença entre a EPL e a etnografia tradicional consiste em seu objeto de estudo, visto que a etnografia tradicional incide sobre o estudo de um povo ou uma cultura, ao passo que a EPL se debruça sobre investigações nas quais a PL é o objeto primário de investigação, com foco no envolvimento dos agentes em todo o seu processo. Assim, na condução de uma EPL não existe a necessidade de realizar pesquisas de longo prazo em comunidades específicas, dado que estudos de EPL desenvolvem-se, sobretudo, em contextos locais.

Uma vez que a EPL consiste em coletar dados em uma perspectiva etnográfica e analisá-los textualmente em uma perspectiva crítica, optou-se pela utilização da AT proposta por Braun e Clarke (2006). Cabe mencionar que a AT não se limita teoricamente, resultando em uma forma acessível de análise, ao relatar significados e a realidade dos participantes. Dessa maneira, a combinação da EPL e da AT fornece ao pesquisador subsídios metodológicos para identificar como PLs são interpretadas e apropriadas pelos agentes (Johnson, 2013).

---

[4] No original: "The texts are nothing without the human agents who act as interpretive conduits between the language policy levels […]". (Hornberger; Johnson, 2007, p. 528)

[5] No original: "However, in ethnographically based studies of language policy, the goal is not an insider's account of a policy per se, but an account of how the human agents engage with LPP processes [...] Second, the foundation of ethnography is typically long-term participant-observation in a particular site or community, but often there is no one "site" in which a language policy is created nor one "community" in which a language policy is penned. Therefore, ethnography of language policy is preferably multi-sited". (Johnson, 2013, p. 145)

No que tange à AT, trata-se de um método de análise qualitativa que busca "[...] identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos" (Souza, 2019), descrevendo esses detalhes com grande riqueza e profundidade, e proporcionando uma análise interpretativa dos dados. Fundamentada por Braun e Clarke (2006), é considerada um método flexível, pois, como uma técnica analítica, não depende necessariamente de uma teoria particular. Outro fator que diferencia a AT de outros métodos de análise é o fato de esta não apresentar um rigor no que se compreende como um "tema" no processo de codificação e categorização dos dados. Enquanto outros métodos analíticos investem seus esforços em identificar temas quantificáveis, na perspectiva da AT a importância de um tema "[...] não depende necessariamente de medidas quantificáveis, mas sim da sua capacidade de captar algo importante em relação à questão geral da pesquisa"[6] (Braun; Clarke, 2006, p. 10).

Todavia, apesar de sua natureza adaptável, a AT envolve uma série de decisões que devem ser consideradas antes da análise dos dados (e em determinados casos, até mesmo antes da coleta). Neste estudo, o processo analítico foi conduzido com base nas seis etapas de condução de uma AT em estudos qualitativos, propostas por Braun e Clarke (2006), que consistem em: 1) familiarização com os dados; 2) geração de códigos iniciais; 3) busca de temas; 4) revisitação dos temas; 5) definição e nomeação dos temas; 6) escrita do relatório.

Os dados apresentados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individuais, realizadas, em um primeiro momento, com 12 professores de espanhol do Distrito Federal. Neste artigo, especificamente, são apresentados os dados referentes aos 5 professores que, ao longo da investigação inicial, evidenciaram a resistência como forma primária de apropriação da PL. Priorizaram-se docentes que apresentassem diferenças notáveis de características e realidades no que diz respeito à idade, ao tempo de serviço, ao contexto de ensino (público e/ou privado) e à região administrativa do Distrito Federal.

As entrevistas ocorreram entre julho e agosto de 2025, e os participantes puderam optar por realizá-las presencialmente ou em formato *on-line.* Optou-se por não realizar nenhuma entrevista presencial nos ambientes escolares, visto que isso poderia implicar constrangimento para os docentes. Essa prerrogativa foi previamente informada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os colaboradores. As

[6] No original: "is not necessarily dependent on quantifiable measures – but in terms of whether it captures something important in relation to the overall research question". (Braun; Clarke, 2006, p. 10)

entrevistas realizadas de maneira *on-line* ocorreram por meio da plataforma *Google Meet.*

Importa salientar que os docentes escolheram pseudônimos que os/as identificassem ao longo da investigação. Optou-se pelo uso de pseudônimos para garantir o anonimato e humanizar a apresentação dos dados. Por fim, quanto à transcrição dos dados obtidos, esta foi realizada através do aplicativo de transcrição *Clipto.AI.*

1.1 Apresentação dos participantes da pesquisa

Os docentes selecionados para representar a resistência neste estudo demonstraram resistir à PL de diferentes maneiras, nos níveis individual e/ou coletivo de agência política (Soares, 2022). São eles: Luiza, Gabriel García Márquez, Lupi, Mercedes e S. No Quadro 01 são apresentados os seus respectivos perfis:

Quadro 01 – Perfil dos participantes

Pseudônimo	Idade	Tempo de serviço	Contexto de ensino (privado e/ou público - regular e/ou Centro Interescolar de Línguas (CIL)	Região(ões) administrativa(s) onde trabalha[7]
Luiza	20-29	Até 3 anos	Público - CIL	São Sebastião
Gabriel García Márquez	20-29	4-5 anos	Público - regular (Socioeducativo)	Santa Maria
Lupi	30-39	11-15 anos	Público - regular	Plano Piloto
Mercedes	30-39	11-15 anos	Público - CIL	Paranoá
S.	40-49	21-25 anos	Particular - regular	Sudoeste/Octogonal Plano Piloto

Fonte: Elaboração própria, 2026.

Esse grupo de professores demonstra, em suas perspectivas e práticas, diferentes

[7] Segundo a Constituição Federal de 1988 (art. 32), ao Distrito Federal é vedado subdividir-se em municípios. Assim, atualmente os centros urbanos no DF são denominados Regiões Administrativas (RAs).

maneiras de resistir à PL de exclusão. Luiza e Gabriel García Márquez são os mais jovens em idade e em tempo de serviço, representando a nova geração de docentes de espanhol do DF. Ambos atuam na rede pública de ensino, ela em um Centro Interescolar de Línguas (CIL), ele em uma unidade de Socioeducação[8]. Já as professoras Lupi e Mercedes apresentam maior experiência (tanto em idade quanto em tempo de serviço). Ambas atuam na rede pública de ensino: Lupi leciona em escolas regulares, porém, atualmente, encontra-se em licença para estudos, pois está realizando um mestrado junto a uma universidade pública local; e Mercedes atua em um CIL. Atualmente, Mercedes também está cursando o mestrado na mesma instituição pública de ensino superior. Cabe ressaltar que essas duas docentes são associadas à APEDF (Associação de Professores de Espanhol do Distrito Federal).

Finalmente, a colaboradora S. representa os docentes que trabalham em escolas particulares. Com uma vasta experiência nesse contexto de ensino, foi uma das primeiras professoras de língua espanhola em grandes cursos preparatórios e renomadas escolas particulares de educação básica do DF. Atualmente, a professora S. trabalha em conhecidas escolas particulares do DF.

2 "*Aquí se respira lucha*": estratégias de resistência

A resistência, assim como as diferentes formas de apropriação de uma PL, revela o quanto a apropriação é dinâmica e multifacetada (Johnson, 2013), afastando o docente da figura de espectador acrítico e fazendo emergir um sujeito capaz de intervir em seus diferentes contextos (Cooper, 1989), seja essa intervenção intencional ou não. Neste estudo, foram identificadas 10 estratégias de resistência, analisadas a seguir.

2.1 Desenvolver um trabalho de excelência nos contextos institucionais

A primeira forma de resistência apresentada pelos docentes é realizar um trabalho de excelência em seus contextos institucionais. Isso confirma o fato de que, embora muitas políticas educacionais sejam impostas à sociedade civil em formato *top-down* (Rajagopalan, 2013, 2024), de "cima para baixo", são os docentes os agentes que as efetivam nas salas de aula, ao decidirem como irão aplicá-las em suas realidades (Johnson, 2013). Essa

[8] No Distrito Federal, as unidades de Socioeducação referem-se a unidades educacionais que atendem a adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas (internação, semiliberdade ou semiaberto), garantindo o direito à educação básica (Ensino Fundamental e Médio), conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

percepção revelou-se uma forma primária de resistência, como ilustram os relatos a seguir:

> *Mercedes: **Primeiro**, **atuando da melhor forma possível** que a gente possa, quem já está atuando, fazer um **excelente** trabalho [...]. **Fazer propaganda com o próprio trabalho.** Isso eu gostaria de registrar.*
>
> *Gabriel García Márquez: Olha, um dos **pontos principais** que eu sempre defendo é nós buscarmos sempre **sermos os melhores dentro de sala de aula** [...]. Eu prefiro diminuir a minha carga horária e dar **100% de mim** naquelas 10 aulas que eu tenho por semana, do que chegar e pegar 40 aulas e não fazer um trabalho 100%, sabe? [...]. E se a gente quiser mostrar a importância desse plano, é assim: é **fazendo a diferença** [...]. **Nós temos que lutar com as armas que temos.** Então, o que nós temos é muita força de vontade, muita resiliência [...]. **Então, a minha luta é fazer um bom trabalho**, ser reconhecido por esse trabalho.*
>
> *Lupi: Uma forma que a gente tem de resistir é **tornando o nosso trabalho significativo para a sociedade** [...]. Eu acredito que hoje o meu trabalho, ele **precisa impactar socialmente os meus estudantes** [...]. Eu acho que o que fica, o que é a bandeira que eu tenho levantado bastante, por enquanto, **é a minha resistência, é a gente tornar o ensino de espanhol significativo**. Eu, na minha escola, na minha comunidade, você, no seu contexto, a **gente resistir tornando o ensino, a aprendizagem em algo significativo socialmente** [...], e assim a gente **vai conquistando.***
>
> *S.: Mas quando eu estou em sala de aula, **eu sou a melhor pessoa**. Eu esqueço qualquer coisa de política, qualquer coisa de direção [...]. Eu **luto**. Dentro de sala de aula, **dou o meu melhor**. [...].*

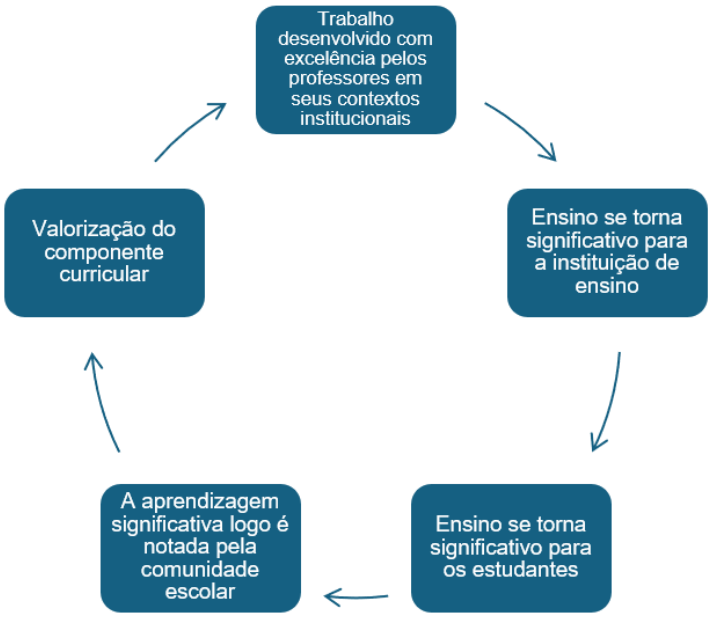
A centralidade desta forma de resistência observa-se em expressões como “primeiro”, “isso eu gostaria de registrar” (Mercedes) e “um dos pontos principais” (Gabriel García Márquez), que foram destacadas. Nesse sentido, Mercedes elucida que resiste “atuando da melhor forma possível” ao fazer um “excelente trabalho”, fazendo “propaganda com o próprio trabalho”. Igualmente, Gabriel García Márquez defende que uma das mais importantes estratégias de resistência consiste em “sermos os melhores dentro de sala de aula”, pois, para ele, “fazer a diferença” é a “melhor resposta”.

Isso demonstra que esses docentes, embora impactados pela política de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro, encontram na excelência em sua prática docente a sua maior forma de resistência, evidenciando, como apontou o professor Gabriel García Márquez, que são uma categoria que possui muita “força de vontade” e “muita resiliência”. O professor Gabriel García Márquez vai além, ao demonstrar que a sua prática não se detém a benefícios financeiros, mas a um forte senso de propósito, visto que prefere ter uma carga horária reduzida e desenvolver um trabalho de excelência a ter uma carga horária maior, mas que o impeça de oferecer um ensino de qualidade.

Um aspecto a ser ressaltado é a utilização do verbo “lutar” para fazer referência à atuação em sala de aula, utilizado por Gabriel García Márquez, que afirma que a sua “luta é fazer um bom trabalho” e pela professora S., quando diz: “Eu luto. Dentro de sala de aula, dou o meu melhor”. Isso evidencia a maneira como esses professores discernem a situação atual: uma luta contra diferentes frentes. Contra um sistema que privilegia aspectos econômicos em detrimento dos educacionais (Bohn, 2000), contra uma PL de exclusão, contra um sistema que parece buscar um desmonte das relações entre o Brasil e a América Latina (Paraquett; Silva Júnior, 2019), revelando embates em diferentes níveis institucionais no processo da PL (Ricento; Hornberger, 1996).

Com uma visão semelhante à de seus colegas, a professora Lupi retoma noções de uma aprendizagem significativa, quando discorre: “a minha resistência é a gente tornar o ensino de espanhol significativo”. Dessa forma, explica que a aprendizagem de línguas estrangeiras perpassa a formação “como pessoa” do alunado, não se restringindo apenas ao ensino formal, mas abrangendo a construção de suas identidades. Dessa maneira, compreende-se que ao aprender línguas estrangeiras, os estudantes aprendem também sobre si mesmos e sobre o mundo ao seu redor (Paraquett, 2025). A visão de Lupi aponta para um ciclo contínuo: resistir desenvolvendo um trabalho de excelência resulta na valorização da língua espanhola nos contextos institucionais e locais, pois impacta diversos níveis e agentes da PL. Esse processo é evidenciado na Figura 01:

Figura 01 - Trabalho de excelência = valorização nos contextos institucionais e locais



Fonte: Elaboração própria, 2026.

A Figura 01 sintetiza um possível percurso dos resultados de um trabalho desenvolvido com excelência em sala de aula. Ao proporcionar um ensino de qualidade e com vistas a promover impactos reais nas realidades dos estudantes, os docentes visibilizam o seu componente curricular em nível institucional, o que possibilita que este componente adquira melhores condições de ensino (que podem consistir em carga horária, manutenção da presença do componente nos currículos, projetos diversificados, disponibilização de recursos, entre outros). Ao receber um ensino de qualidade, os estudantes percebem o processo de ensino-aprendizagem como algo significativo, útil e que lhe proporcionará benefícios, o que, naturalmente, promoverá motivação e valorização.

Essa motivação presente nos estudantes, em determinado momento, será evidenciada em seus demais contextos relacionais, atingindo outros agentes da PL que fazem parte da comunidade escolar. Finalmente, a comunidade escolar passa a compreender a importância do componente curricular, o que gera a valorização deste. Qual foi o momento em que as noções de valorização do componente curricular foram criadas? A partir do ensino significativo proporcionado em sala de aula, evidenciando que os docentes não são meros espectadores de PLs arbitrárias, mas podem impactar e promover mudanças em seus contextos (Valdez, 2001).

A resiliência desses profissionais ao buscar oferecer um ensino de qualidade, mesmo em um cenário de apagamento e exclusão, revela um “sonho pelo qual lutar”, que deles demandará uma série de habilidades, cuja concretização “[...] demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam” (Freire, 2020, p. 31). Portanto, realizar um excelente trabalho, além de ser uma forma primária de resistência, é atuar para a construção de um mundo mais bonito e igualitário.

2.2 Conscientizar e mostrar a importância da língua espanhola

A segunda forma de resistência à PL de exclusão do espanhol dos currículos evidenciada no relato dos docentes é conscientizar e mostrar a importância da língua espanhola, conforme os depoimentos a seguir:

> *Luiza: A gente tentar **mostrar a nossa importância**, né? Que o espanhol está aí, a língua que é falada na maioria dos países da América Latina. Então, **tem que ser aprendido sim, tem que ser ensinado sim,** juntamente aí com o inglês, né, que tem sua importância também.*

> *Mercedes: Trazer **conscientização** para os alunos, para os agentes, conscientização sobre a grandeza de se aprender um idioma. Ainda mais o idioma que vai possibilitar uma comunicação com quem está próximo de você. Eu acho que tem que ter essa conscientização. Quando a gente fala sobre aprendizagem de línguas, **encher os olhos dos meninos** também com essa vontade. Aí já **abre um espaço para os idiomas**, abre espaço para o espanhol também, nos temas que a gente apresenta para os alunos, como a gente apresenta, possibilitando um **espaço de reflexão** sobre línguas, sobre políticas, políticas linguísticas.*
>
> *Lupi: Lutar por políticas que contemplem o nosso trabalho [...]. Eu **converso muito** com os meus amigos, com o meu esposo, com a minha família, sobre a **relevância** de um ensino público de qualidade e sobre o ensino espanhol. Então, todo mundo na minha família sabe que eu **sou militante na minha área**. Todo mundo! Então, hoje a minha ação tem sido muito nesse sentido, né? **De falar sobre, de conversar** com as pessoas que estão no meu ciclo sobre isso.*

Como é possível observar, as professoras Luiza, Mercedes e Lupi têm o mesmo pensamento de que é possível resistir ao mostrar a relevância da língua espanhola, em busca de uma conscientização a esse respeito. Luiza opta por usar o possessivo "nossa", concordando com o pronome de primeira pessoa do plural (nós), revelando que, ao mostrar a importância do espanhol, também mostra a sua importância como profissional. Logo, é um idioma que "tem que ser aprendido sim, tem que ser ensinado sim". Cabe mencionar que, ao refletir sobre a importância devida à língua espanhola, Luiza suscita o desejo de equiparação à língua inglesa. Este desejo apareceu também em outros relatos:

> *Gabriel García Márquez: **Igualdade**, um **sonho**, talvez seria muito bom ter uma igualdade com o **inglês**, mostrar que tem essa **importância**. Acho que a gente, às vezes, perde tão pouco, sabe? Cara, não é só o Fica, não é só o #FicaEspanhol, é o Fica com **reconhecimento** e com **valorização**, sabe?*
>
> *Lupi: Eu sempre falo isso, en**sinar espanhol no Brasil hoje é uma resistência** [...]. Porque as pessoas, no meu ciclo mesmo, os meus amigos, eu tenho um amigo que não quer aprender espanhol, que acha que **o inglês é mais que suficiente** [...]. Mas a gente ainda tem, infelizmente, essa visão brasileira de que aprender inglês é suficiente para você se comunicar com o mundo. E que **aprender espanhol está aí em segundo plano**.*

Inicialmente, é válido ressaltar a fala inicial de Lupi: "ensinar espanhol no Brasil hoje é uma resistência [...]", demonstrando que essa professora, além de se enxergar como "militante" em sua área, dá indícios de que a busca por conscientizar as pessoas de seus diferentes círculos sociais é uma ação constante, quando afirma: "eu sempre falo isso". Em segundo lugar, os depoimentos de Gabriel García Márquez e Lupi evidenciam que, assim como Luiza, para alguns docentes de língua espanhola, ao pensar sobre a valorização do espanhol enquanto componente curricular, naturalmente, pensa-se na realidade de ensino-aprendizagem conferida à língua inglesa.

Contudo, observa-se que em nenhum momento os docentes afirmam que apenas o espanhol deve ser ensinado, mas partem da noção de um ensino igualitário, ao afirmarem “juntamente aí com o inglês” (Luiza), “igualdade com o inglês” (Gabriel García Márquez). Porém, para Gabriel García Márquez, tal igualdade seria um “sonho”, revelando que, em sua visão, é algo muito difícil de acontecer. Esses relatos, especificamente, demonstram

> *[...] as marcas do processo histórico que impôs a hegemonia do Inglês como “a língua estrangeira moderna” das escolas brasileiras (Celada, 2002), sendo este desejo não somente um anseio por aumento de carga horária, mas também um pedido intrínseco de valorização do Espanhol como uma língua veicular, como o Inglês. (Peres Carvalho, 2014, p. 148).*

Nota-se que, nas falas de Luiza e Mercedes, foi suscitada a proximidade do Brasil com os países da América Latina, o que implica a necessidade de uma comunicação com quem está geograficamente próximo do brasileiro, como disse Mercedes. Esse é um fator comumente utilizado para justificar o ensino de língua espanhola no Brasil. Entretanto, muitos brasileiros ainda acreditam que, dadas as semelhanças entre o Português e o espanhol, não há necessidade de um estudo formal da língua de nossos vizinhos. Dessa maneira, o movimento de aproximação da América Latina também consiste em uma forma de resistência (Paraquett, 2025).

Na perspectiva de Mercedes, em especial, conscientizar os alunos e demais agentes da PL sobre a importância do ensino de espanhol não possibilita apenas “encher os olhos dos meninos” ao compreenderem os benefícios que esta aprendizagem traria, mas também “abre um espaço para os idiomas” e, consequentemente, para o espanhol. A visão de Mercedes está em concordância com os preceitos de Hornberger e Johnson (2007), que afirmam que as decisões que os professores tomam em suas salas de aula podem abrir ou fechar espaços ideológicos a uma educação multilíngue. De igual modo, faz-se importante ressaltar que esta professora aponta para uma concepção crítico-transformadora da realidade (Silva Matos, 2010), ao sugerir a possibilidade da abertura de espaços de reflexão sobre “línguas, políticas, políticas linguísticas”.

Nesse mesmo sentido, Lupi também comenta a necessidade de “lutar por políticas que contemplem o nosso trabalho”, evidenciando que tanto Mercedes quanto Lupi são professoras de espanhol que têm conhecimento crítico acerca da existência e do funcionamento das PLs. Esse é um aspecto positivo no contexto dessas duas docentes, visto que muitos profissionais ainda não têm tal conhecimento consolidado. No caso específico dessas duas docentes, pode-se questionar a que se deve esse conhecimento:

ao fato de ambas terem acesso a discussões sobre o processo de ensino de línguas estrangeiras em nível de pós-graduação? Ao fato de ambas serem associadas à APEDF? Não é possível afirmar com propriedade, porém, os dados obtidos revelam que Mercedes e Lupi possuem um pensamento crítico e embasado teoricamente, o que aponta para a possibilidade de aprendizagem em formação continuada e/ou participação na APEDF, que tem como um de seus objetivos a formação continuada e a atualização de professores.

2.3 Defender o ensino de espanhol através de um discurso consolidado

A terceira forma de resistência encontrada é defender o ensino de espanhol através de um discurso consolidado. Infelizmente, muitos docentes de espanhol têm sofrido com os impactos da não obrigatoriedade dessa língua nos currículos da educação básica brasileira, porém, não têm "conhecimento de causa": não sabem defender, argumentar ou reagir discursivamente com relação à importância do ensino de espanhol. Logo, defender discursivamente essa língua nos mais variados níveis, além de uma importante estratégia de resistência à PL de exclusão, também é uma necessidade no contexto atual:

> *Lupi: Eu participei de reuniões de escola, né, em que isso era colocado em pauta, eu falava assim: "- Óh, apesar do espanhol não ser obrigatório, aqui no DF a gente tem conquistas que garantem o ensino do espanhol, né, na escola pública ainda é obrigatório no ensino médio" [...]. Então, assim, o espanhol, ele é uma disciplina como qualquer outra, obrigatória, ele tem valor real, significativo na educação dos alunos. E aí eu passei a rebater com muita educação e com muito modo, falas, assim, que colocassem a nossa disciplina, digamos assim, em um sub- lugar.*
>
> *S.: E chegar no final do ano, eu fui desligada por um perseguitório [...]. Porque* ***eu me movimentava com os alunos, porque eu tentava defender o espanhol****, entendeu? É isso aí. Eu fui mandada embora.*

Em seu relato, Lupi discorre sobre como reagiu após a revogação da Lei 11.161/2005, em seu contexto institucional. O ponto de destaque neste depoimento foi o fato de esta docente resistir através de um discurso apropriado, composto de informações concretas e dados reais referentes à realidade do ensino de espanhol no DF: obrigatório para os alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino, garantido pela emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal nº 126. Não apenas isso, Lupi evidencia que, discursivamente, está preparada para defender o ensino de língua espanhola, quando afirma "o espanhol, ele é uma disciplina como qualquer outra, obrigatória, ele tem valor real, significativo na educação dos alunos".

Semelhantemente, a professora S. relatou na entrevista que, em 2024, foi demitida

de uma instituição escolar por se movimentar com os estudantes e realizar diferentes projetos, porque tentava defender o ensino de espanhol. Essa situação vivenciada por S. demonstra que as relações de poder nos níveis institucionais podem atravessar os agentes da PL que, de alguma maneira, "reagem" contra o sistema. Assim, o ato de "questionar" pode gerar incômodos com os quais as instituições não pretendem lidar. Nesse sentido, cabem as palavras de Paulo Freire: "[...] é perigoso agir, é perigoso falar, é perigoso andar, é perigoso esperar na forma em que esperas" (Freire, 2000, p. 197). No entanto, cabe destacar a primeira fala dessa professora ao iniciar a entrevista: "É uma honra. É uma honra. Defender o espanhol, é uma honra, poder falar sobre isso". Com essa primeira colocação, torna-se evidente que, para esta professora, embora tenha custado um alto preço, não há arrependimentos ao defender o espanhol, o que demonstra um profundo comprometimento de S. com a língua que escolheu ensinar.

2.4 Autovalorização: "ensinar espanhol é uma profissão, não um bico"

A quarta forma de resistência identificada consiste em uma autovalorização por parte dos docentes, que devem ter a clareza de que a sua atuação profissional, embora impactada de diversas maneiras pelo atual cenário de exclusão, trata-se de uma profissão, e não de algo efêmero ou um trabalho informal, popularmente nomeado como "bico". Essa maneira de resistir à PL de exclusão é evidenciada no relato da professora S.:

> *S.: Eu acho que o próprio professor tem que entender se* ***isso faz sentido pra ele*** *[...]. Eu já fazia em sala de aula esse movimento de, pra mim mesma, de* ***entender****: "- Olha só. Eu tenho que* ***mostrar, para mim, em primeiro lugar****, que não é um bico. Língua espanhola não é um emprego, é uma profissão". Então, meu discurso, sempre quando eu entro [em sala de aula], é esse [...]. Aí tem que entender, o professor tem que entender se ele percebe isso, se ele se percebe nesse lugar de uma* ***profissão, de uma realização****. Porque se não é,* ***ele muda, ele migra.*** *E está tudo bem se migrar, né? [...]. Mas, para mim, o fundamental é que o professor de espanhol entenda: "Faz sentido para mim ou era um caminho mais fácil"? Primeira coisa é* ***o professor saber se realmente ele é professor de espanhol ou se ali é um bico.*** *Aí faz toda a diferença pra você defender.*

A professora S. apresenta, em seu relato, uma importante reflexão acerca da necessidade de os profissionais enxergarem propósito e valor em seu trabalho, ao questionarem as bases ideológicas de sua prática. Questionamentos como: "Faz sentido permanecer aqui?"; "Quais os meus objetivos ao continuar insistindo no ensino dessa língua?"; "Essa profissão ainda me traz realização?", são perguntas essenciais que todos os docentes devem se fazer periodicamente.

A fala de S. indica que o ensino de línguas estrangeiras perpassa questões de afetividade e construção de identidade (Correa; Güths, 2015): para uma professora como S., dar aulas de espanhol consiste em uma grande realização. Desse modo, o ato de autovalorizar-se acompanhado de uma reflexão crítica (e diante de um cenário incerto, encontrar sentido e permanecer), também consiste em uma forma de resistência.

2.5 Permanência no ensino de língua espanhola

A quinta estratégia de resistência encontrada é permanecer no ensino de língua espanhola, mesmo no atual cenário de incertezas acarretado pela revogação da Lei 11.161/2005:

> *Luiza: Bem, eu acho que só da gente não ter desistido da faculdade, não ter desistido da profissão, já é uma forma de resistir.*
>
> *S.: **Porque eu poderia ir para a língua portuguesa**. Porque depois eu entrei em Letras - português e espanhol.*

Inicialmente, importa mencionar que Luiza é uma jovem professora que ingressou na faculdade em 2018, um ano após a sanção da Lei 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio). Portanto, escolheu cursar Letras com habilitação em língua espanhola ciente de que essa língua havia deixado de ser um componente curricular obrigatório na educação básica brasileira. De igual modo, a professora S. afirma que, por ter a dupla habilitação em língua portuguesa, poderia trabalhar com o ensino dessa língua também, mas não o fez, adaptando-se à nova realidade. Atualmente, com a brusca diminuição salarial, S. segue dando aulas de espanhol, apesar de ter uma carga horária reduzida na atual conjuntura, mas também investe em um novo negócio de orientação profissional. A decisão de investir em um novo negócio se deve à necessidade financeira, dada a ínfima carga horária destinada ao espanhol.

A necessidade de reinvenção profissional de S. é uma realidade que tem sido a única saída de muitos docentes de espanhol no atual contexto. Dessa maneira, vê-se que decisões unilaterais que resultam em PLs arbitrárias impactam profundamente o projeto de vida de inúmeros profissionais que escolheram trabalhar com a língua espanhola, mas se veem privados dessa possibilidade, necessitando buscar caminhos alternativos, ora por necessidade, ora por desejo de valorização (Ortíz Alvarez, 2018).

2.6 Participar de movimentos e associações de professores

A sexta forma de resistência encontrada foi elencada por Johnson (2013) como uma estratégia clássica de resistência: participar de movimentos sociais e associações. As professoras Mercedes e Lupi discorrem sobre o fato de serem associadas à APEDF e de que maneira a participação na associação contribui para o seu desenvolvimento como docentes de língua espanhola em seus contextos locais:

> *Lupi: Associação de Professores, que também **luta diariamente** com a difusão do espanhol aqui no DF [...]. E depois que eu passei a refletir um pouco mais sobre a minha função social enquanto professora de espanhol, eu pensei: "não, cara, eu tenho que **me engajar um pouco mais**. Vou fazer parte da associação", **o que já mudou muito as minhas ações**. E eu sempre recebo convite para participar do #FicaEspanhol, estou **bem propensa**, há muito tempo. Então, estar participando da associação tem me mostrado, tem me feito refletir muito mais, assim, sobre essa **posição de engajamento que a gente precisa ter** [...]. Entendo o papel da associação como extremamente relevante para a **manutenção, para a difusão** do ensino da língua espanhola aqui no DF. E a associação sempre promove **encontros formativos** [...]. Então, estar na associação me mantém **mais conectada ainda**.*
>
> *Mercedes: Primeiro, agrega, agrega aos professores do espanhol. E ao agregar, a associação, ela tem um espaço para **compartilhar**. Cada professor que está ali tem um espaço para compartilhar ideias, projetos, diversas áreas de formação. Eu acho que também são compartilhadas questões de política linguística, a gente fala sobre essa questão [...]. É um espaço de **informação**, sabe? Eu poderia muito bem só ficar dando aula e reclamando que: "nossa, o espanhol não é mais obrigatório na rede pública regular", e poderia ficar nisso, mas não, eu... Eu posso também ir para um espaço que me traz informações sobre a situação que eu estou vivendo, **que me fortalece. O fato de estar em um grupo já me fortalece.** Falar: "poxa, eu não estou sozinha" [...]. É um espaço de diálogos sobre políticas linguísticas, é um **espaço de luta** [...].*

O relato de ambas as professoras evidencia a contribuição significativa que a APEDF proporciona aos professores de espanhol do DF. Inicialmente, a união, o grupo, a vontade coletiva — condição necessária para a realização de qualquer mudança de caráter político (Bohn, 2000). Como afirmou Mercedes, "[...] o fato de estar em um grupo já me fortalece". Logo, esse é o primeiro ganho ao participar de uma associação de professores, que geralmente tem em seu contexto um grupo de "ativistas políticos" (Lagares, 2018). Cabe destacar que tanto Mercedes quanto Lupi citam a APEDF como um espaço de engajamento e ação. Lupi acrescenta que a participação na associação já produziu muitas mudanças em suas ações, uma vez que, nesse espaço, os professores têm a oportunidade de refletir sobre a sua própria atuação e compartilhar suas "ideias, projetos, diversas áreas de formação", bem como receber informações e atualizações sobre o espanhol no Brasil.

É importante notar que, segundo as professoras, nesse espaço também se dialoga sobre questões de PL, o que forma docentes de língua espanhola mais críticos e interventivos em seus contextos locais e institucionais. Igualmente, é válido mencionar que as professoras atribuem à APEDF a noção de "luta", quando dizem que essa "[...] também luta diariamente com a difusão do espanhol aqui no DF" (Lupi) e "[...] é um espaço de luta" (Mercedes), evidenciando que enxergam a associação como uma forma de resistência.

Finalmente, é imperativo ressaltar que muitos docentes têm o desejo de se engajar em ações em prol da permanência do espanhol nos currículos, mas não sabem por onde começar. Para isso, a participação em uma associação de professores representa um primeiro passo, dado que, nesse espaço de compartilhamento, informação e aprendizagem, têm a oportunidade de manter-se a par da situação do espanhol, conhecer pares que têm o mesmo desejo de intervir e unir forças para exercer a sua agência política coletivamente.

2.7 Procurar e manter contato com agentes de maior poder político

A sétima forma de resistência encontrada neste estudo é buscar e manter contato com agentes de maior poder político no processo da PL. Sobre isso, Gabriel García Márquez e Mercedes discorrem:

> *Gabriel García Márquez: Muitas vezes a gente recebe na unidade algumas pessoas, **diretores do Sinpro**, a gente recebe **alguns deputados**, o próprio Veras[9], e a gente busca **verificar** isso. E a que passo está a contratação, por exemplo, de professores efetivos em espanhol? [...]. Como é que você vê isso, para retornar essa disciplina como obrigatória? Então, a gente sempre está **sondando**, sempre está **buscando**.*
>
> *Mercedes: [...] se engajando em movimentos, aí já na parte... **política** mesmo. Que seja uma associação, que seja um grupo, que seja **indo atrás de um político ou vários**, para que a gente consiga **acesso a quem realmente vai alterar ou não a lei**, mas ter acesso a **essas pessoas** [...]. Permanecer em um **estado de comunicação com quem realmente tem poder para fazer essas mudanças.***

Segundo Johnson (2013), o contato com agentes políticos de maior poder político é uma estratégia de resistência que costuma gerar resultados positivos. O papel do agente com maior poder é efetivar as mudanças propostas pela sociedade civil, atuando como um elo entre a sociedade e "[...] quem vai alterar ou não a lei", como Mercedes mencionou.

[9] Referência ao Deputado Federal Reginaldo Veras, autor da emenda à Lei Orgânica do Distrito Federal nº 126 que garantiu a oferta do Espanhol na rede pública do DF.

Sob essa ótica, ambos os participantes dão exemplos de agentes com maior poder político em diferentes níveis — sejam eles macro, meso ou micro (Souza, 2023). Gabriel García Márquez cita exemplos de "diretores do Sinpro" (referindo-se ao Sindicato dos professores do DF) e cita, também, "alguns deputados". Mercedes, por sua vez, parece apontar, principalmente, para agentes políticos de nível macro, ao utilizar os termos "políticos" e "quem vai alterar ou não a lei". Embora a manutenção do ensino de língua espanhola esteja ocorrendo por meio de legislações estaduais e/ou municipais em sua grande maioria, a utilização do artigo definido feminino singular "a" em "a lei" sugere uma alteração na lei federal (13.415/2017), o que poderia ser efetivado por agentes políticos do contexto macro de PL. Essa eleição vocabular evidencia que, na compreensão de Mercedes, apenas os agentes legislativos têm, de fato, o poder para alterar a lei.

O professor Gabriel García Márquez exemplifica como resiste ao manter contato com agentes de maior poder político ao dizer: "[...] Então, a gente sempre está sondando, sempre está buscando". A fala desse professor indica uma ação contínua: "sempre está sondando, sempre está buscando", porém, sem saber ao certo o rumo e os resultados da agência exercida. Os verbos utilizados por esse docente ("sondar" e "buscar") evidenciam, além da busca pelo acompanhamento da situação de interesse, o exercício de seu direito enquanto cidadão ao "cobrar" agentes políticos com relação às ações efetivadas. Dessa maneira, esse professor faz uso de sua agência política enquanto cidadão sem poder estatal, mas com total direito (Rajagopalan, 2013) e poder (Johnson, 2013) para tal.

2.8 Unir forças em contextos locais

A oitava estratégia de resistência à exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro é unir forças em contextos locais de ensino, como evidencia o relato de Luiza:

> *Luiza: Eu pretendo fazer o contrato, essa prova de temporário que a gente faz de dois em dois anos, eu pretendo fazer para a* ***minha cidade*** *[...]. Eu vou fazer a prova pra regional do Bandeirante e pretendo ficar na minha cidade pra assim, pra* ***fortalecer****, né, essa questão do espanhol.* ***Ficar mais perto de colegas também que são da mesma região que eu. Para a gente estar se fortalecendo*** *[...]. Aí eu pretendo ir para mais perto de casa para* ***ver ali como é que vai ser o movimento, como está funcionando essa resistência do espanhol na região em que eu moro****. Agora também que tem um CIL lá, tem a escola que eu estudei que é de ensino médio, né? Então acho que* ***essa é uma forma que tenho tentado resistir. O espanhol, que ele não saia, assim, da minha cidade****. Não, a gente tem professor de espanhol aqui no banco do Bandeirante, tem bastante professor no plano. Então, acho que isso, assim, realmente a gente não desistir, mostrar que a gente, que* ***nós somos resistentes.***

O relato de Luiza evidencia o desejo de contribuir como professora de espanhol em sua própria cidade, para “fortalecer”, ver “ali como é que vai ser o movimento”, “como está funcionando essa resistência do espanhol” na região onde Luiza reside. O objetivo dessa professora é unir forças com outros profissionais em sua própria cidade (região administrativa) para que, juntos, demonstrem que “tem professor de espanhol aqui no banco do Bandeirante”, evidenciando que a língua, enquanto componente curricular, tem um grupo forte de docentes que a ensinam e a representam naquela região específica.

Esse relato demonstra que Luiza é uma professora que acredita na força da vontade coletiva (Bohn, 2000). Logo, ao unir-se com um grupo maior em sua própria cidade, a resistência e representatividade local naturalmente crescem. Luiza finaliza: “[...] realmente a gente não desistir, mostrar que a gente, que nós somos resistentes”. Nesse trecho, em especial, observa-se em sua fala que provavelmente Luiza já viu colegas de profissão desistindo, mas ela, ao utilizar o pronome pessoal no plural (“nós”), acredita que coletivamente se fortalece e demonstra sua resistência. Essa perspectiva demonstra uma professora consciente de que, em sua realidade local, através do engajamento coletivo, pode promover mudanças em sua realidade, apesar das circunstâncias atuais.

2.9 Visibilizar a causa defendida em veículos da mídia

A nona estratégia de resistência encontrada é a visibilização da causa em veículos da mídia. Nesse sentido, é preciso ressaltar que veículos midiáticos têm o poder de disseminar discursos às grandes massas, e, consequentemente, agir como um instrumento de dominação e controle sobre as pessoas e suas ações, atuando como uma forma fundamental de poder (Dijk, 2010). Sob essa ótica, Herman e Chomsky (1988) utilizam a expressão “fabricação de consentimento” para explicar como a mídia promove interpretações dominantes de eventos que não correspondem necessariamente aos “fatos” reais, desconsiderando discursos “alternativos” (Johnson, 2013). Assim, é possível resistir a PLs unilaterais ao veicular em diferentes mídias a realidade da causa defendida, sem permitir que os discursos dominantes prevaleçam como verdade absoluta. Sobre isso, Mercedes discorre:

> *Mercedes: Seria muito legal se a gente pudesse e tivesse como fazer mais* ***material de divulgação****. E de alguma forma* ***adentrar-se à mídia*** *[...]. Geralmente, ela* ***transmite a ideia do governo****, né? Mas que a gente pudesse* ***levar informações para a mídia com a nossa visão,*** *com a nossa percepção sobre aprender línguas, sobre o espanhol, sobre a América Latina. Mas, assim,* ***é uma luta grande.*** *A gente disse que não é só questão*

> *linguística, né? Mas **tudo** que a gente puder fazer para conscientizar, para divulgar, para fazer pensar mesmo sobre língua, sobre o espanhol especificamente, **eu acho que é uma forma de agência.***

A fala de Mercedes indica uma professora consciente do real poder dos veículos midiáticos, quando afirma que esses veículos geralmente transmitem a ideia do governo, sendo importantes formas de controle e disseminação de ideologias — principalmente quando a audiência não tem conhecimento dessa manipulação (Dijk, 2010). Em função disso, Mercedes elucida a necessidade de levar à mídia "o outro lado da história", o "contradiscurso", a versão "alternativa" da sociedade civil. A professora reconhece que se trata de um grande embate, ao dizer: "Mas, assim, é uma luta grande". Isso evidencia que, no curso de uma PL, o que está em questão não são apenas questões linguísticas, mas diversos fatores, tais como interesses econômicos e políticos.

Para fins de exemplificação, cabe mencionar que o Movimento #FicaEspanhol vem utilizando essa estratégia de diferentes maneiras ao longo dos últimos anos, visibilizando a situação real do ensino de língua espanhola em diferentes veículos midiáticos, principalmente, por meio de redes sociais na internet (como o *Facebook* e o *Instagram*), consideradas redes de grande alcance. Assim sendo, na Figura 02 são apresentadas algumas das publicações do Movimento #FicaEspanhol no *Instagram*, seguidas de diferentes estratégias de resistência a uma determinada política, ao fazer uso de postagens em redes sociais:

Figura 02 - Diferentes formas de resistência em redes sociais



Fonte: Elaboração própria, 2026.[10]

[10] Essa figura refere-se a um fragmento do *feed* do perfil do movimento #FicaEspanhol no *Instagram*, revelando diferentes formas de resistir à PL de exclusão do espanhol dos currículos da Educação Básica

A Figura 02 é um notável exemplo de resistência através da mídia: um *feed* de uma rede social de grande alcance (*Instagram*), com diferentes estratégias de resistência que evidenciam as dores e as necessidades da sociedade civil. Na ordem da primeira postagem para a última, seguem as estratégias de resistência encontradas:

Resistência através de produção científica: livros e artigos publicados que visibilizem a causa defendida, possibilitando a circulação da mesma no âmbito acadêmico.

Resistência através de manifestação individual: o *post* consiste em um vídeo publicado no perfil individual de uma professora de espanhol. No conteúdo, a educadora defende a obrigatoriedade da disciplina na educação básica, detalhando suas razões. A publicação inclui a *hashtag* #FicaEspanhol, integrando-se assim ao movimento de resistência.

Resistência através de documentos enviados a instâncias superiores: essa forma de resistência consiste na produção de documentos como ofícios, petições e notas de repúdio que representem os valores e reivindicações da sociedade civil. Esses documentos são encaminhados para instâncias superiores, que teriam o poder de efetivar mudanças nas PL.

Resistência através de publicações que visam conscientizar a comunidade escolar: a quarta e quinta postagens são exemplos de conteúdos que têm como intuito informar, atualizar e conscientizar a população sobre os acontecimentos mais recentes que circundam a causa defendida.

Resistência ao reivindicar publicamente atos considerados arbitrários: a sexta e última postagem refere-se ao ato de compartilhar reivindicações a atos que firam a causa defendida. No caso da postagem, a reivindicação é com relação à ausência inicial dos cursos de licenciatura em língua espanhola na Prova Nacional Docente, ação que, mais uma vez, invisibilizou os docentes de língua espanhola no Brasil[11].

brasileira. Disponível em: https://www.instagram.com/ficaespanholbr. Acesso em: 8 ago. 2025. Importa mencionar que, no segundo *post*, embora se trate de uma publicação em perfil aberto ao público, optou-se por desfocar a imagem da docente para preservar a sua identidade.

[11] Como um avanço recente da categoria, os cursos de Licenciatura em Letras - espanhol foram incluídos na Prova Nacional Docente, através da portaria nº 152 do INEP, de 13 de abril de 2026. Essa portaria também

2.10 Visibilizar a causa defendida através da pesquisa

Finalmente, a décima forma de resistir à exclusão do espanhol dos currículos da educação básica brasileira é visibilizar a real situação do seu ensino através da pesquisa:

> *Lupi: E eu lembro que eu participei do evento agora no Abralin, e aí uma professora falou bem assim: "**Todo mundo tem que saber das nossas pesquisas**. Todo mundo tem que saber das nossas **lutas pedagógicas**. Porque é uma forma também da **sociedade entender e quem sabe comprar aquilo ali com a gente**. Comprar aquela **luta** também" [...]. A gente tem que **tornar público aquilo que a gente faz em sala de aula** [...]. Que é isso, é mostrar o trabalho que a gente tem feito, né, você mostrar os ganhos da sua pesquisa, o que a sua pesquisa revelou sobre essa questão da política, né**, apresentar em congresso, apresentar para secretarias de educação [...]. Pesquisar também é um ato**.*

O depoimento de Lupi ilustra a utilização da pesquisa como um importante ato de resistência. Nesse pensamento, retomam-se as palavras de Rubem Alves (1980, p. 35) quando diz que "[...] o fato é que todos aqueles que ainda têm a ousadia de falar e escrever acreditam, ainda que de forma tênue, que o seu falar faz uma diferença". Portanto, como o autor afirma, todo ato de pesquisa é, também, um ato político, fazendo da pesquisa uma forma essencial de resistir a PLs arbitrárias, visto que é uma forma de tornar públicas realidades que, muitas vezes, são invisibilizadas. Ao conhecê-las, a sociedade pode "comprar aquilo ali com a gente. Comprar aquela luta também" (Lupi).

A professora Lupi não se restringe a publicações, mas afirma que resistir através da pesquisa consiste, também, em atividades como a participação e a apresentação em eventos (congressos, simpósios, seminários, debates) e o envio das pesquisas e seus resultados para órgãos representativos, como as secretarias de educação, fazendo com que a pesquisa gere resultados efetivos na prática social. Sob esse prisma, corrobora-se a perspectiva de Silva Júnior e Eres Fernández (2022, p. 223), quando afirmam que:

> *Além disso, nos recorda Gimenez (2013) que a comunidade docente faz política a partir da publicação de seus textos e/ou práticas, reforçando que as mudanças precisam caminhar no sentido da sala de aula para o poder público. A pesquisadora ressalta a necessidade de divulgação desses trabalhos e do aumento de pesquisas que possam sustentar novas políticas públicas para a Educação Básica e a formação de professores.*

Desse modo, as diversas atividades inerentes ao fazer investigativo (escrever,

estabeleceu que as licenciaturas em Letras - espanhol passarão a integrar o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos estudantes) a partir de 2026. Ambas as conquistas são resultados de diversas estratégias de resistência e mobilização que, de fato, podem gerar resultados concretos e efetivos.

publicar, participar de eventos) configuram-se também como importantes e necessárias estratégias de resistência à PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro.

3 Considerações finais

> *"Soy América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina" (Latinoamérica, Calle 13)*

O presente estudo buscou identificar e analisar as estratégias de resistência empregadas por cinco docentes de língua espanhola no Distrito Federal diante do cenário de exclusão desencadeado pela revogação da Lei nº 11.161/2005. Por meio do aporte teórico-metodológico da Etnografia da Política Linguística (EPL) associado à Análise Temática (AT) como o método analítico dos dados obtidos, foi possível identificar dez estratégias de resistência à PL de exclusão do espanhol do sistema educacional brasileiro, que revelam a complexidade e o dinamismo que caracterizam a apropriação de uma PL nos âmbitos institucionais e locais (Johnson, 2013).

Os dados demonstraram que os docentes não assumem um papel passivo de meros implementadores de políticas arbitrárias. Ao contrário, configuram-se como importantes agentes políticos nas realidades em que atuam, corroborando a premissa de que os docentes, em suas realidades, podem produzir mudanças nos rumos de PLs instituídas de maneira unilateral (Hornberger; Johnson, 2007; Menken; García, 2010; Ricento; Hornberger, 1996; Valdez, 2001).

Ao considerar os resultados obtidos, nota-se a complexidade e o caráter multifacetado atribuído à apropriação, o que comprova a premissa de Johnson (2013), ao afirmar que a apropriação pode ocorrer de maneiras imprevisíveis e criativas, dada a multiplicidade de agentes e níveis da PL. As dez estratégias de resistência identificadas neste estudo demonstram, sobretudo, maneiras de conferir importância, credibilidade e valorização ao ensino de espanhol perante a comunidade escolar ao unir forças com outros agentes da PL, evidenciando que a resistência se ancora não apenas em ações individuais, mas em atitudes que demandam o envolvimento de outros agentes. Essas ações articuladas funcionam como importantes engrenagens para a manutenção e a difusão do ensino de língua espanhola no Brasil, tensionando os discursos hegemônicos que tentam invisibilizar esse componente curricular na educação básica.

Conclui-se que, embora “ausente” do sistema educacional brasileiro por meio de uma diretriz federal, a agência política docente permanece viva e ativa, como um potente ato de

(re)existência. Após esta investigação, sugere-se que investigações futuras expandam o mapeamento do agenciamento político de docentes de espanhol em outras unidades federativas do país e como esses profissionais têm se apropriado da PL de exclusão. Por ora, os docentes de espanhol no Brasil seguirão bradando, em alto e bom tom: *"¡Vamos caminando, aquí se respira lucha!"*

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.

BOHN, Hilário Inacio. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de línguas e literaturas estrangeiras. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 3, n. 1, p. 117-138, 2000.

BRASIL. [Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005]. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRASIL. [Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017]. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13417-1-marco-2017-784396-publicacaooriginal-152055-pl.html. Acesso em: 10 jan. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psycholog. Acesso em: 02 ago. 2025.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana. Peres. A Reforma do Ensino Médio e a revogação da Lei 11.161. **Revista Digital de Políticas Linguísticas** (RDPL), n. 12, p. 144-169, 2020. Disponível em: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/RDPL/article/view/30710. Acesso em: 02 jan. 2021.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana. Peres. A revogação da lei 11.161/2005, o Movimento #FicaEspanhol e as políticas linguísticas *botton-up*: pela permanência da língua espanhola nos currículos da educação básica brasileira. In: NETO, M. J. S.; COUTO, A. (Org.). **Língua, Linguagem e vida: homenagem a Maria Luísa Ortiz Alvarez.** Campinas, SP, Pontes Editores, p. 353-378, 2022.

CARVALHO PORTUGAL, Julyana Peres. **A revogação da Lei 11.161/2005 e a agência política de professores de espanhol do Distrito Federal**: interpretação e apropriação de uma política linguística de exclusão na Educação Básica brasileira. 2025. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

COOPER, Robert Leon. **Language planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORREA, Djane Antonucci; GUTHS, Taís Regina. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 140-159, 2015.

DIJK, Teun Adrianus Van. Discurso, poder e acesso. *In*: HOFFNAGEL, Judith; FALKONE, Karina (org.). **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** 5. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

HERMAN, Edward S.; CHOMSKY, Noam. **Manufacturing consent**: The political economy of the mass media. New York: Pantheon Books, 1988.

HORNBERGER, Nancy H.; JOHNSON, David Cassels. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. **TESOL Quarterly**, v. 41, n. 3, p. 509-532, 2007.

JOHNSON, David Cassels. Ethnography of language policy. **Language Policy**, v. 8, p. 139-159, 2009.

JOHNSON, David Cassels. Critical discourse analysis and the ethnography of language policy. **Critical Discourse Studies**, v. 8, n. 4, p. 267-279, 2011.

JOHNSON, David Cassels. **Language policy**. USA: Palgrave Macmillan, 2013.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios Glotopolíticos Contemporâneos. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LEFFA, Vilson José. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. *In*: FREIRE, Maximina Maria; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB; Campinas: Pontes Editores, 2005. p. 203-218.

MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia (ed.). **Negotiating Language Policies in Schools**: Educators as Policymakers. New York: Routledge, 2010.

ORTÍZ ALVAREZ, Maria Luisa. A (des)valorização do ensino de Espanhol no Brasil. *In*: MIRANDA, Cicero (org.). **La lengua española en Brasil**: enseñanza, formación de profesores y resistencia. Brasília, DF: Consejería de Educación da Embaixada, 2018. p. 19-27.

PARAQUETT, Marcia. O Espanhol e a Linguística Aplicada. *In*: PARAQUETT, Marcia (org.). **Linguística Aplicada em Movimento**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 15-33.

PARAQUETT, Marcia; SILVA JÚNIOR, Antonio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Abehache**, n. 15, p. 68-84, 2019.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: do que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christine Siqueira *et al.* (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 11-42.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política Linguística: O que é e do que se trata? *In*: RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Políticas Linguísticas no Brasil**: Rumos, Contornos, Perspectivas e Meandros. São Paulo: Mercado de Letras, 2024. p. 25-55.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy H. Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 30, n. 3, p. 401-427, 1996.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira da; ERES FERNÁNDEZ, Gretel Eres. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? *In*: GERHARDT, Ana

Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Álvaro de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 217-244.

SILVA MATOS, Doris Cristina Vicente da. A avaliação no ensino de ELE. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Coleção Explorando o Ensino - Espanhol**. Coordenação de Cristiano Silva de Barros e Elzilmar Goettenauer de Marins Costa. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 265-279.

SOARES, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio. **Agência na história do ensino de língua portuguesa em universidades dos Estados Unidos**. 2022. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOUZA, Ana. Language and internationalization in Brazilian Higher Education: From policy to practice. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 1-19, 2023.

SOUZA, Luciana. Karine de. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arq. bras. psicol**., Rio de Janeiro, n. 2, p. 51-67, maio/ago., 2019. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1809-52672019000200005&script=sci_abstract. Acesso em: 20 ago. 2025.

VALDEZ, Elsa O. Winning the battle, losing the war: Bilingual teachers and post-Proposition 227. **The Urban Review**, v. 33, p. 237-253, 2001.

abehache
Revista da Associação Brasileira de Hispanistas
ISSN: 2238-3026 29 2026 1º Semestre

FUNDAMENTOS DE LA MELODÍA DEL HABLA EN LA LENGUA ESPAÑOLA CON APORTE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN BRASIL

Davidson Martins Viana Alves[1]

RESUMEN

Se describe la prosodia del español bajo la sociolingüística teniendo en vista que esta investigación puede servir como soporte para la enseñanza del español a brasileños. Este trabajo parte del referencial de que el español es un *continuum* de variedades indexadas y de que la prosodia emerge de la coordinación de F0, intensidad y duración, funcionando como principal marcador identitario y recurso pragmático-discursivo (Sosa, 1999; Prieto, 2003; Ródenas, 2019). El problema de investigación es cómo integrar la variación prosódica para evitar prejuicios y mejorar inteligibilidad. La hipótesis sostiene que una secuencia activa, basada en percepción, análisis y producción situada, desarrolla conciencia lingüística y reduce transferencia prosódica del portugués brasileño (Cortés Moreno, 2002; Pinto, 2009). Como resultado, se identifica que la variación prosódica explica gran parte de la percepción del acento extranjero y orienta intervenciones en clase más realistas e inclusivas.

PALABRAS CLAVE

Prosodia del español; Variación dialectal; Español como lengua adicional.

RESUMO

Descreve-se a prosódia do espanhol sob a ótica da sociolinguística, tendo em vista que esta pesquisa pode servir de base para o ensino do espanhol a brasileiros. Este trabalho parte do pressuposto de que o espanhol é um *continuum* de variedades indexadas e de que a prosódia emerge da coordenação de F0, intensidade e duração, funcionando como principal marcador identitário e recurso pragmático-discursivo (Sosa, 1999; Prieto, 2003; Ródenas, 2019). O problema de pesquisa é como integrar a variação prosódica para evitar preconceitos e melhorar a inteligibilidade. A hipótese sustenta que uma sequência ativa, baseada na percepção, análise e produção situada, desenvolve a consciência linguística e reduz a transferência prosódica do português brasileiro (Cortés Moreno, 2002; Pinto, 2009). Como resultado, identifica-se que a variação prosódica explica grande parte da percepção do sotaque estrangeiro e orienta intervenções em sala de aula mais realistas e inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE

Prosódia do espanhol; Variação dialetal; Espanhol como língua adicional.

[1] Profesor del Instituto de Letras de la Universidad Federal de Bahía (UFBA), coordinador del colegiado de Letras/LE, Doctor en Letras Neolatinas (Lenguas y Culturas en Contacto) por la Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), experto en Enseñanza del Español por el Colegio Pedro II (CPII). Dirige el NELCC (Núcleo de Estudios de Lenguas y Culturas en Contacto), grupo registrado en el CNPq, y es miembro de ABRALIN, ALAB, ABH y APEEBA. E-mail: davidsonalves@ufba.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2160-8851.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo general analizar la prosodia del español desde una perspectiva sociolingüística y fonético-fonológica, con el fin de contribuir a la comprensión de la variación melódica del habla y a su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua adicional en el contexto brasileño. De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

(I) describir los fundamentos acústicos de la prosodia (frecuencia fundamental (F0), intensidad y duración) como base empírica para el análisis de la entonación, el acento y el ritmo;

(II) examinar la variación prosódica del español en clave dialectológica, destacando su papel como marcador de identidad lingüística y sociocultural;

(III) discutir los efectos de la transferencia prosódica del portugués brasileño en la adquisición del español; y

(IV) proponer orientaciones didácticas que permitan integrar la variación prosódica en la enseñanza de la lengua de manera reflexiva, situada y sociolingüísticamente informada.

Desde el punto de vista metodológico, se trata de un artículo de naturaleza teórica, con proyección aplicada en el ámbito de la didáctica de la pronunciación. El estudio adopta un enfoque analítico-reflexivo, basado en la revisión crítica de la literatura especializada en fonética, fonología y sociolingüística del español, articulando estos aportes con una perspectiva de la lingüística aplicada orientada a la enseñanza de lenguas. En este sentido, se trabaja con la sistematización de conocimientos consolidados y recientes en el campo, a partir de los cuales se construye una interpretación teórica de la prosodia como objeto multidimensional, así como un conjunto de implicaciones pedagógicas derivadas de dicha interpretación. Este procedimiento permite establecer un puente entre la descripción lingüística y la práctica docente, situando la melodía del habla como eje articulador entre teoría y enseñanza.

En este contexto, el problema de investigación que orienta el presente estudio puede formularse de la siguiente manera: ¿cómo integrar la variación prosódica del español en el

proceso de enseñanza-aprendizaje para evitar reduccionismos normativos, disminuir prejuicios lingüísticos y favorecer el desarrollo de la inteligibilidad en aprendices brasileños? En coherencia con este problema, la hipótesis de trabajo sostiene que la incorporación de una secuencia didáctica activa, basada en la percepción, el análisis y la producción del habla, contribuye al desarrollo de la conciencia prosódica y reduce la transferencia de patrones melódicos del portugués brasileño al español. Esta hipótesis se inscribe en una concepción de la enseñanza de la pronunciación que entiende la prosodia como un sistema central en la organización del discurso y en la construcción de la competencia comunicativa.

Finalmente, la noción de “secuencia activa”, mencionada en el resumen, se asume en este trabajo como un principio organizador de la intervención didáctica, estructurado en tres momentos interdependientes: (I) la percepción guiada de patrones prosódicos, orientada al reconocimiento de contrastes melódicos y rítmicos; (II) el análisis consciente de dichos patrones, mediante la reflexión metalingüística y la observación de sus correlatos acústicos; y (III) la producción situada, entendida como la práctica oral en contextos comunicativos significativos. Esta secuencia se presenta como una propuesta flexible que articula teoría y práctica, y que permite operacionalizar, en el aula, los principios derivados del análisis prosódico del español.

A partir de este encuadre teórico y didáctico, este artículo se organiza en secciones que desarrollan de manera progresiva los fundamentos y las implicaciones de la melodía del habla en español. En primer lugar, se presenta una discusión temática que articula los aportes de la dialectología y la sociolingüística con estudios recientes del área, con el fin de situar la prosodia en el marco de la variación lingüística y de su relevancia para la enseñanza. A continuación, se aborda el nivel suprasegmental del sistema sonoro, donde se examinan de manera integrada la entonación, el acento y el ritmo como categorías interdependientes sustentadas en parámetros acústicos observables.

Posteriormente, cada uno de estos componentes es desarrollado de forma específica, atendiendo tanto a su funcionamiento fonético-fonológico como a su variabilidad dialectal y a sus implicaciones pedagógicas en el contexto del español como lengua adicional. Finalmente, el trabajo culmina con una reflexión integradora que retoma los ejes discutidos y propone orientaciones para una enseñanza de la prosodia más consciente, flexible y sociolingüísticamente informada.

1 Discusión sobre el tema y estudios recientes del área

Como punto de partida para esta primera sección, resulta pertinente situar la discusión en el marco de la tradición sociolingüística del español. En este sentido, es importante señalar que los estudios de Fontanella de Weinberg (1993), Lipski (1994), Alvar (1996) y Vaquero de Ramírez (1998) han demostrado de forma consistente que la lengua española constituye un sistema de variedades estructuralmente organizadas y socialmente indexadas, cuya variación se manifiesta en todos los niveles de la gramática, especialmente en el plano fonético-fonológico, desde realidades de investigaciones de elementos segmentales, como en Alves (2025; 2026), hasta trabajos como este, en lo cual destaca la dimensión prosódica.

Esta variación diatópica, entendida como el conjunto de diferencias lingüísticas asociadas a la distribución geográfica de las comunidades de habla, forma uno de los pilares fundamentales para la comprensión de la diversidad lingüística del mundo hispánico y representa, al mismo tiempo, un desafío central para la enseñanza del español como lengua adicional, particularmente en contextos plurilingües como el brasileño. Desde la perspectiva de la fonética y la fonología del español, la variación dialectal no se limita a las diferencias segmentales, adquiriendo una relevancia especial en el nivel suprasegmental, donde la entonación, el acento y el ritmo funcionan como marcadores privilegiados de identidad regional, social y estilística.

En este sentido, de acuerdo con Bolinger (1989), Sosa (1999), Cantero (2002), Cortés Moreno (2002), Prieto (2003), Pinto (2009) y Ródenas (2019), el análisis prosódico ha demostrado que los parámetros acústicos fundamentales, como el tono, la intensidad y la duración, revelan rasgos estructurales que permiten distinguir variedades dialectales, ya que la evolución tonal del discurso configura la entonación, entendida como la realización fonética de una función fonológica en el nivel suprasegmental del enunciado y del discurso. Esta dimensión prosódica organiza la información lingüística y codifica significados pragmáticos, afectivos e identitarios, contribuyendo a la construcción de la competencia comunicativa del hablante.

La variación entonacional del español adquiere especial relevancia en el contexto de la enseñanza de español como lengua adicional, dado que diferentes variedades presentan configuraciones tonales sistemáticamente distintas, tanto en la alineación de la frecuencia fundamental como en la implementación de los acentos tonales nucleares. Investigaciones

como las de Pinto (2009) han demostrado que los aprendices brasileños tienden inicialmente a transferir los patrones prosódicos de su lengua materna al español, reproduciendo contornos entonacionales propios del portugués brasileño, lo que evidencia la influencia directa de la lengua de origen en la adquisición de la competencia fonológica en la lengua meta.

Sin embargo, estos mismos estudios muestran que, tras un proceso sistemático de enseñanza que incluye actividades de percepción, repetición mimética y producción consciente, los aprendices son capaces de aproximarse a los patrones prosódicos específicos de las variedades hispánicas, lo que confirma el carácter adquirible y entrenable de la competencia prosódica en una lengua adicional, como apuntan Cortés Moreno (2002) y Gil Fernández (2007). Este fenómeno pone de relieve la necesidad de integrar explícitamente la variación lingüística en el proceso de enseñanza del español, superando enfoques normativos o monocentrados que privilegian una única variedad como modelo exclusivo.

En efecto, como establece Bolinger (1989) que discute la relación melódica entre la gramática y el discurso, la competencia prosódica contribuye a la inteligibilidad discursiva desempeñando un papel fundamental en la comprensión lectora, en la organización semántica del texto y en la interpretación pragmática, ya que la codificación melódica permite estructurar el discurso en unidades significativas y facilita la construcción del sentido durante la interacción. De este modo, la prosodia se configura como un componente esencial de la competencia comunicativa y sociolingüística del aprendiz. En el contexto brasileño, caracterizado por una intensa diversidad lingüística y por el contacto permanente entre el portugués y el español en las fronteras, la variación adquiere una relevancia aún mayor.

La proximidad tipológica entre ambas lenguas favorece la intercomprensión, pero también puede generar fenómenos de interferencia prosódica que afectan la naturalidad, la adecuación pragmática y la percepción sociolingüística del habla del aprendiz. Por ello, la incorporación sistemática de la variación diatópica en el aprendizaje de la prosodia debe entenderse como una estrategia pedagógica orientada al desarrollo de la conciencia sociolingüística, permitiendo al estudiante reconocer la legitimidad de múltiples normas y desarrollar una competencia comunicativa flexible y contextualizada.

En este sentido, la enseñanza de las particularidades prosódicas de los dialectos

hispánicos crea una herramienta fundamental para la formación de hablantes competentes en contextos reales de comunicación. La exposición a diferentes contornos entonacionales, patrones rítmicos y configuraciones acentuales permite al aprendiz desarrollar habilidades de producción oral más precisas y capacidades perceptivas que favorecen la comprensión de la diversidad lingüística del mundo hispánico. De este modo, el tratamiento didáctico de la variación prosódica contribuye directamente a la construcción de una práctica formativa del español más sociolingüísticamente informada, en consonancia con los principios contemporáneos de la didáctica de lenguas y la formación de profesores.

En esta perspectiva, en el caso específico del español hablado por brasileños, los estudios más recientes han permitido precisar con mayor detalle cómo se configura la interlengua prosódica en esta población. Un antecedente relevante en esta línea es el estudio contrastivo sobre la entonación prelingüística del español y del español hablado por brasileños (Fonseca de Oliveira; Mateo Ruiz, 2016), en el que ya se observaba que la comparación entre ambos perfiles melódicos permitía identificar regularidades en la organización prosódica del habla de aprendices brasileños y, al mismo tiempo, abrir un camino de descripción empírica orientado a la didáctica de la pronunciación. En continuidad con ese planteamiento, Fonseca de Oliveira (2017) examinó los rasgos melódicos de las interrogativas del español hablado por brasileños y mostró que la entonación constituye un espacio especialmente sensible para la transferencia, lo que refuerza la necesidad de incluir el componente prosódico en la formación fónica de estudiantes de español como lengua adicional.

En la última década, este panorama general sobre la variación entonativa se ha enriquecido con trabajos que articulan la descripción dialectal, la comparación entre variedades y el análisis de la interlengua de hablantes brasileños. Mesquita Neto y Pontes (2019), en una revisión de estudios comparativos entre el portugués brasileño y el español como lengua extranjera, mostraron que existe una tendencia metodológica clara hacia el uso de sistemas de notación estandarizados, especialmente ToBI y Sp_ToBI, aunque con marcos teóricos distintos. Ya en el dossier de la *Revista abehache* dedicado a la oralidad desde la fonética y la fonología, el volumen 18 reunió investigaciones decisivas para este campo: Mesquita Neto y Pontes (2020) analizaron el efecto del portugués brasileño en la construcción entonativa del español de estudiantes brasileños desde la perspectiva de los sistemas adaptativos complejos.

En continuidad, Rebollo Couto, Gomes da Silva y Guimarães (2020) confirmaron la

variación dialectal de las preguntas en el español de Argentina, Chile y México; Figueiredo, Vergara Sembergman y Murillo Bocanegra (2020) defendieron la incorporación de la variación prosódica al tratamiento del español como lengua pluricéntrica; Dordron de Pinho (2020) mostró que la pronunciación en manuales del PNLD aparece vinculada casi exclusivamente a la comprensión auditiva y con escaso espacio para la producción; y Alves Brandão (2020) evidenció la posición todavía marginal del componente fónico en la formación de profesores brasileños de E/LE. En conjunto, estos trabajos consolidan un giro importante: la prosodia deja de ser un aspecto periférico y pasa a entenderse como eje descriptivo, sociolingüístico y pedagógico del español en Brasil.

Este movimiento se intensifica en estudios posteriores. En Mateo Ruiz (2021) y Fonseca de Oliveira (2021), sus capítulos sobre el español meridional y el español hablado por brasileños, publicados en *Entonaciones del español español. Acentos dialectales y acentos extranjeros*, reforzaron la importancia de describir la entonación prelingüística como base para comprender tanto la variación dialectal como la configuración del acento extranjero. Después, Corrêa Lopes y Fonseca de Oliveira (2022) propusieron la inserción explícita de la pronunciación en el currículo pedagógico mediante tareas audiovisuales, mientras que Recio Pineda y Leite Araujo (2022) defendieron una perspectiva multidimensional que vincula los estudios fonéticos con la enseñanza de la lengua oral.

En ese mismo marco, Mateo Ruiz y Fonseca de Oliveira (2023) describieron la configuración prosódica de enunciados interrogativos del español hablado por brasileños y observaron que la duración adquiere un papel relevante en esa interlengua. Por fin, Mateo Ruiz y Fonseca de Oliveira (2025) mostraron que, en los enunciados enfáticos, la intensidad, y en menor medida la duración, desempeña una función central en la prosodia del español producido por brasileños. Visto en perspectiva, este conjunto de estudios confirma la persistencia de la transferencia prosódica del portugués brasileño y aporta una base sólida para una didáctica de la pronunciación más empírica, situada y sensible a la pluralidad prosódica del español.

2 El nivel suprasegmental del sistema sonoro: entonación, acento y ritmo

Entre los distintos niveles de organización fonético-fonológica, el componente suprasegmental desempeña un papel central en la caracterización dialectológica del español, ya que es en esta dimensión donde se manifiestan con mayor claridad los mecanismos que indexan la pertenencia regional, la identidad sociolingüística y la

funcionalidad discursiva de los hablantes. Desde una perspectiva acústica, la prosodia resulta de la interacción sistemática entre parámetros físicos mensurables, principalmente la frecuencia fundamental (F0), la intensidad y la duración, que operan como correlatos fonéticos del acento, el ritmo y la entonación.

La frecuencia fundamental constituye el principal indicador de los movimientos melódicos que estructuran la entonación, mientras que la intensidad contribuye a la percepción de la prominencia acentual y la duración interviene en la delimitación de unidades rítmicas y fronteras entonativas, configurando así la arquitectura temporal y melódica del discurso. Este conjunto de correlaciones acústicas organiza la señal sonora desde el punto de vista fonético y permite identificar diferencias dialectales sistemáticas que se inscriben en la gramática prosódica de las variedades del español.

Desde la tradición dialectológica, aunque el sistema fonémico segmental del español presenta una notable estabilidad estructural entre variedades, las diferencias suprasegmentales constituyen uno de los principales factores de diferenciación geográfica y sociolingüística. En efecto, el plano prosódico permite al oyente inferir rápidamente el origen regional de un hablante, así como su grado de formalidad o su posicionamiento discursivo, debido a que los patrones melódicos, rítmicos y acentuales funcionan como índices fonológicos de pertenencia comunitaria.

Este fenómeno se explica por el hecho de que la entonación constituye la dimensión fonológica que organiza el flujo del habla en unidades funcionales, marcando relaciones sintácticas, jerarquías informativas y valores pragmáticos, tal como lo describe Sosa (1999), quien señala que la entonación articula el discurso al señalar foco, modalidad oracional y límites estructurales. De este modo, la variación entonacional es una propiedad estructural que refleja la organización lingüística de las comunidades de habla. Esta concepción es coherente con los postulados fonológicos contemporáneos, que entienden la entonación como un sistema estructurado y gobernado por principios gramaticales.

Prieto (2003) sostiene que los contornos entonacionales constituyen unidades fonológicas organizadas en torno a oposiciones funcionales que permiten distinguir modalidades discursivas y funciones pragmáticas, aunque su realización fonética concreta pueda variar según factores diatópicos, diastráticos y diafásicos. En el ámbito dialectológico, esta variabilidad se manifiesta en la diversidad de configuraciones melódicas observadas en el español peninsular, caribeño, andino o rioplatense, donde las diferencias

en la amplitud tonal, la alineación de los picos melódicos y la distribución de la prominencia contribuyen a la formación de patrones prosódicos específicos (Prieto y Roseano, 2009–2010). Estas variaciones reflejan la naturaleza sistemática de la variación lingüística y confirman que la prosodia forma parte integrante de la competencia fonológica de cada comunidad.

Fonéticamente, la organización prosódica del español se caracteriza por la interacción funcional entre acento, ritmo y entonación. El acento léxico, que posee un carácter fonológicamente contrastivo, se manifiesta acústicamente mediante combinaciones de mayor intensidad, duración y variación tonal, lo que permite distinguir significados léxicos y estructurar la cadena hablada (Quilis, 2010; Milan y Kluge, 2020). Ya el ritmo, tradicionalmente descrito como silábico, se basa en una relativa regularidad temporal entre sílabas, aunque investigaciones recientes han demostrado que este patrón puede presentar variaciones regionales asociadas a fenómenos como la reducción vocálica o la reorganización de los grupos acentuales (Ródenas, 2019). La entonación, por su parte, constituye la dimensión que integra estas propiedades en contornos melódicos que codifican funciones gramaticales y pragmáticas, permitiendo distinguir entre declaraciones, interrogaciones o estructuras enfáticas (RAE, 2011).

De este modo, la variación suprasegmental adquiere una relevancia particular en el ámbito de la dialectología hispánica, donde las distintas variedades regionales presentan configuraciones prosódicas diferenciadas. Por ejemplo, el español caribeño se caracteriza por una mayor variabilidad tonal y una elevada expresividad melódica, mientras que el español andino presenta contornos más nivelados y una menor amplitud tonal; en contraste, la variedad rioplatense muestra una mayor expansión del espacio tonal y un patrón entonativo distintivo que contribuye a su reconocimiento inmediato, de acuerdo con Alvar (1996) y Quilis y Quilis Sanz (2002). Según Moreno Fernández (2020), estas diferencias no afectan la inteligibilidad lingüística, pero sí desempeñan un papel fundamental en la construcción de la identidad sociolingüística y en la percepción de la naturalidad del habla.

En esta perspectiva, para describir la variación prosódica del español en clave dialectológica, conviene partir de una premisa metodológica: la prosodia es observable y comparable porque se apoya en magnitudes acústicas medibles. En términos operativos, los sonidos del habla se caracterizan por su *tono* (vinculado a la F0), su *intensidad* (amplitud acústica) y su *duración* (cantidad temporal). La prosodia, en sentido estricto, emerge cuando esos parámetros se organizan a lo largo del enunciado y relacionan entre sí los

segmentos del discurso en el tiempo, produciendo patrones perceptibles y funcionales. Esta perspectiva es particularmente fértil para la dialectología, porque permite explicar por qué variedades diferentes pueden compartir gran parte de su inventario segmental, pero diferenciarse nítidamente por "cómo suenan" globalmente: por su melodía, su temporización y su relieve.

Por lo tanto, se puede organizar esta discusión explicativa de la siguiente manera:

2.1 Frecuencia fundamental (F0, Hz) y contornos entonacionales

La F0 es el correlato acústico privilegiado de la entonación: sus ascensos, descensos, picos y valles constituyen la "curva" melódica del enunciado. En el español estos movimientos se asocian a funciones lingüísticas y discursivas: modalidad oracional, focalización, continuidad/cierre, organización informativa y valores pragmáticos. Lo crucial es saber que la variación afecta a la alineación tonal (cuándo ocurre el pico en relación con la sílaba tónica), a la amplitud del rango melódico y a la distribución interna de los eventos tonales, parámetros que diferencian variedades regionales aun cuando el contenido segmental sea comparable.

2.2 Intensidad (dB) y prominencia acentual

La intensidad suele contribuir a la percepción de la sílaba prominente, ya que un aumento de energía sonora puede poner en primer plano una vocal tónica o una palabra focal. Sin embargo, en el habla real la intensidad actúa coordinada con la duración y con los eventos tonales. En la descripción acústica de la prosodia, resulta útil considerar que los picos de intensidad pueden reforzar la prominencia discursiva: por ejemplo, una palabra en foco puede recibir un realce energético que no coincide necesariamente con el patrón esperado de la palabra en aislamiento, porque el discurso reordena las jerarquías informativas. En análisis instrumentales, la intensidad en su interacción con tono y duración ayuda a explicar efectos pragmáticos (énfasis, afectividad, ironía, cortesía) que son dialectalmente sensibles.

2.3 Duración (ms) y organización rítmica/segmentación

La duración es decisiva para el ritmo y para la segmentación prosódica: pausas, alargamientos, compresión temporal y distribución de pies o unidades rítmicas. Un punto metodológico relevante es que medir duración de sílabas no siempre es trivial por la

continuidad de la señal; por ello, enfoques instrumentales proponen anclar la medición en puntos temporales robustos, como picos de intensidad vocálica y derivar de ahí distancias y patrones temporales que permiten comparar hablantes y variedades con criterios más objetivos. Luego, los dialectos pueden diferir en velocidad articulatoria y en la distribución del tiempo entre sílabas, grupos acentuales y fronteras, generando percepciones de habla más “pausada”, “cortada” o “fluida”.

En conclusión a este raciocinio, se observa que F0, intensidad y duración no se corresponden de manera biunívoca con entonación, acento y ritmo: la entonación depende de la F0 pero suele apoyarse en prominencias y duraciones que señalan estructura, el acento se percibe por la convergencia de energía, cantidad y movimiento tonal y, por fin, el ritmo se construye mediante la temporización relativa y la agrupación prosódica. Esta interdependencia explica dos hechos dialectológicamente importantes: (I) por qué la prosodia es un marcador potente de identidad regional y (II) por qué el aprendiz de español como lengua adicional puede sonar “no nativo” aunque articule bien los segmentos, porque lo que delata el origen es la configuración global de esos parámetros.

En continuidad, el fenómeno de la transferencia lingüística confirma que la adquisición de la prosodia implica un proceso de reajuste fonológico que requiere el desarrollo de nuevas categorías perceptivas y productivas (Pinto, 2009; Brisolara y Semino, 2014). Asimismo, la persistencia de patrones prosódicos transferidos puede afectar la interpretación pragmática del discurso, dado que la entonación desempeña un papel fundamental en la codificación de actitudes, intenciones comunicativas y estructuras informativas (Bolinger, 1989). Siendo así, se confirma que la dimensión suprasegmental constituye uno de los ejes fundamentales para el análisis dialectológico del español, ya que permite comprender mecanismos sociolingüísticos que sustentan la diversidad lingüística del mundo hispánico. La prosodia, en este sentido, funciona como un sistema estructurado que refleja la interacción entre gramática, variación geográfica e identidad sociolingüística, configurándose como un componente esencial tanto para la descripción lingüística como para la enseñanza del español como lengua adicional.

3 Entonación: variación dialectal, melodía y pragmática

La entonación compone uno de los componentes más dinámicos y sensibles a la variación dialectal dentro del sistema fonológico del español, ya que su realización depende directamente de la interacción entre parámetros acústicos fundamentales, como la

frecuencia fundamental (F0), la intensidad y la duración, los cuales estructuran la organización melódica del discurso y contribuyen a la codificación de funciones lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas. La entonación codifica modalidad (declarativa/interrogativa), organización informativa (foco/tópico), segmentación (continuidad/cierre) y valores pragmáticos (énfasis/actitud) y lo hace mediante configuraciones tonales que se distribuyen en el enunciado de forma sistemática.

Fonéticamente, la frecuencia fundamental representa el principal correlato acústico de la entonación, al reflejar los ascensos y descensos tonales que configuran los contornos melódicos, mientras que la intensidad y la duración contribuyen a reforzar la prominencia informativa y a delimitar unidades prosódicas mayores, como los grupos entonativos y las fronteras discursivas. Esta interacción entre parámetros acústicos permite que la entonación funcione como un sistema estructurado que organiza el discurso y vehicula información relevante sobre la modalidad oracional, la focalización y la actitud comunicativa.

En el marco de la dialectología hispánica, la entonación presenta una notable variabilidad geográfica, lo que confirma su papel como marcador fonológico de identidad regional. Sosa (1999) señala que la entonación debe entenderse como un sistema fonológico plenamente integrado en la gramática de la lengua, cuya función consiste en asociar configuraciones tonales a valores gramaticales y pragmáticos, como la distinción entre enunciados declarativos e interrogativos, la marcación del foco informativo o la segmentación discursiva. Esta variabilidad entonacional se observa claramente cuando se comparan diferentes áreas dialectales del mundo hispánico, por ejemplo.

Los datos recopilados en el *Atlas interactivo de la entonación del español* (Prieto y Roseano, 2009–2010) evidencian que las variedades peninsulares, caribeñas, andinas, mexicanas y rioplatenses presentan configuraciones melódicas sistemáticamente diferenciadas, tanto en la dirección global de los contornos como en la alineación de los picos tonales con las sílabas acentuadas. Así, el español rioplatense se caracteriza por una mayor amplitud tonal y una expansión del rango melódico, lo que contribuye a una percepción de mayor expresividad discursiva, mientras que las variedades andinas tienden a presentar contornos más nivelados y una menor variabilidad tonal, lo que produce una impresión de mayor estabilidad melódica. En contraste, las variedades caribeñas se distinguen por una elevada variabilidad entonacional y por el uso frecuente de contornos ascendentes, asociados a estrategias pragmáticas de énfasis y expresividad.

Estas diferencias no se limitan a la forma global del contorno entonativo, sino que también implican variaciones en la alineación tonal, es decir, en la sincronización entre los eventos melódicos y la estructura acentual del enunciado. Cantero (2002) destaca que la relación entre la entonación y el acento constituye uno de los principales mecanismos de organización prosódica, ya que los eventos tonales se anclan en sílabas acentuadas que funcionan como puntos de referencia fonológica. Sin embargo, esta asociación puede variar según la variedad dialectal, produciendo diferencias perceptibles en la implementación fonética de los contornos melódicos. En esta perspectiva, la variación entonacional también consiste en diferencias en la distribución temporal de los eventos melódicos y en la organización rítmica del discurso, lo que confirma el carácter sistemático y estructural de la variación prosódica. Esta categoría melódica desempeña un papel fundamental en la construcción de la identidad lingüística, ya que permite a los interlocutores identificar el origen regional y el perfil sociocultural del hablante.

Estas cuestiones adquieren una relevancia particular en el contexto de la adquisición del español como lengua adicional, especialmente en el caso de aprendices brasileños. Pinto (2009) señala que, en muchos casos, la transferencia lingüística puede dar lugar a producciones percibidas como pragmáticamente inadecuadas o sociolingüísticamente marcadas, lo que evidencia la importancia de la prosodia en la competencia comunicativa. De este modo, el reconocimiento de la variación entonacional constituye un aspecto esencial en la enseñanza del español, ya que permite al aprendiz comprender que existe un conjunto de patrones melódicos sistemáticamente organizados que reflejan la diversidad lingüística del mundo hispánico. Como proponen Cortés Moreno (2002) y Prieto (2003), el aprendizaje de la prosodia debe incorporar explícitamente la variación dialectal, promoviendo el desarrollo de una competencia fonológica flexible que permita al estudiante interpretar y producir diferentes patrones entonacionales en función del contexto comunicativo. De este modo, la entonación se configura como un componente estructural del sistema lingüístico y como un elemento fundamental para la comprensión de la variación dialectal y para el desarrollo de una competencia comunicativa plena en español.

4 Acento: contraste léxico variable y prominencia silábico-discursiva

El acento constituye un mecanismo central de la prosodia del español porque organiza la estructura fonológica de la palabra y, al mismo tiempo, proyecta prominencias que ordenan el discurso. Bajo una mirada fonético-fonológica, el acento se describe de manera más adecuada como una configuración emergente de parámetros acústicos

coordinados temporalmente: (I) la duración relativa de la sílaba prominente frente a las átonas, (II) la distribución local de energía (intensidad) y (III) la modulación tonal (variaciones de F0) en torno de la tónica. En análisis instrumentales de habla conectada, estos parámetros se vuelven comparables cuando se cuantifican perfiles de duración y patrones dinámicos (intensidad) asociados a la sucesión silábica y a la aparición de máximos de prominencia, lo que permite describir con mayor precisión cómo se implementa la prominencia en diferentes estilos y variedades.

En el plano estrictamente fonológico, el acento léxico en español es contrastivo: su ubicación puede distinguir significados y funciones gramaticales (oposiciones del tipo término/terminó/termino), por lo que no es un rasgo puramente fonético, sino una propiedad estructural del léxico que se integra en la gramática prosódica (Milan y Kluge, 2020). Esta codificación abstracta, sin embargo, no implica homogeneidad fonética. La prominencia acentual se concreta mediante una constelación de correlatos que no siempre pesan igual: en ciertos contextos, la duración puede aportar gran parte del relieve de la tónica; en otros, la variación tonal o el perfil melódico local se vuelve decisivo; y, de manera adicional, la intensidad puede reforzar o matizar el efecto perceptivo sin ser necesariamente el indicador dominante.

En datos instrumentales, se observan escenarios en los que intensidad y duración no se alinean de forma rígida y se redistribuyen funcionalmente, con compensaciones entre alargamientos y reajustes de parámetros asociados a la prominencia según el tipo de enunciado y la organización informativa, de acuerdo con Quilis (2010). En términos teóricos, esto es coherente con la idea de que el acento es el resultado de la coordinación de varios recursos fonéticos en torno de una categoría fonológica. Esta complejidad adquiere relevancia directa en dialectología, a partir de la observación de las distintas variedades del español que pueden conservar las mismas oposiciones acentuales, pero diferir en la característica fonética de la prominencia.

Preguntas como qué correlato se privilegia, cuál es el rango típico de alargamiento en tónica, qué papel juega la intensidad en registro coloquial o formal y en qué medida la prominencia se integra con patrones de agrupación prosódica son esenciales para comprender esta categoría prosódica. En consecuencia, describir el acento dialectalmente equivale registrar la posición de la tónica e implementar la prominencia en interacción con unidades mayores del discurso (Ródenas, 2019; RAE, 2011). En panoramas generales de variación, la realización acentual puede verse modulada por procesos regionales de

reducción o conservación segmental, por preferencias de estructura silábica y por estilos de habla socialmente indexados, lo que inserta el acento en una ecología fonética específica de cada comunidad de habla.

Estas propiedades son especialmente pertinentes para la enseñanza del español como lengua adicional a brasileños, como apunta Brisolara y Semino (2014). En contextos de lenguas próximas, el aprendiz suele dominar relativamente rápido reglas ortográficas y patrones generales de acentuación, lo que facilita la identificación de la tónica; sin embargo, la realización fonética de la prominencia puede permanecer alineada con hábitos prosódicos del portugués brasileño, afectando la naturalidad y la percepción de acento extranjero. Por ello, una didáctica fonético-fonológica del acento debe separar dos niveles. En el nivel fonológico, el objetivo es internalizar la contrastividad y las reglas de asignación acentual del español y su relación con la sílaba y con la estructura métrica de la palabra. Ya, en el nivel fonético, el objetivo es entrenar cómo se materializa la prominencia mediante tareas que controlen duración, intensidad relativa y coordinación con el flujo discursivo.

En particular, en las clases, conviene evitar instrucciones y enfoques reducidos a “marcar más fuerte” o “subir la voz”: la evidencia acústica apunta a que la prominencia puede depender críticamente de duración y de ajustes coordinados entre parámetros y que la intensidad no funciona como único anclaje perceptivo de la tónica. En aula, de acuerdo con las propuestas de Cortés Moreno (2002) y Gil Fernández (2007), esto se traduce en prácticas con control temporal (lectura con pautas de alargamiento, sombreado de tónicas, producción de pares mínimos acentuales) y en retroalimentación perceptiva orientada a reconocer qué correlato se está usando y si es compatible con la variedad meta.

5 Ritmo: temporización, agrupación prosódica y diversidad panhispánica

El ritmo, a diferencia del acento, no se define por una propiedad localizada en una sílaba específica, sino por un patrón global de temporización y agrupamiento que distribuye duraciones y prominencias a lo largo del enunciado. Así, esta categoría prosódica se entiende como la organización temporal del habla: cómo se asigna tiempo a sílabas, grupos acentuales y pausas y cómo se estructuran alternancias perceptibles entre segmentos fuertes y débiles. En términos acústicos, su descripción exige cuantificar duraciones entre unidades relevantes y relacionarlas con patrones dinámicos (intensidad) y con la densidad/distribución de prominencias a lo largo del discurso.

Justamente por eso, una estrategia metodológica robusta consiste en medir distancias temporales entre sílabas o entre eventos prominentes y utilizar esas medidas para caracterizar tendencias rítmicas por lengua, variedad e interlengua. En la tradición descriptiva se distinguen dos modelos ideales: el ritmo silábico, asociado a una mayor homogeneidad de duraciones por sílaba y el ritmo acentual, asociado a una mayor regularidad relativa de intervalos entre prominencias (por ejemplo, de vocal tónica a vocal tónica), con compresión temporal del material átono. Para el español, las caracterizaciones clásicas lo sitúan más cerca de un polo silábico (Quilis, 2010; RAE, 2011), mientras que el portugués suele describirse como más compatible con patrones acentuales, con reducción y compensación temporal más notorias.

No obstante, enfoques contemporáneos subrayan el carácter gradual de estas etiquetas: lo decisivo es cómo se construyen unidades rítmicas efectivas en el habla real y cómo varía la temporización en función de estructura silábica, agrupación prosódica y distribución de acentos, razón por la cual, según Ródenas (2019), el ritmo no debe confundirse con velocidad ni con tasa articulatoria. De este modo, desde la dialectología hispánica, la variación rítmica se explica por la interacción entre procesos segmentales (reducción o conservación), preferencias de estructura silábica y estilos de habla. En panoramas generales, variedades con mayor debilitamiento consonántico, elisión en habla rápida o mayor compresión temporal tienden a producir una percepción de mayor rapidez o menor segmentación; en cambio, variedades con articulación más conservadora y menor reducción tienden a exhibir una temporización más regular y una segmentación más transparente.

Fonológicamente, esa variación rítmica se manifiesta con diferencias en (I) la distribución temporal entre sílabas y grupos acentuales, (II) el grado de compresión del material átono y (III) la localización y duración de pausas prosódicas, todo ello condicionado por registro y planificación discursiva. En convergencia, en el plano metodológico, medir duraciones entre unidades relevantes permite operacionalizar estos contrastes y compararlos entre lenguas, dialectos e interlenguas. Si se cuantifican distancias temporales entre sílabas, se observa el grado de homogeneidad temporal; si se cuantifican distancias entre vocales tónicas, se modelan unidades superiores y se puede observar la regularidad entre prominencias. Con ambos enfoques, se describe el perfil de alternancia fuerte/débil y larga/breve de una variedad y se ubica su tendencia rítmica en un continuo (más silábico o más acentual).

Esta misma lógica es extremadamente útil para adquisición: permite detectar huellas rítmicas de la L1 en la L2, por ejemplo, cuando el aprendiz mantiene un patrón de temporización basado en intervalos entre prominencias típico del portugués o cuando estabiliza una distribución temporal más homogénea por sílaba, más compatible con tendencias del español. En la enseñanza del español a brasileños, el objetivo didáctico del ritmo es reorganizar la temporización hacia patrones compatibles con la variedad meta, evitando dos extremos. Por un lado, la segmentación excesiva (habla "silabeada"), que disminuye la fluidez; por otro, la compresión acelerada sin control, que reduce inteligibilidad.

Cortés Moreno (2002) insiste en que el trabajo didáctico de la prosodia debe actuar sobre la agrupación y sobre la gestión de pausas y grupos acentuales, precisamente porque ahí se decide la coherencia rítmica del discurso. En consecuencia, la intervención pedagógica puede incluir lectura rítmica con pautas de agrupación, repetición por bloques prosódicos, entrenamiento de pausas y reestructuración de grupos acentuales, combinados con tareas de percepción que ayuden al alumno a reconocer cuándo su temporización refleja hábitos del portugués y cuándo se aproxima a patrones más verosímiles en español. Un componente adicional, cuando se dispone de recursos (como el PRAAT[2]), es la monitorización acústica: medir distancias temporales entre sílabas y entre vocales tónicas para observar si el alumno mantiene intervalos propios de un ritmo más acentual o si avanza hacia una temporización más estable por sílaba, lo que permite una verificación más concreta del habla.

Por último, se establece que una enseñanza no monocéntrica debe (I) definir una variedad de referencia para metas de producción y evaluación y (II) entrenar sensibilidad perceptiva para reconocer realizaciones alternativas como patrones legítimos, distinguiendo lo sistémico (dominios prosódicos, posibilidad de agrupación, contrastividad acentual) de lo variable (grado de compresión, patrones de reducción, densidad de prominencias). Esta orientación es especialmente estratégica para brasileños, pues al paso que entiende la variación rítmica como parte de la dialectología del español, el aprendiz deja de tratar diferencias como "errores" y desarrolla flexibilidad perceptiva, condición clave para la competencia comunicativa en escenarios panhispánicos.

[2] Praat es un programa informático libre que se utiliza en fonética experimental para analizar acústicamente el habla. Permite visualizar y medir propiedades de la señal sonora, como la frecuencia, la intensidad, la duración y los formantes, lo que facilita la investigación científica sobre la producción y la percepción de los sonidos del lenguaje. El software se utiliza ampliamente en estudios lingüísticos, especialmente en fonética y fonología. https://www.fon.hum.uva.nl/praat/

6 Consideraciones

Este trabajo partió de un presupuesto que afirma que la prosodia es un objeto empírico observable porque se apoya en magnitudes mensurables: frecuencia fundamental (F0), intensidad y duración. No existe una correspondencia biunívoca entre parámetro y categoría prosódica; más bien, entonación, acento y ritmo emergen de la coordinación de esos parámetros y de su redistribución funcional en el enunciado. Esta interdependencia permite explicar, por un lado, la robustez perceptiva de la prosodia para el reconocimiento dialectal y, por otro, el hecho de que un aprendiz pueda producir segmentos "correctos" y, aun así, ser percibido como no nativo por el patrón global de melodía.

Respecto de la entonación, se subrayó su doble estatuto: es una dimensión fonológica con funciones gramaticales (modalidad oracional/demarcación) y, simultáneamente, un sistema altamente sensible a la pragmática (foco, actitud, cortesía, implicaturas, etc) y a la variación regional. La diversidad panhispánica se manifiesta en diferencias sistemáticas de rango tonal, alineación de picos, configuración nuclear y estrategias de continuidad/cierre, lo que refuerza su valor como índice de pertenencia comunitaria y de estilo. Esto implica que enseñar entonación debe de ser con entrenamiento de la asociación entre contornos y funciones discursivas, incorporando explícitamente la pluralidad de patrones legítimos.

En cuanto al acento, se recuperó su condición fonológica contrastiva en español: la posición de la sílaba tónica distingue categorías y significados, por lo que el acento es una propiedad gramatical del léxico que se proyecta sobre el enunciado. Sin embargo, su implementación fonética no es uniforme: la prominencia se realiza como constelación de correlatos (duración relativa, energía y reajustes de F0) cuya ponderación varía según dialecto, registro y organización informativa. Esta distinción entre estabilidad abstracta (dónde se acentúa) y variabilidad fonética (cómo se marca la prominencia) es crucial para la dialectología y, en aula, obliga a evitar instrucciones centradas solo en intensidad.

Sobre el ritmo, se enfatizó que es un patrón global de temporización y agrupación prosódica, construido por la distribución de duraciones entre sílabas, grupos acentuales y pausas. La dicotomía "silábico *vs.* acentual" se trató como modelo ideal y no como clasificación rígida, pues las tendencias rítmicas se desplazan gradualmente en función de estructura silábica, reducción segmental, densidad de prominencias y planificación discursiva. En perspectiva dialectológica, variedades con mayor debilitamiento o

compresión temporal pueden generar la impresión de mayor velocidad o menor segmentación, mientras que variedades más conservadoras tienden a una segmentación más transparente.

En la interfaz sociolingüística, el trabajo sostuvo que la prosodia es un terreno especialmente propenso a la evaluación social, así una enseñanza responsable debe incluir reflexión metalingüística sobre prejuicios, jerarquías y centralidades, distinguiendo entre (a) propiedades sistémicas compartidas por el español y (b) realizaciones variables asociadas a comunidades, estilos y géneros discursivos. Esta distinción es, al mismo tiempo, una medida de rigor descriptivo y una postura ética en formación docente. Por lo tanto, al español como lengua adicional a brasileños, fue evidenciado como la proximidad tipológica facilita el acceso a reglas acentuales y a la inteligibilidad segmental, pero también favorece la transferencia prosódica del portugués brasileño, sin adecuación pragmática.

Por fin, si la prosodia es multidimensional y socialmente indexada, su enseñanza debe ser reflexiva e interactiva, orientada a (I) describirla mediante parámetros acústicos observables; (II) interpretar sus funciones pragmáticas en la organización del discurso; y (III) producir habla situada en distintos registros y variedades. Este enfoque favorece el desarrollo de una competencia social de la fonología, promoviendo la conciencia variacional y la comprensión de la prosodia como marcador de identidad lingüística.

REFERENCIAS

ALVAR, Manuel. **Manual de dialectología hispánica**. Tomo 2, el español de América. Barcelona: Ariel, 1996.

ALVES, Davidson. Adquisición fonológica del español como LNM y descripción acústico-articulatoria de las sibilantes. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 80, p. 211–242, 2025. Disponible en: https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/71655. Acceso en: 10/02/ 2026.

ALVES, Davidson. Adquisición y enseñanza de la pronunciación del español/L2 para brasileños: contacto, variación, creencias y propuestas didácticas. **Revista Soletras**, v. 54, p. 1-25, 2026. Disponible en: https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/97896/57968. Acceso en: 30/04/2026.

ALVES BRANDÃO, Thaisa. O (no) lugar do componente fônico na formação de professores brasileiros de E/LE. **Revista abehache**, n. 18, p. 182–202, 2020. Disponible en: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/346. Acceso en: 24/04/ 2026.

BRISOLARA, Luciene; SEMINO, María Josefina. **¿Cómo pronunciar el español? La enseñanza de la fonética y la fonología para brasileños.** Campinas: Pontes Editores, 2014.

BOLINGER, Dwight**. Intonation and its uses**: melody in grammar and discourse. Stanford: Stanford University Press, 1989.

CANTERO, Francisco José. **Teoría y análisis de la entonación**. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona, 2002.

CORRÊA LOPES, Quéfren; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. A inserção da pronúncia no currículo pedagógico: uma proposta de tarefa audiovisual para o ensino de E/LE. **Revista da ABRALIN**, v. 21, n. 2, p. 230–253, 2022. Disponible en: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2100. Acceso en: 24/04/ 2026.

CORTÉS MORENO, Maximiano. **Didáctica de la prosodia del español:** la acentuación y la entonación. Madrid: Edinumen, 2002.

DORDRON DE PINHO, José Ricardo. O tratamento da pronúncia em coleções de Espanhol do Ensino Fundamental aprovadas pelo PNLD. **Revista abehache**, n. 18, p. 152–181, 2020. Disponible en: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/337. Acceso en: 22/04/ 2026.

DOS SANTOS FIGUEIREDO, Natalia; VERGARA SEMBERGMAN, Estafania; MURILLO BOCANEGRA, Leidy. A variação prosódica no ensino de Esp. língua pluricêntrica. **Revista abehache,** n. 18, p. 81–107, 2020. Disponible en: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/342. Acceso en: 24/04/ 2026.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Rasgos melódicos de las interrogativas del español hablado por brasileños. **Revista Phonica,** v. 13, p. 32-48, 2017. Disponible en: https://www.raco.cat/index.php/Phonica/article/view/333530. Acceso en: 24/04/ 2026.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Rasgos del perfil melódico del español hablado por brasileños. In: CANTERO, Francisco José; FONT-ROTCHÉS, Dolors (Org.). **Entonaciones del español. Acentos dialectales y acentos extranjeros**. 1ed.Barcelona: Octaedro, 2021, v. 1, p. 93-110.

FONSECA DE OLIVEIRA, Aline; MATEO RUIZ, Miguel. A entonação pré-linguística do espanhol e do espanhol falado por brasileiros: análise contrastiva. In: **VIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN),** 2016, Natal. Estudos Linguísticos: textos selecionados/ABRALIN-2013. Joao Pessoa: Ideia, 2016. v. 1. p. 12-26.

FONTANELLA DE WEINBERG, Maria Beatriz. **El español de América.** Madrid: Mapfre, 1993.

GIL FERNÁNDEZ, Juana. **Fonética para profesores de español**: de la teoría a la práctica. Madrid: Arco Libros, 2007

LIPSKI, John. **Latin American Spanish**. London: Longman, 1994.

MATEO RUIZ, Miguel. Rasgos del perfil melódico del español meridional. In: CANTERO, Francisco José; FONT-ROTCHÉS, Dolors (Org.). **Entonaciones del español. Acentos dialectales y acentos extranjeros**. 1ed.Barcelona: Octaedro, 2021, v. 1, p. 93-110.

MATEO RUIZ, Miguel; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Configuración prosódica de los enunciados interrogativos del español hablado por brasileños. **Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas,** *17*(34), 95–118, 2023. Disponible en: https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/521. Acceso en: 24/04/ 2026.

MATEO RUIZ, Miguel; FONSECA DE OLIVEIRA, Aline. Características prosódicas de los enunciados enfáticos del español hablado por brasileños. **Doblele Revista de lengua y literatura**, 11, p. 132-155, 2025. Disponible en: https://revistes.uab.cat/doblele/article/view/v11-mateo-fonseca. Acceso en: 24/04/ 2026.

MESQUITA NETO, José; PONTES, Antônio. Entoação: um percurso pelos estudos comparativos entre o português brasileiro e o espanhol como língua estrangeira. **Revista Colineares**, v. 6, p. 42-56, 2019. Disponible en: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/2508. Acceso en: 24/04/ 2026.

MESQUITA NETO, José; PONTES, Antônio. Espanhol como língua estrangeira: uma análise entoacional da língua sob a perspectiva do sistema adaptativo complexo. **Revista abehache***,* n. 18, p. 28–53, 2020. Disponible en: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/333. Acceso en: 24/04/ 2026.

MILAN, Pollianna; KLUGE, Denise. A sílaba e o acento no espanhol. In: ALVES, U. K. *et al*. **Fonética e Fonologia de Línguas Estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Variedades de la lengua española***.* New York: Routledge, 2020.

QUILIS, Antonio*.* **Principios de fonologías y fonética españolas.** Madrid: Arco Libros, 2010.

QUILIS, Antonio; QUILIS SANZ, María José. **El español en América**, Madrid, UNED, 2002.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología.** Barcelona: Espasa, 2011.

PINTO, Maristela**. Transferências prosódicas do português do Brasil/LM na aprendizagem do espanhol LE:** Enunciados Assertivos e Interrogativos Totais. UFRJ, Tesis de Doctorado, Rio de Janeiro, 2009.

PRIETO, Pilar. **Teorías de la entonación**. Barcelona: Ariel, 2003.

PRIETO, Pilar; ROSEANO, Paolo. **Atlas interactivo de la entonación del español.** 2009-2010.

REBOLLO COUTO, Leticia; GOMES DA SILVA, Carolina; PEREIRA GUIMARÃES, Diana. Entoação das perguntas no espanhol da Argentina, Chile e México: estudo comparativo. **Revista abehache,** n. 18, p. 54–80, 2020. Disponible en: https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/341. Acceso en: 24/04/ 2026.

RECIO PINEDA, Sara; LEITE ARAUJO, Monique. Dos estudos em fonética ao ensino da língua oral: uma perspectiva multidimensional. **Revista da ABRALIN,** v. 21, n. 2, p. 1–9, 2022. Disponible en: https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2139. Acceso en: 24/04/ 2026.

RÓDENAS, Jorge*.* **Acento y ritmo en español.** Madrid: Arco Libros, 2019.

SOSA, Juan Manoel. **La entonación del español.** Su estructura fónica, variabilidad y dialectología. Madrid: Cátedra, 1999.

VAQUERO DE RAMÍREZ, María. **El español de América I.** Pronunciación. Madrid: Arco/libros, 1998.