

EDITORIAL

Este número está dedicado al Padre Bartomeu Melià, S.J. quien durante varias décadas contribuyó de manera notable al estudio de las lenguas y las culturas en nuestro país. Su partida, en diciembre del año pasado, ha dejado un vacío importante que como comunidad académica nos será muy difícil de llenar. Quedamos eternamente agradecidos por el legado inconmensurable que nos dejó como estudioso de las lenguas nativas de nuestro país, así como de defensor de los derechos de los hablantes de estas lenguas que en muchos casos se encuentran en grave peligro de extinción. En una futura publicación, esperamos contar con un artículo donde se documente este legado tan importante para el estudio de las lenguas en nuestro país.

Con mucha alegría compartimos con ustedes el segundo número de nuestra revista multilingüe de lengua, sociedad y educación, *Ñemityrã*. A partir del lanzamiento del primer número, hemos contactado con numerosos colegas docentes e investigadores de la lengua tanto a nivel local como internacional para invitarlos a formar parte de este proyecto académico. Esperamos, que siguiendo los pasos de la primera *Ñemityrã*, esta revista se pueda convertir un referente para la investigación de la lengua que constituye un eje fundamental en la cultura y la educación de la sociedad.

Teniendo en cuenta que el 2019 fue el Año Internacional de las Lenguas Indígenas, en el primer artículo David Galeano presenta una descripción de la situación en la que se encuentran “los Mby'a guarani de Ka'aguy pora” con respecto al desalojo de sus tierras ancestrales y el constante proceso de degradación cultural al que están sometidos, que arriesga la pervivencia de esta y otras comunidades indígenas del Paraguay. El autor hace un llamado a todos los integrantes de la sociedad a que nos concienticemos de esta situación y busquemos medidas para evitar que esta situación se siga deteriorando.

En el segundo artículo, Erwin Warkentin nos presenta una investigación sobre la importancia de la pronunciación nativa o casi nativa del L2 o L3 de una persona y los prejuicios que enfrentan aquellos que hablen una forma acentuada de un idioma mayoritario. A través de su análisis, el autor pretende desmitificar el problema de la minoría audible y concluye que el problema es más del oyente que del hablante, ya que los mitos sobre el acento y la inteligibilidad se han demostrado falsos. En el siguiente artículo, Gloria Melgarejo presenta una comunicación con el escritor Pascal Bruckner en el Coloquio Internacional de Estudios Franceses y Francófonos de los siglos XX y XXI donde varios personajes que exploran sus vivencias y sus fantasías sirven para exponer la eterna cuestión de la experiencia de bienestar o felicidad y la mirada crítica del autor hacia toda experiencia humana.

Luego, Clarissa Menezes Jordão, Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Gabriela Fagundes Laufer y Thaina Caroline Frankiw presentan una investigación sobre internacionalización de la educación superior, desarrollada en una institución pública en Brasil. Los autores problematizan la posición del idioma inglés en el proceso de internacionalización y abogan por políticas lingüísticas que no privilegien un idioma sobre otros. Por otro lado, en el siguiente artículo, Anita Lotholz presenta un análisis lingüístico del dialecto “Hunsrückisch” del alemán hablado en Colonias Unidas, Paraguay. El mismo presenta características que no concuerdan con el alemán estándar y es comparado con las características fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas del Hunsrückisch hablado en Brasil. Por medio de esta comparación, la autora comprueba la existencia de varias características del Hunsrückisch en el lenguaje coloquial de las Colonias Unidas.

En el sexto artículo, Cepeda y Basabe analizan la obra “Sinners” de la autora irlandesa Edna O’Brien desde la perspectiva del hogar, como representación o como experiencia vivida explorando asuntos de espacio e identidad y un lugar que se ha vuelto cada vez más esquivo en el mundo actual. Así también, Soczek Mendes y Chemeres presentan un análisis literario de la obra “El primo Basilo” de Eca de Queiros en donde examinan la representación de la mujer (no) lectora y el papel de la lectura en la formación de la mujer como sujeto social en el medio social patriarcal presentado en esta novela.

En el siguiente artículo, Yagros presenta un análisis sobre el procesamiento elaborativo y experiencia consciente de medidas implícitas y explícitas de memoria en el idioma español en el que se examina si los participantes de la tarea de memoria que completaron palabras sabiendo que los inicios dados pertenecían a palabras previamente vistas tienen mayor éxito en recordarlas durante la ejecución de la prueba, que aquellos que debían escribirlas utilizando solo su memoria implícita. Por su parte, Castillo, Strahm y Canese evalúan aplicaciones de teléfonos celulares para la Enseñanza- Aprendizaje del inglés como lengua extranjera a adolescentes y adultos de manera a brindar a docentes el poder de seleccionar herramientas digitales para hacer que sus lecciones sean más convincentes y centradas en los estudiantes. Del mismo modo, Racy propone la estrategia de World Café para la enseñanza del portugu s como lengua extranjera presentando una experiencia en donde el carnaval es el centro de esta actividad.

Finalmente, en el último artículo, Alonso Navarro presenta el poema medieval ingl s del *caballero Orfeo (Sir Orfeo)* describiendo sus orígenes, autoría, manuscritos existentes, argumento, personajes, su relación con el mito griego clásico de Orfeo y su relación con el folclore celta en referencia al Otro Mundo de modo a contextualizar el poema medieval ingl s desde el punto de vista histórico y literario. De este modo, con artículos que representan las seis lenguas abarcadas por nuestra revista, les presentamos nuestro segundo número, esperando contribuir a la construcción del conocimiento en el estudio de las lenguas y seguir así aportando un espacio de difusión para la comunidad científica nacional e internacional.

Valentina Canese, PhD
Directora
Instituto Superior de Lenguas
Universidad Nacional de Asunción

GUARANI MBYA KA'AGUY PORÂYGUA

Los Mbya Guaraní de Ka'aguy Porâ

David Galeano Olivera¹

Recibido 4/12/2019

Aceptado 5/02/2020

RESUMEN – MOMBYKY

Este artículo refiere a una **comunidad indígena** de la **familia lingüística Guaraní**, más exactamente se trata de una comunidad Mbya Guaraní, denominada **Tekoha Ka'aguy Porâ**, asentada en una reserva forestal, ubicada a 100 kilómetros de General Resquín, y a 40 kilómetros de **Villa Ygatimi (Departamento de Kanindeju)**. En el sitio se observaron y registraron las costumbres, tradiciones y otros **patrones de conducta** que culturalmente **caracterizan** a la mencionada comunidad, que aún mantiene la cultura tradicional. Así, puntualmente, cuestiones relacionadas a su **religión**, sus **implementos consuetudinarios** como la maraca (mbaraka) y la tacuara (takua) y el ritual diario de plegarias y danzas (ñembo'e jeroky) que se realiza en el templo (opy / óga guasu). Además, de otros aspectos vinculados a la **alimentación**, la **vestimenta** y la **organización social**. Sin embargo, más allá de la situación de la **Comunidad Ka'aguy Porâ**, son numerosas las otras comunidades que diariamente son **desalojadas** de sus **tierras ancestrales** y alejadas de las mismas y hoy pasan por un implacable y constante proceso de **degradación cultural**, que arriesga la **pervivencia** de las propias comunidades indígenas del Paraguay.

Palabras clave: Mbya Guaraní, indigenous communities, Guaraní language family, cultural degradation

ABSTRACT

This article refers to an indigenous community of the Guaraní language family, more precisely a Mbya Guaraní community, called Tekoha Ka'aguy Porâ, settled in a forest reserve, located 100 kilometers from General Resquín, and 40 kilometers from Villa Ygatimí (Kanindeju Department). In the site, the customs, traditions and other behavior patterns that culturally characterize the mentioned community were observed and registered, and noted that they still maintain their traditional culture. Thus, specifically, issues related to their religion, their customary implements such as the maraca (mbaraka) and tacuara (takua) and the daily ritual of prayers and dances (ñembo'e jeroky) that is performed in the temple (opy / oga guasu) were documented. In addition, it presents other aspects related to food, clothing and social organization. However, beyond the situation of the Ka'aguy Porâ Community, there are numerous other communities that are daily being evicted from their ancestral lands and sent far away from them, and today are going through a relentless and constant process of cultural degradation, which risks the survival of the indigenous communities of Paraguay.

Keywords: Mbya Guaraní, indigenous communities, Guaraní language family, cultural degradation

Introducción – Moñepyrû

En el año 2016, en una investigación de campo realizada por los estudiantes: Hilda Figueredo, Liz Barrios, Daniel Fretes, María Dávalos, María Montiel y César Rolón, pertenecientes al *Curso de Profesorado de Lengua Guaraní* de la Regional Gral. Resquín (Departamento de San Pedro), liderados por la Prof. Mg. Saturnina Díaz Molinas y bajo la dirección general del Dr. David Galeano Olivera, tras seis meses de una paciente y perseverante labor de acercamiento, se ganaron la confianza de un miembro de la Comunidad Indígena Guaraní Mbya Ka'aguy Porâ, de nombre Marcelino, logrando la autorización para visitar dicha aldea o tekoha.

¹ Doctor en Lengua y Cultura Guaraní. Profesor Titular de la Universidad Nacional de Asunción. Escritor bilingüe. Traductor público. E-mail: davidgaleanooolivera@gmail.com

Sabido es que los Mbya Guarani, pertenecientes a la Familia Lingüística Guaraní, son muy cerrados y celosos de su cultura, lo que dificulta el contacto con los mismos. A diferencia de los mismos, puede decirse que siempre resulta más accesible el contacto con sus hermanos Pa' Tavyterâ, que viven en el Amambay; o bien con los Ava Guarani, que viven en los departamentos de Kanindeju y de Alto Paraná, en las áreas de influencia del río Paraná.

El acercamiento se produjo tras varios meses de conversación con uno de los miembros de la aldea Ka'aguy Porâ que se encontraba viviendo fuera de la misma, en el Distrito de San Vicente, ubicado a unos 50 kilómetros al este de General Resquín. Periódicas visitas con obsequios consistentes en ropas y panificados y la explicación de que la visita a la aldea serviría para acercar los resultados de la investigación a los niños y jóvenes paraguayos de manera a generar una conciencia positiva, solidaria y respetuosa en la sociedad envolvente en relación a los Mbya.

La visita se concretó el segundo viernes de setiembre. Tempranamente los miembros del grupo llegaron hasta San Vicente. De allí, con Marcelino como guía, el grupo se trasladó en un vehículo todo terreno hasta una estancia ubicada a aproximadamente 25 kilómetros. De allí, el grupo viajó en un tractor adentrándose unos 10 kms más al este y desde allí -siguiendo distintas picadas en el monte- el grupo caminó unos 7 kms hasta que finalmente llegó al tekoha Ka'aguy Porâ. Al iniciar la caminata por dicho monte solamente lo hicieron los miembros del grupo, sin embargo, al llegar a destino, se percataron que numerosos indígenas -salidos de varias otras picadas paralelas- también “llegaron” con ellos a la aldea. Había sido que, desde el inicio de la travesía, ya los indígenas los estuvieron acompañando sigilosamente, sin que los miembros del grupo se percataran.

Desarrollo – Hetepy

La aldea o tekoha Ka'aguy Porâ compuesta por nativos Mbya Guarani se encuentra asentada en una reserva forestal, ubicada a 100 kilómetros de General Resquín, y a 40 kilómetros de Villa Ygatimi (Departamento de Kanindeju).

Los mismos están distribuidos en siete comunidades, cada cual con sus respectivas autoridades y familias bien definidas. A su vez, cada comunidad cuenta con 30 familias aproximadamente con su mburuvicha (cacique o líder). Allí ellos llevan una vida armónica, respetuosa entre sus miembros, manteniendo la cultura, y “adaptados” a los cambios de la naturaleza. Los estudiantes, llegaron concretamente al *Tekoha Ka'aguy Porâ (Narandy)*, liderada por el Mburuvicha *Cástulo Garcete*, donde apreciaron cuanto sigue:

La educación es tradicional, de carácter *informal*. No cuentan con asistencia educativa formal (escuelas o colegios), siendo el grado de analfabetismo casi absoluto. Escasa es la posibilidad de acceder a la educación formal, salvo que alguno abandone la comunidad y migre a poblaciones próximas como *Ara Vera*, *Villa Ygatimi*, *Estrellita*, *Ype Hû* u otras comunidades. Si retornan a sus comunidades originales, se convierten en analfabetos funcionales (incapacidad para utilizar su capacidad de lectura, escritura de forma eficiente en su vida cotidiana).

Creen en un Dios superior denominado *Ñande Ru Papa*, padre de varios dioses encargados de la vida y la subsistencia de la naturaleza. *Ñande Sy Guasu* es madre de los seres humanos, *Ñamandu* es el Dios que imparte los males y la justicia sobre la tierra. *Vera* y *Kuaray* son los encargados de la luz, *Jakaira* es el padre de los animales y *Tupâ* es el lazo común de unión de los hombres con *Ñande Ru Papa*.

Cuentan con un sacerdote elegido por el propio Dios, de Él recibe elocuencia y sabiduría para un mejor relacionamiento. Las ceremonias religiosas las realizan en el *opy* (templo), lugar sagrado donde una vez ingresado no se debe molestar o cuchichear; al contrario, se debe demostrar respeto y fé en Dios. Allí piden favores (*ñemomburu*), hacen sus

plegarias, piden paz, abundancia; y que no les aflija enfermedad alguna. Tienen miedo del *Aña Yvaguyregua*, quien representa todos los males que existen sobre la tierra. Todas las noches danzan orando a *Ñande Ru Papa*. Danzan en forma separada los varones de las mujeres, haciendo una trayectoria circular, portando los primeros las sonajas (*mbaraka*), y ellas un pedazo de caña de más de un metro (*takua*), que verticalmente dispuesto, golpean contra el suelo. Ambos lanzan sus plegarias, cada noche, antes de dormir.

Utilizan como “*brújula*” diaria al sol, las estrellas y los animales. Cultivan la tierra aunque no en grandes cantidades, pues son más cazadores. Tienen plantaciones de mandioca, que es el alimento más consumida por todas las comunidades. Además cultivan maíz, zapallos, sandías, calabazas, banano, yerba y algodón. Dichas plantaciones se ubican en los alrededores de sus respectivas casitas. Son cultivos pobres, ya que no saben tratar las semillas y carecen de conocimientos sobre el mejoramiento de la producción.

Asimismo, para obtener su alimentación, cazan y pescan. Estos alimentos los preparan a fuego lento, sin ingredientes, en fuego de leñas. Usan las hojas de banano para proteger sus alimentos. Tratan la yerba y toman terere. Traen agua de los manantiales (*y'akâ*), ya que no cuentan con herramientas para cavar pozos. En sus cacerías cuentan con la ayuda de sus perros. Se alimentan sentados en el suelo y sin cubiertos, salvo aquellos que los obtuvieron de los madereros a cambio de rollos. Atrapan sus presas mediante trampas (*ñuhâ*). Usan el arco (*yvyrapâ*) y la flecha (*hu'y*). El arco se elabora de guajayví. A la flecha le colocan plumas de aves.

Respetan la autoridad de un jefe al que llaman *mburuvicha* o *tekoha ruvicha* (*cacique*), elegido entre los varones más respetados de la comunidad, sabio, con liderazgo y autoridad moral dentro de la comunidad. Antiguamente el *mburuvicha* debía ser soltero; es decir, no tener esposa a quien estar protegiendo y cobijando. Se dedicaba de lleno a la comunidad. Actualmente, la primera condición para ser *mburuvicha* es ser casado. Es elegido democráticamente en asamblea de los varones de la comunidad. Es el responsable de la vida armónica y respetuosa dentro de la comunidad, es el representante legal de cada comunidad y el que la organiza.

Las autoridades están compuestas de la siguiente manera: *Mburuvicha* (*cacique*), autoridad máxima; *Sacerdote*, representante de Dios; *Comisario*, jefe de seguridad de la comunidad; y *Soldados*, súbditos del *mburuvicha* y del comisario, responsables de hacer cumplir y hacer cumplir las reglas de la comunidad y las órdenes de los superiores. En caso que alguno llegase a desobedecer las reglas o causase problemas; el *mburuvicha* imparte justicia imponiendo sanciones como: latigazos, permanencia en calabozo; y en casos extremos, incluso la condena a muerte.

Usan una vincha (*akângua*) en la cabeza, adornado por plumillas de aves. Fuman en pipa (*petÿgua*), hechas de barro (*ñai'û*) con chupadores de caña (*takua*). La fumata la hacen antes de bailar y lo hacen para espantar los malos espíritus. Usan collares (*mbo'y*) hechos de semillas traídas de la selva. Pintan sus muñecas, rodillas, pómulos, tobillos y codos con el *ysy*, a los efectos de prevenir dolores de los huesos. Usan el *tameo*, que hacen de hilos de algodón y lo utilizan como *chiripa*. En cuanto a la vestimenta se puede mencionar que ya cuentan con ropas *occidentales* usadas, productos del trueque por rollos de madera. Inescrupulosos madereros explotan sus necesidades e ignorancia, y los aprovechan para la destrucción de su propio hábitat.

Aprenden a respetar la autoridad del padre, jefe de cada hogar, que cuenta con la colaboración cercana de la madre. Sus viviendas son pequeñas, con techo de paja, paredes de tallos de árboles, sujetos por lianas. Duermen en camas hechas de caña (*takuára*), cubiertas con pajas o grandes hojas de banano.

Tekoha Ka'aguy Porâ niko oîva Gral. Resquín (San Pedro) ha Villa Ygatimi (Kanindeju) pa'ûme.

Upe tekohápe Mbyakuéra ombhasa hekove oñopehêháicha, imburuvicha reheve. Oiko jekupytype ha maymávante oñomomba'eguasú. Upépe avei ha'ekuéra omoañete hembikuaa ha hembiaapo tee. Oñeha'â avei ojepokuaa tekoha ñemoambuére. *Tekoha* oñuahêhague umi temimbo'ekuéra ha'ehína *Ka'aguy Porâ (Narandy)*, omotenondéva mburuvicha *Cástulo Garcete*. Upépe umi temimbo'ekuéra ohechakuaa ko'â mba'e:

Iñarandu ka'aty hikuái. Ndaipóri ijapytekuéra mbo'ehao (mitâ térâ mitârusúpe ñuarâ). Nomoñe'êkuaái ha ndohaikuaái hikuái. Sapy'apy'a, oiméramo oî peteî osê ha ohejareíva hekoha ha ohóva oiko táva ijerereguaré: *Ara Vera, Villa Ygatimi, Estrellíta, Ype Hû* térâ ambuéva rupi, peicharõnoite, ojehekombó'ekuaa mbo'ehaópe; ha katu, ojevysapy'arô hekohápe, pya'e hesaraipajey mba'e'etaita ome'êva'ekuégui.

Ojeroviakatu hikuái *Ñande Ru Papáre*, heta iñemoñaréva. *Ñande Sy Guasu* jeko maymaitéva sy, *Namandu* katu ojesareko tekomarâ ha tekokatúre yvy ape ári. *Vera* ha *Kuaray* ndaje oñangareko tesakâre, *Jakaira* jeko ha'ehína mymbakuéra rerekua; ha ipahápe, *Tupâ* ha'ehína ñanembojoajúva *Ñande Ru Papa* ndive.

Oime ijapytépe peteî *avapaje Ñande Ru Papa* remimoînguéva, iñe'êngatu ha iñarandúva ha umi mba'ekatu oipurúva ojekupyty hañua hapichakuéra ndive. *Iñembo'ejero*ky ojapo hikuái *opype*, tenda ohechauhápe hikuái ijeroviakatu *Ñande Ru Papáre* ha ojerurehápe ichupe py'aguapy ha tekoha resáire; ha avei, ani hañua hasykatu hikuái. Okyhyje añete *Aña Yvaguyreguágui*, ha'evahína opaite mba'evai apoha yvy apére. Tapiate *oñembo'ejero*ky, pyhare vove, *Ñande Ru Papáre*. Ojeroky hikuái kuimba'eva oñondive ha kuñáva kuña ndive. Ojopógui ojeroky apu'a. Kuimba'eva *mbaraka* ipópe ha kuñáva katu *itakua* reheve ombota yvy. Mokôive oñembo'e tapiate, pyhare jave, oke mboyve.

Kuarahy, mbyja ha mymba oisâmbyhy chupekuéra taha'e ha'eha rupi. Sa'i oñemitỹ omymbajukavégui hikuái. Mandi'o upe ho'uvéva. Upéicha avei oñemitỹ avati, kurapepê, sandia, andai, pakova, ka'a ha mandyju. Itapyi ypy rupi oñemitỹ. Heta jey ikogaty ijaipa chuguikuéra ndoikuaaporâigui temitỹ ñeñangareko ha purukuaa.

Hembi'urâ omymbajuka ha opirakatu hikuái. Umi mba'e ohesy tatápe. Pakova roguépe omo'â hembi'ukuéra. Oipurukatu hikuái ka'a ha ho'u terere. Y ogueru y'akâgui. Omymbajuka jave omoirû chupekuéra hymba jaguakuéra. Oguapy hikuái yvýpe okaru hagua, ipóente, tembipuru'ÿre. Oipurukuaa avei ñuhâ oity hañua mymba. Avei oipuru yvyrapâ ha hu'y. Yvyrapâ ojapo guajayvígui. Hu'y apýre omoî hikuái guyra raguemimi.

Omomba'eguasú hikuái hapicha mburuvichápe, ha'ekueravoi oiporavóva ava iñaranduvéva apytégui, hekopy jehecharamóva ha ojehayhúva hekohápe. Ymave, mburuvicharâ ojeporavómi peteî omenda'ÿvape, ndoikóiva'erâ oñangareko hembirekóre, ha upehaguére omoirûvétava hekohayguápe. Ko'áña katu, mburuvicharâ hembirekova'erâ katúete. Tekojojápe ojeporavo ichupe mayma kuimba'eva apytégui. Ipoguype oî tekoha. Ha'ehína tekoha'ýva opaite hendápe ha opavave renondépe.

Tekoha sâmbhyhára oñemohenda kóicha: *Mburuvicha*, tekoha motenondegára; *Avapaje, Ñande Ru Papa* remimoîngue; *Komi*, tekoha ñangarekohára; ha *Pysyrôhára (choráro)*, ha'evahína mburuvicha ha komi rembijokuái, omoañetéva tekoha rembipota ha sâmbhyhára mba'ejerure. Oisapy'arô hekomarâ térâ oporomyangekôiva; mburuvicha ojeitykuaáma hi'ári, ikatukuaa oinupâuka tejuruguápe, ÿrô omoînge yvyrakuaópe; ha amo hapópe, ikatuvo ojukauka upe tapichápe.

Iñakâre oipuru *akângua*, oñembojeguáva guyra raguemimíme. Opita hikuái *petÿguápe, ñay'ûgui* ojejapóva ha ipyteha katu ojejapóva *takuaramimígui*. Opita ojeroky mboyve, omondýi ha omombyry hañua *ângue* iñañavape. Oipuru avei *mbo'y* ojapóva ka'aguy ra'ÿigui. Ombosa'y hikuái *ipyapy, henypy'â, hovayke, ipyñuâ* ha *ijyvinga* mba'e ysýpe ani hañua ikanguerasy. Oipuru avei *tameo* ojapóva mandyju inimbógui ha oipurúva

hikuái *chiripa* ramo. Ko'ãga oîma ijapytepekuéra oñemondéva ñandéicha: ikasô ha ikamisáva. Umíchagua ao ome'ê chupekuéra, yvyráre, pytagua (ha'ekuéra'ÿva, Paraguay térâ Brasil-ygua). Heta oî tapicha hesegua'ÿva oñembojáva hesekuéra yvyra rehehápe; ha oipurúva chupekuéra hekoha ñembyái.

Avei omomba'eguasúvape, ogapy sâmbyhára. Tembireko katu oipytyvô ichupe mitâ jehesape'ápe. Itapyimimi ndaha'úi ku ikakuaaitereíva, ojaho'i hikuái kapi'ípe ha ijykékatu omopu'â takuáragui, ojejokuapáva ysypópe. Oke hikuái tupápe, oja'póva avei takuáragui ha omamáva kapi'i térâ pakova roguépe.

Conclusión – Mohu'â

La visita al tekoha Ka'aguy Porâ resultó de mucho valor pues permitió a los investigadores miembros del grupo expedionario llegar a una aldea donde la cultura nativa aún permanece casi en su estado natural, en el monte y alejados de la sociedad envolvente. Sin embargo, el lento loteamiento de las propiedades adyacentes sumados a la ambición desmedida de los blancos hizo que numerosos grupos de “rolleros” se acercasen peligrosamente a ellos en los últimos años, iniciándose una rápida e implacable deforestación y degradación de la cultura tradicional de los Mbya Guarani que viven en Ka'aguy Porâ y en sus alrededores. Sin duda, la destrucción gradual y progresiva del medio ambiente incidirá notablemente a corto, mediano y largo plazo en la agonía de las comunidades indígenas, de su cultura y lengua. Lastimosamente, es escasa y nula la acción del Estado en favor de la protección y el fortalecimiento de las comunidades indígenas y de sus respectivas culturas y lenguas. En las condiciones actuales, las condiciones de vida son inhumanas y distan mucho de transitar hacia condiciones dignas de convivencia.

Varias comunidades del entorno de Ka'aguy Porâ hoy han sido invadidas por latifundistas, preferentemente brasileños, quienes los desalojan y expulsan de sus tierras ancestrales sin ningún tipo de contemplación

Es duro admitirlo, pero la muerte es desde hace más de 500 años la *compañera indeseada, implacable y terrorífica* de los pueblos indígenas. Ancianos, adultos, jóvenes y niños mueren diariamente. Mueren por causa de la indiferencia, mueren por causa del odio, mueren por causa de las ambiciones, mueren por causa de la ostentación del poder, mueren por causa de las armas, mueren por causa del glifosato y otros agrotóxicos, mueren por causa de la deforestación y de otras formas de degradación ambiental, mueren por causa de la contaminación de los ríos, arroyos y otros cursos de agua, mueren por causa de los grandes y despiadados terratenientes que arrasan sus comunidades, mueren por causa del hambre, mueren por causa de la falta de solidaridad, mueren por causa de las enfermedades, mueren por causa de sed, mueren por causa de la falta de alimentos, mueren por causa de otras religiones y por causa de fanáticos religiosos, mueren por causa de políticos inescrupulosos que manipulan sus votos, mueren por causa de cientos de ONGs que lucran con sus necesidades. También mueren porque ya no tienen su opy (templo), mueren porque ya no pueden hacer sonar sus takuara y sus sonajas, mueren porque ya no pueden realizar su ñembo'e jeroky, mueren porque ya no pueden preparar ni consumir su kaguy, mueren porque ya no pueden usar sus jeguaka o akângua'a (vincha), sus mbo'y (collar), sus tembeta o sus namichâi (aros); mueren porque ya no pueden decir las palabras sagradas (ñe'êngatu); mueren porque la tierra que según ellos no tiene dueño, ahora sí lo tiene; mueren porque los animales que según ellos no tienen dueños, ahora sí los tienen; mueren porque las plantas que según ellos no tienen dueños, ahora sí los tienen; mueren porque ya no tienen sus asientos en los fogones, y mueren porque ya no tienen sus tekoha (aldeas) y por consiguiente ya no pueden reunirse cotidianamente para agradecer a Ñande Ru por cada nuevo día que amanece, por las hermosas flores, por el dulce canto de las aves, por la gratificante circunstancia de

vivir un nuevo día con amor, justicia, solidaridad y alegría; en síntesis, progresar en la búsqueda del tekokatu (vida plena).

Bibliografía – Kuatiañe'êita

Galeano Olivera, David. *Antropología – Avakuaaty*. Asunción, Paraguay. Zada Ediciones, 2016 (reedición)

Beals, Ralph; y Hoijer, Harry. *Introducción a la antropología*. Los Angeles, Estados Unidos: Aguilar, 1992.

Bertoni, Moisés. *La civilización Guaraní*. 3 tomos. Puerto Bertoni, Paraguay: Imprenta y edición “Ex Silvis”

Cadogan, León. *Ayvu rapyta. Textos míticos de los Mbya Guaraní del Guaira*. Asunción, Paraguay: Ceaduc-Cepag, 1992

González Torres, Dionisio. *Cultura Guaraní*. Asunción, Paraguay: Editora Litocolor S.R.L., 1991

Pallestrini, Luciana, Perasso, José A., y Castillo Ana. *El hombre prehistórico del Py puku*. Asunción, Paraguay: RP ediciones, 1989

Susnik, Branislava. *Los aborígenes del Paraguay*. Varios tomos. Asunción, Paraguay: Escuela Técnica Salesiana, 1978

AUDIBLE MINORITIES AND DISCRIMINATION: AN OVERVIEW

Las minorías audibles y discriminación: una visión general

Erwin J. Warkentin¹

Recibido 02/01/2020

Acceptado 15/02/2020

ABSTRACT

This article deals with research into the importance of native or near native pronunciation of a person's L2 or L3 and the prejudices faced by those who may speak an accented form of a majority language. In order to reach its conclusions, the article analyses research focused on the learning of English as an L2 or L3 undertaken over the last 50 years. It concentrated on the impact of accented speech and the biases for and against accented speakers of a majority language and identifies where these findings converge and diverge. These results also indicate that the concerns of researchers have shifted as the perceptions of foreigners within English-speaking societies have changed over time. Ingroups are identified as important in determining the relative values of accents and that accented speakers constitute an audible minority and exert pressure on its members to maintain the "accentedness" of their speech. In defining the nature of an audible minority, the article indicates that this can be as powerful a factor as that of skin colour in some societies. In the end, it questions whether meticulous uniformity in spoken language is important or even desirable. The article concludes by suggesting that the problem of the audible minority is more that of the listener than the speaker since many of the myths surrounding accentedness and intelligibility have been proven false.

Keywords: audible minorities, native pronunciation, language prejudices, minority language, majority language

RESUMEN

Este artículo presenta una investigación sobre la importancia de la pronunciación nativa o casi nativa del L2 o L3 de una persona y los prejuicios que enfrentan aquellos que hablen una forma acentuada de un idioma mayoritario. Para llegar a sus conclusiones, el artículo analiza investigaciones centradas en el aprendizaje del inglés como L2 o L3 realizadas en los últimos 50 años. Se concentró en el impacto del discurso acentuado y los prejuicios a favor y en contra de los hablantes acentuados de un idioma mayoritario e identifica dónde convergen y divergen estos hallazgos. Estos resultados también indican que las preocupaciones de los investigadores han cambiado a medida que la percepción de los extranjeros en las sociedades de habla inglesa ha cambiado con el tiempo. Los grupos dentro de grupos se identifican como importantes para determinar los valores relativos de los acentos y que los hablantes acentuados constituyen una minoría audible y ejercen presión sobre sus miembros para mantener el "acento" de su discurso. Al definir la naturaleza de una minoría audible, el artículo indica que este puede ser un factor tan poderoso como el del color de la piel en algunas sociedades. Al final, cuestiona si la meticulosa uniformidad en el lenguaje hablado es importante o incluso deseable. El artículo concluye sugiriendo que el problema de la minoría audible es más del oyente que del hablante, ya que muchos de los mitos que rodean el acento y la inteligibilidad se han demostrado falsos.

Palabras clave: minorías audibles, pronunciación nativa, prejuicios lingüísticos, idioma minoritario, idioma mayoritario

Introduction

In research dealing with various issues concerning foreign language acquisition, at least in a North American English language context, considerable effort has been expended in trying to understand accent perception. The underlying question being: Is it imperative to have students concentrate on pronunciation in the oral production of a given language over other aspects of spoken production of a given language, to produce a spoken form of the

¹Memorial University of Newfoundland

language that does more than approximate a native speaker's pronunciation? Or, to put it another way: Does an accent inhibit an individual's ability to make themselves understood, and if so, where is the fault line between acceptable and unacceptable pronunciations? As will be outlined more fully below, the problems surrounding accented speech has been looked at from several perspectives. A study of articles written over the last 50-years reveals that there is agreement among most scholars that accented speech can cause difficulties in communicating ideas. However, there is no consensus on why this is the case and how the problem, if there is indeed is a problem with accented speech,² might be rectified.

Accented speech is a difficult concept to deal with since the notion is difficult to encapsulate without several codicils attached to it in order to make it fit a given context. It is quite simply a very subjective term with a definition that can easily change based on who is speaking the "standard" form of a given language. Simply put, a person who is perceived to have no accent in one context may well be considered to have an accent, even a strong one, at another time in a different place where the ingroup speaks a different variant of the same language.

For this article, accented speech is understood as being the speech of an individual that has intonations in their oral language production that marks them as different from the members of an ingroup with whom they are engaging in speech-acts. This is not to denigrate looking at the "nuts and bolts" of accent perception. They are necessary for understanding the dynamics of a conversation that is challenged by the speakers not having matching accents. Investigations beginning in the 1970s, though research along these lines had already been undertaken to some degree prior to this, finds researcher almost unanimously agreeing that discrimination based on accent did occur — the only disagreement being in the degree to which it does. A somewhat smaller group questioned whether all accents suffered under the same prejudice or whether some accents were valued more than others and whether this led to social stigmatisation. The consensus among investigators is that ingroups do distinguish between accents and value some over others, the same biases occurred whether the accent was an accepted variant or dialect of the ingroup's language or if it was an accent caused by interference from a foreign language. The main point of contention is how the problem is to be remedied. Is the question the speaker's problem and his or hers to the rectify or if accent discrimination is culture-driven and is only an issue if the listener is conditioned to believe that it represents a threat to the ingroup. From this then flows the discussion whether it is possible to formulate an intervention that would treat the situation either by extinguishing the speaker's accent and normalising their oral language production or whether the solution lies within the manipulation of popular culture of a given ingroup thus changing the perception of an accent.

The Problem

One of the issues that has confronted language teachers is the issue of how to judge a language learner's proficiency in the new language that they are learning. To this end, scales have been developed to assist in determining a shared understanding and vocabulary for how the ability of language learners categorised. One that has achieved some modicum of universal acceptance is the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). It allows government agencies and private companies, among other organisations, to develop expectations of what individuals are capable of understanding and expressing in the

² The Council of Europe (Language Policy Division) in fact brushes potential problems with accented speech aside suggesting that it is not the problem of the speaker, but rather an issue that arises in monolingual societies with no tradition of many, if not most, individuals being bilingual at least to some degree.

work and social settings. Its focus “is the linguistic integration of migrants (adults and young people, and also refugees).”³ While it covers in detail how language coding and decoding is judged to categorise students, its view of pronunciation and accent is dismissive. The Council of Europe’s Language Policy Division concludes that in international contexts accents are not a hindrance to being understood and that pronunciation tends “to be over-influenced by their lack of familiarity with the accents of speakers of other mother tongues” who are accustomed to working in a monolingual environment.⁴

This may be satisfactory on a theoretical plane functioning within large corporations, universities, and European Council bureaucracies. However, the application of these ideals does not easily survive everyday situations involving individuals who do not know of the nuances of how L2 or L3 speakers communicate in a foreign language and may have no tolerance of different accents.

When debating how humans express thoughts and feelings to one another through articulated sounds, academics have come to a consensus that, if these articulated sounds do not conform to a very narrow band of accepted sounds used by a particular group, accented speech is likely to lead to the speaker of this “imperfect” form of oral language to be stigmatised and discriminated against.⁵ There does not appear to be a particular linguistic community that does this more or less than others. It seems that they all do it equally, only the type of accent that is discriminated against changes depending on the cultural milieu of the ingroup.

What is an Accent?

The most studied language regarding accented speech is English. This is not surprising since English is the world’s most common second language and due to its status as the world’s *lingua franca*. There are simply more opportunities for one to hear an accented form of English and one would then logically encounter the greatest variety of accents in that language. Due to this special status as a language that is commonly used by groups as a means of communication in which potentially none of the participants in a conversation have English as their mother-tongue, it is essential to determine whether certain assumptions involving accented speech and intelligibility are correct. The fundamental question would revolve around determining at what point individuals might no longer be able to understand one another.

While this is an important question, there is another line of inquiry that has been followed that is vital to understanding how accented speakers are accepted into societies where English is the mother-tongue and what it means to be a member of an audible minority.

What is an accent as opposed to a dialect? An accent is the differences in the way in which a non-native speaker of a language (L2)⁶ will shape the sounds of an additional language not learned in childhood as the pronunciation is affected by the speaker first language (L1). These accents are not random and are predictable. For example, a German L1 speaker who has learned English (L2) will predictably have trouble producing the English

³ Council of Europe. Language Policy Division. “Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual,” (2009) [page 42].

⁴Council of Europe.

⁵ Bouchard Ryan (1977& 1982), CBC (2009), Munro & Derwing (1995), Lindemann (2005), Szabo (2006), Kinzler (2007), Ng (2007), Derwing & Munro (2009), Kang (2009), Lev-Ari & Keysar (2010), Derwing & Waugh (2012), Fuertes et. al. (2012), Cauldwell (2014), Hogenboom (2018).

⁶ This can include other subsequent languages learned later in life which may be referred to as L3, L4 etc.

“th” (/θ/ and /ð/) among other sounds and an English L1 speaker with the German “ch”(/x/ or /ç/) phoneme.

An L1 speaker may also have an accent and may at the same time have command of a dialect in a language. This, however, is a little more subtle. An individual might be considered an L1 speaker of both the standard form of their L1 language and of a dialect of that language. However, when speaking the standard variant of their mother-tongue/native language, there may be a discernible accent in the standard language that is as predictable as it would be with a foreign L1 speaker. For example, in parts of Newfoundland, Canada, depending on from where the original settlers of a community came, the initial “h” in words such as “Harbour Grace” is dropped so that it sounds more like “arbour Grace.”⁷ These sounds can sometimes then be replicated when the individual is speaking the standard language. While they may in every other way be speaking the standard language, it is accented by their dialect.

This paper, however, is not about the subtle distinctions between dialect and accent, though some of the same prejudices may spill over from accented L1 to an individual who might be considered to be speaking a perfectly intelligible dialect of a given standard language variant. There will be a few cases where examples of dialect and accent are parallel and will be explored further.

Defining an Audible Minority and Discrimination

The Language Policy Division of the European Council, whose purpose it is to integrate refugees and immigrants into their new cultural and linguistic contexts, suggests that accent is not a significant concern from a pragmatic perspective. While it is admirable to suggest that the accent of an individual does not matter, as long as they effectively communicate in the new language, this assumes that language is used only for business transactions, whether that is at the local grocery store or working for an international banking concern, and that the recipient makes no judgements of the speaker based on sounds that do not conform to what he or she considers standard pronunciation. Language is much more than something used for transactional purposes. It is what creates the spirit and soul of a people and can, at times, play on human emotions.

Cargile and Giles (1997) recognise the role that emotions play a role in how accents are understood. In this case, I use the term "understood" because emotions do indeed seem to create a context within which a listener decodes what is being said. It also notes that people associate specific attributes to particular accents. A typical example is British Received Pronunciation (RP). If an American listener hears someone speak in this accent, they usually ascribe “culturedness” and sophistication to that individual. The question, of course, is where these ideas come from. Judgement would be based on the consensus and context provided by popular culture. One should not underestimate the power exerted by a character such as James Bond on how the British accent might be understood by someone who speaks with a different native accent. It creates an initial feeling of trust for someone who speaks in RP. It need not be the case that he or she has proven him or herself trustworthy prior to this first meeting.

Research into the impact of accents and how people assimilate into a social group has led to several significant conclusions. Most significantly, they have found that reactions to accents, whether conscious or not, sometimes reveal a side of people that they may wish to

⁷“E drops ‘is h in ‘Olyrood and picks en up in H’Avondale” is an idiom used in Newfoundland that describes one of the peculiarities of the variants of this Canadian-English dialect. More information on Newfoundland English variation may be found at the database maintained by the Memorial University of Newfoundland at <https://dialectatlas.mun.ca/about/>.

conceal. For example, when a speaker of Standard English hears a foreign accented speaker of the standard language, he or she may jump to what in normal circumstances might be considered hasty conclusion about the accented speaker based on “gut-instinct” and feelings.⁸

Over the last fifty years, findings have consistently concluded that prejudice, bias, and discrimination go beyond judgments made based on skin colour. Moreover, the discrimination is not just visually conditioned, but determined by auditory cues as well.

Sometimes prejudices and hasty conclusions are based solely on auditory cues given by individuals who speak an “imperfect” form of any given language. It has also been revealed that auditory cues often allow for even finer distinctions in terms of whom one might discriminate against than even skin colour. This is the result of the sounds the listener is hearing being identified with specific ideas and emotions than what might be communicated by visual clues that have been conditioned into the listener by his or her cultural milieu.

The way things are said can be quite revealing about an individual's education and possible ideological and political bent. It provides an insight not only into the person's ancestors and where they may have originated from but allows for tenuous assumptions to be made about the speaker's belief systems, political bent, and what they might think of the listener. All of this is dependent upon the judgment that we make about the education that the speaker may or may not have received and how they were indoctrinated in the early years of their lives. Much like skin colour, an individual with a given accent might have very little control over the verbal cues they drop into conversations with people who may unconsciously be listening for ways of determining whether the individual is part of an ingroup or outgroup.

The Valuation of an Accent

Research finding published over the last 50 years makes it clear that an accent may be understood in one of two ways. Hearing an accent may lead an individual to make conclusions regarding whether they are superior or inferior to their interlocutor (or that they are of equal status). Kahane (1986) determined that having command of a “prestige language” demonstrates to the world that one has “education” or at the very least, the “appearance or pretence of education.” Moreover, that it once was the case that bi- or trilingualism was a sign of being educated and even of being “civilised.” This, however, has changed to some degree. Today, one needs English in order to function in a global world. That, however, does not require one to be bi- or trilingual. For some, it means that they can remain monolingual and cultivate what might be perceived as a prestige dialect. However, what was once considered a prestige accent can just as quickly become a symbol of elitism or of being a colonial overlord. It can then have quite the opposite effect. Nonetheless, published research demonstrates that individuals, even if unconsciously, make judgements about others and their beliefs based on the accent they were hearing. It is these socially constructed biases by ingroups that research suggests cause increased social cohesion to be formed, for good or for bad.⁹

In a study conducted for the BBC, Melissa Hogenboom (2018) investigated the relative prestige of accents within the British English-speaking environment. She used RP as the standard of what she described as “the language of the elites, power and royalty.” Analysis of data collected revealed that people were quick to make judgements based on the accents they heard. In a split-second, subjects categorised an individual into any number of rubrics based solely on the sounds used to communicate the English language. Hogenboom

⁸ This can apply to a “non-standard” form of a spoken language as well.

⁹ Bouchard Ryan (1982), Dobrow & Gidney (1998), Gathbonton et al. (2005), Szabo (2006), Kinzler et al. (2007), Kang & Rubin (2009), Jiang et al. (2018), Reid et al. (2019).

further noted that attitudes were changing in the United Kingdom towards the various accents that might typically be heard in the UK but that RP was still the accent that held the highest prestige, while accents such as Liverpudlian and Cockney were generally mistrusted, according to popular wisdom.

From this, one might extrapolate that the same or a similarly conditioned reflex occurs when a North American English speaker hears accented English. While there may be desirable and trusted accents, there are also those that may be considered undesirable to the North American ear. For example, a North American English speaker, in the split second that he or she might hear an "Indian" accent on the telephone, they would react reflexively by hanging up or simply mistrusting anything said by the individual calling.¹⁰

Most studies have found that an accent affects the believability of an individual as differentiated from the truthfulness of a given statement that an individual might make.¹¹ From these results, it becomes clear that the problem lies with the decoder of the message and not the encoder. If one were to receive the message as an anonymous text or in Morse code, one would have to decide on the merits of what was said, and not how it was said, or it might "sound." This recent approach the problem promises to take some of the onus of being understood from the speaker and place it with the listener as an equal in the communication act.

The question is, what is used as the basis for these rather quickly reached determinations? They are certainly seldom formally taught, though there may be some examples of this being the case. In 1998, Dobrow and Gidney published the results of their study on the impact of popular culture on the development of language in children and ultimately how they perceive and judge accents. These linguistic reflexes appeared, according to their findings, challenging to extinguish later. It suggests that the learned responses to accents continue into adulthood, even if only in an unconscious state. This might explain how we make relatively quick decisions about whether we are going to trust someone or not. It notes that one of the Cold War icons that remained within children's programming was that of the German accent as the accent of evil.¹²

The accented speaker also has a part to play in the manipulation of attitudes during a conversation. It has been found that individuals will sometimes modulate between accents depending on who their conversation partner might be. Szabo (2006) focuses on how people use accents to create identities. That is, she suggests that accents are flexible and may be used to affect reactions from the listener based on manipulating the accent employed. This is not what a linguist might call register and is consciously employed in specific contexts in order to further the goals of the speaker's own goals. Far from revealing hidden things about themselves, Szabo argues that L1 speakers (in this case, of English) who are members of a distinct group which has a foreign language as their L1 within a larger host group, may use accents in order to construct an image of themselves for their listeners. It is in this way that they negotiate their identity within another group. By modulating an accent, an individual can manipulate, to some degree, how an ingroup understands his or her culture as revealed by their accent.

¹⁰Wang et al (2013) examine "customer biases relating to employee accents in call service encounters." They worked from the assumption "that customers automatically evaluate call service employees with a nonstandard accent lower than employees with a standard accent." Their data suggested that this was only the case when a negative service outcome resulted. However, they limited their study to customer-initiated interactions. Even so, there was a greater likelihood that the customer would judge the accented service representative more harshly.

¹¹Lev-Ari & Keysar (2010), Hogenboom (2018), Jiang et al. (2018), McGill University (2018).

¹²It would be helpful to repeat the study now more than twenty years later to determine to what extent it has remained the case, or, if the bias is shifting to other accents as the image of the typical villain changes in the popular culture of the English-speaking world.

It appears that there is something else going on in the minds of listeners when they hear someone speaking with an accent. Research suggests that an accent is not really an impediment to understanding the speaker. The ingroup allows itself to exclude an individual from the greater dialogue due to the otherness of the individual as demonstrated by the fact that they have a "foreign" accent, an accent that belongs to someone who would not have the best interests of the dominant social group at heart. In other words, ingroups allow a primordial part of their collective thought process to determine whether it is going to allow a particular individual into the group and further allow them to become a trusted member of that group.

Speakers will modulate accent according to the group being addressed, can be two-edged. According to Szabo, when one speaks with an accent, one not only aspires to the accepted culture; but, in turn, can be seen as a traitor to the group of origin.¹³ By not maintaining the accepted accent of one's mother tongue, it could show that one has rejected or abandoned one's roots. Thus, speaking with or without an accent becomes a balancing act as these bilingual/bi-cultural individuals try to negotiate the passage between the two selves that have been created as a result of being at home in two languages. They find themselves having to consider the peer pressure from both the ingroup and outgroup, which may be fully interchangeable labels in this instance.

The significance of speaking with an accent was further revealed by Derwing and Munro (2009) and focused on the role of accent as a potential obstacle to communication. They concluded that while accents have been blamed for miscommunications, that this explanation was usually used as a cover-up for racism and discrimination against speakers who may not measure up to the received pronunciation of a particular region or country. They explain that "the generally accepted goal of pronunciation teaching was native-like speech" (Derwing & Munro 481). Here, however, one can once again see the influence of high and low culture on how language production is perceived.

Derwing and Munro do emphasize the need for pronunciation practice and view deviations from standard pronunciations as being like a medical or psychological problem that can be "cured" with the right treatment. One of the approaches suggested seems to view a person speaking with an accent to having something akin to a medical condition or problem. As such, it could then be dealt with, in a systematic way once one has determined what the cause of the problem was in the first place. That way, the action could be identified and treated, and the individual could then fit into society without any further difficulties.

What they do not consider is that human beings do reach a limit in terms of how much they can improve their pronunciation in a second language. Language production, after all, is a physical skill that is learned or acquired through practice and training. It is much like walking or running. Most humans can walk or run. However, there is considerable variation in how fast or far one may run as determined by the limits of one's body or physical habits that one may have learned previously. We do know that language is best learned young, and that the ability to learn new language skills diminishes with age.

Of greater interest is Derwing and Munro's exploration of the relationship between accent and identity. They go so far as to question the ethics of changing someone's accent, suggesting, that in doing so, one is tampering with the personality of an individual. They do point out the research of Lippi-Green that indicates that the stereotypes associated with certain accents are perpetuated through the media. They also note that there can be considerable harassment in the workplace related to workers with accents where individuals

¹³An example of this would be a child that grew up as bilingual and maintains certain accented language features when speaking with their parents and those of a previous generation but drops the accent when speaking with anyone else.

may mock the accent. They also note that employers will sometimes tell employees that have an accent that this makes them unacceptable to do a job though they do point out that these foreign accents are not unintelligible.¹⁴

Agata Gluzek et al.(2011) worked on the "social-psychological orientations of non-native English speakers in the United States" and how this is affected by their accent. The research group considered the question of the value of a given accent and its ranked value amongst other nonstandard American English accents. The conclusion seemed to intimate that something is wrong with the speech of an individual if it was accented and that this deficiency needed correction for the individual to fit into their new social context. They also broached the issue of interventions and how they might be designed in order to correct this deficiency (Agata Gluzek et al. 32). They did, however, recognise that more than just the accent needed adjusting and that the ingroup also needed to adjust their biases. It also recognised, as did the data of many of the other many other research projects, that an accent does not necessarily affect whether the speaker is understood or not (Agata Gluzek et al. 39) Stigmatisation is not always imposed, but sometimes also self-imposed. The accented speaker may feel as though they do not fully belong in the society in which they are living. This has been noted in numerous studies.¹⁵

Should an Accent Extinguishing?

Language teachers often deal with accents as something requiring an intervention. The accent is a mistake that requires correcting.¹⁶ In order to correct the accent of those individuals who are perceived to speak with a substandard pronunciation, rhythm, or tone, many different approaches are employed. Students are taught to:

- Listen more carefully to how native speakers pronounce words in everyday conversations.
- Pay careful attention to how the tongue and lips form sounds
- Pay attention to where the accent falls in a word
- Use recordings to help with tedious practice exercises
- Record one's own efforts at speaking a language and compare it to native pronunciations
- Some have gone as far as suggesting that oscilloscopes, handheld ultrasound devices, or spectrograms be used by language learners to improve their pronunciation

However, if one were to employ these techniques, the student's language production would become so slow and tedious that it would become discouraging for the student and the listener. Moreover, it would serve to raise the student's affective barriers to the point of the student becoming incapable of saying anything at all, for fear of making a mistake.

It is unnecessary to extinguish the accent for a foreign-accented speaker in order for the foreign-accented speaker to communicate with individuals who speak in a standard pronunciation effectively. Accented language production, even heavily accented language production has been shown not to be an impediment to effective communication of complex ideas.¹⁷ Perhaps more effort should be put into changing how accents are received by the

¹⁴This view is supported by Huang et al. (2013) in their study of non-native accents and workplace glass-ceilings.

¹⁵Trudgill (1992), Lindemann (2005), Szabo (2006), Ng (2007), Gluszek & Dovidio (2010), Lev-Ari & Keysar (2010), Gluszek et al. (2011), Derwing & Waugh (2012).

¹⁶Munro & Derwing (1995), Derwing & Munro (2009), Gluszek et al. (2011), Derwing & Waugh (2012).

¹⁷Politzer (1978), Munro & Derwing (1995), Derwing & Munro (2009), McGlone & Breckinridge (2010), Reid et al. (2019).

ingroups that speak in native-accented languages. Or, perhaps, we must simply come to terms with the reality that prejudice against audible minorities will remain an acceptable form of discrimination because it is so widely practised and not considered improper. However, the problem with this form of discrimination is that it is built on myths and fallacies remains. Does the “proper” or high-status accent make one more intelligent? No, it does not. Does the “proper” or high-status accent make one inherently more trustworthy? It does not do that either. In fact, a high-status accent might be used to deceive the listener. In the end, accent says little about the speaker, but might say volumes about the listener who is using it to develop what may be an entirely incorrect image of their interlocutor.

It allows them to fit in. It allows them to be perceived as smarter or more trustworthy, but that has nothing to do with the speaker and has everything to do with the listener’s culturally determined prejudices. It may give the impression that they have tried to fit in.

Bibliography

- “Audible Minorities Get Help with Accents.” *CBC*. 27.3.2009.
- Bouchard Ryan, Ellen, et al. (1982). Evaluations of Middle-Class and Lower-Class Speakers of Standard American English and German-Accented English. *Journal of Language and Social Psychology*, 1(1) 51-61.
- Bouchard Ryan, Ellen, et al. (1977). Reactions Toward Varying Degrees of Accentedness in the Speech of Spanish-English Bilinguals. *Language and Speech*, 20(3), 267–273.
- Cargile, Aaron C. and Howard Giles (1997). Understanding Language Attitudes: Exploring Listener Affect and Identity. *Language & Communication*, vol. 17(3), 195–217.
- Cauldwell, Richard (2014). What Does Your Accent Say about You? *British Council. Voices Magazine*, June.
- Council of Europe. Language Policy Division (2009). Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). A Manual.
- Derwing, Tracey M, and Murray J Munro (2009). Putting Accent in Its Place: Rethinking Obstacles to Communication. *Language Teaching*, 42(4), 476–490.
- Derwing, Tracey, and Erin Waugh (2012). Language Skills and the Social Integration of Canada’s Adult Immigrants. *IRPP Study*, 31, 1-33.
- Dobrow, Julia R., and Calvin L. Gidney (1998). The Good, the Bad, and the Foreign: The Use of Dialect in Children’s Animated Television. *Annals of The American Academy of Political and Social Science*, 557, 105–119.
- Fuertes, Jairo N., et al. (2012). A Meta-Analysis of the Effects of Speakers’ Accents on Interpersonal Evaluations. *European Journal of Social Psychology*, 42(1), 120–133.
- Gatbonton, Elizabeth, et al. (2005). Learners’ Ethnic Group Affiliation and L2 Pronunciation Accuracy: A Sociolinguistic Investigation. *TESOL Quarterly: A Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages and of Standard English as a Second Dialect*, 39(3), 489–511.
- Gluszek, Agata, et al. (2011). Social Psychological Orientations and Accent Strength. *Journal of Language and Social Psychology*, 30(1), 28–45.
- Gluszek, Agata, and John F Dovidio (2010). Speaking with a Nonnative Accent: Perceptions of Bias, Communication Difficulties, and Belonging in the United States. *Journal of Language and Social Psychology*, 29(2), 224–234.
- Hogenboom, Melissa, What Does Your Accent Say? *BBC*. 9.3.2018.
- Huang, L., Frideger, M., & Pearce, J. L. (2013). Political skill: Explaining the effects of nonnative accent on managerial hiring and entrepreneurial investment decisions. *Journal of Applied Psychology*, 98(6), 1005–1017.
- Jiang, X. et al. (2018). Neural Architecture Underlying Person Perception from in-Group and out-Group Voices. *NeuroImage*, 181, 582–597.
- Kang, Okim and Donald L. Rubin (2009). Reverse Linguistic Stereotyping: Measuring the Effect of

- Listener Expectations on Speech Evaluation. *Journal of Language and Social Psychology*, 28(4), 441-456.
- Kinzler, Katherine D., et al. (2007). Native Language of Social Cognition. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104(30), 12577–12580.
- Lev-Ari, Shiri and Boaz Keysar (2010). Why Don't We Believe Non-Native Speakers? The Influence of Accent on Credibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(6), 1093–1096.
- Lindemann, Stephanie (2005). Who Speaks 'Broken English'? US Undergraduates' Perceptions of Non-Native English 1. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 187–212.
- McGill University; Do We Trust People Who Speak with an Accent? (2018). *NewsRx Health*, 31.
- McGlone, Matthew S. and Barbara Breckinridge (2010), Why the Brain Doubts a Foreign Accent. *Scientific American*. September 21.
- Munro, Murray J., and Tracey M. Derwing (1995). Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners. *Language Learning*, 45(1), 73–97.
- Ng, Sik Hung (2007). Language-Based Discrimination: Blatant and Subtle Forms. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 106–122.
- Politzer, Robert L. (1978). Errors of English Speakers of German As Perceived and Evaluated by German Natives. *Modern Language Journal*, 62(5/6), 253–261.
- Reid, K., Trofimovich, P., and O'Brien, M. (2019). Social Attitudes and Speech Ratings: Effects of Positive and Negative Bias on Multiage Listeners' Judgments of Second Language Speech. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 419-442.
- Szabo, Michelle (2006). 'I Meant to Say That': How Adult Language Learners Construct Positive Identities Through Nonstandard Language Use. *TESL Canada Journal*, 24(1), 21–39.
- Trudgill, Peter (1992). Ausbau Sociolinguistics and the Perception of Language Status in Contemporary Europe. *International Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 167–177.
- Wang, Ze, Aaron D. Arndt, Surendra N. Singh, Monica Biernat, and Fan Liu (2013). 'You Lost Me at Hello': How and when accent-based biases are expressed and suppressed. *International Journal of Research in Marketing*, 30(2), 185-196.

PASCAL BRUCKNER : ROMANS D'INQUIÉTUDE SUR LES DÉBUTS ET FINS DU BONHEUR

Pascal Bruckner: novelas de inquietud sobre los comienzos y finales de la felicidad

Gloria Melgarejo Granada¹

Recibido 09/12/2019

Aceptado 07/02/2020

RESUME

Cet article suit une communication présentée lors du Colloque International des Études Françaises et Francophones du XXe et XXIe siècles (College Station, Texas, 2007), qui a eu comme invité d'honneur l'écrivain Pascal Bruckner, dont les nombreux essais et œuvres romanesques le placent parmi les auteurs qui par la thématique des romans en particulier fait partie de ce que l'on a appelé « l'exception » française. Plusieurs personnages qui explorent leur vécu quotidien et leurs fantaisies servent à mettre en discussion l'éternelle question du bonheur, du bien-être ou de la félicité. La lecture de quelques romans permet une discussion plus profonde sur des aspects philosophiques attachés aux fictions sur la recherche et l'expérience des plaisirs et du vécu dans un contexte révélateur de quelques mécanismes d'aliénation chez ses personnages et le regard critique de l'écrivain envers toute expérience humaine.

Mots-clés : exception, bonheur, perversité, fiction, inquiétude

RESUMEN

Este artículo se desprende de una comunicación presentada en el Coloquio Internacional de Estudios Franceses y Francófonos de los siglos XX y XXI (College Station, Texas, 2007), con el escritor Pascal Bruckner como invitado de honor, ya que con numerosas obras y ensayos se ubica entre los autores que por la temática de sus novelas en particular forma parte de lo que se denominó la "excepción" francesa. Varios personajes que exploran sus vivencias y sus fantasías sirven para exponer la eterna cuestión de la experiencia de bienestar o felicidad. La lectura de algunas novelas permite una discusión más profunda sobre algunos aspectos filosóficos que atañen a las ficciones sobre la búsqueda y la experiencia de los placeres y las vivencias en un contexto revelador de algunos mecanismos de alienación en dichos personajes y la mirada crítica del autor hacia toda experiencia humana.

Palabras clave: excepción, felicidad, perversidad, ficción, inquietud

ABSTRACT

This article originates from a paper presented at the International Colloquium on French and French-speaking Studies in the 20th and 21st centuries (College Station, Texas, 2007), with the writer Pascal Bruckner as guest of honor, as he is among the authors who, having numerous works and essays and because of the subject matter of their novels in particular, takes part of what was called the French "exception". Several characters who explore his experiences and fantasies serve to expose the eternal question of the experience of well-being or happiness. The reading of some of his novels allows a more profound discussion of some philosophical aspects that concern the fictions about the search and experience of pleasures and experiences in a context that reveals some mechanisms of alienation in these characters and the author's critical view of all human experience.

Keywords: exception, happiness, perversity, fiction, restlessness

¹ Gloria Melgarejo Granada es Profesora Emérita de Francés, por la Universidad de Saint Cloud State en Minnesota. PhD por la Universidad de Kansas. Egresada y ex-docente de Literatura Francesa del Instituto Superior de Lenguas. Correo electrónico: mariag.melgarejo@gmail.com

Le très contemporain penseur, romancier et essayiste Pascal Bruckner a publié des œuvres qui intéressent par un départ vers une nouvelle vue du genre romanesque où l'on peut remarquer la persistance d'une préoccupation pour l'avenir de l'activité intellectuelle, que ce soit par une interrogation sur le destin des livres (déjà écrits ou en train de s'écrire) ou de la connaissance individuelle et collective telle que posée dans *Les voleurs de beauté*, ou sur l'avenir de l'humanité en général, en visant surtout cette élite qui commence à vouloir dépasser les limites du « grandir naturellement » en sautant quelques étapes et rêve de posséder un contrôle absolu sur l' 'alimentation intellectuelle' des nouveau-nés, tel le vœu de Madeleine dans « Le divin enfant. » (1992).

Dans ces deux romans en particulier il est question d'accepter que nous avons longtemps été soumis à une connaissance « encyclopédique » qui en quelque sorte représente une paralysie de la connaissance. Bruckner propose donc une aventure au-delà de la tradition, avec néanmoins le pressentiment du risque d'aliénation et d'anéantissement: la vie est en même temps une possibilité infinie et une menace d'extermination. Après ces défaillances d'une intellectualisation trop poussée, peut-on encore rêver d'être « humain » pour soi-même et pour les autres ? Bruckner a par ailleurs consacré une étude à la question du devoir du bonheur, dans *L'Euphorie perpétuelle*, publiée en 2000, où il cite de nombreux philosophes, poètes et écrivains depuis Aristote, en passant par St. Augustin et Pascal et même Jean Paul II. Bruckner y affirme le caractère paradoxal de la problématique d'une exigence du bonheur à tout prix, un bonheur qui se présente toujours éphémère et qui trop souvent n'est qu'une source de désenchantement.

On a choisi ici de prendre le parti de restreindre cet univers du bonheur à celui qui apparaît dans les œuvres romanesques, un bonheur qui se concentre sur la question du couple et les rapports possibles entre ceux qui font face au monde en tant qu'hommes ou femmes en charge de perpétuer une certaine idée ou philosophie du bonheur. En ce qui concerne ses romans, dans une interview avec Richard Golsan, Bruckner déclare qu'il les conçoit comme une réfutation de ses essais et une dérision de son optimisme en tant qu'intellectuel, de là sa tendance vers les histoires sordides et même violentes, avec des moments qui rappellent les romans du style *thriller*.

Avec *Lunes de fiel* (1981), roman aux épices de l'Orient aussi bien qu'aux épices de Sade, Bruckner explore les voies d'un partage de la chair sans limites (idée qui l'avait séduit auparavant), et il place l'intrigue au moyen d'un voyage où il est question de mettre sur scène l'impuissance, voire l'infirmité des êtres qui refusent d'accepter la vie de bonheur « en couple » selon la tradition bourgeoise, et c'est en défi qu'il côtoie les frontières des conventions, lorsqu'il intercale, par exemple, une sorte de roman proche du pornographique avec un roman d'aventures. Le même dilemme se pose dans son roman plus récent, *L'Amour du prochain*, où un homme de 30 ans se découvre un jour la victime d'un bonheur trop parfait et décide de se prostituer (cherche-t-il à revendiquer la profession du point de vue de cette « générosité » du corps mis à la disposition des autres moyennant une paie ?). En tout cas, ses romans répondent à ses inquiétudes par rapport à ce bonheur à tout prix qui semble dominer la culture contemporaine et devant lequel un intellectuel tel que lui-même éprouve un malaise presque irrationnel. Dans une étude détaillée sur la façon dont Bruckner exprime ses théories sur le désir dans ses romans, Schoolcraft (2007) utilise plusieurs passages de *Lunes de fiel* pour illustrer le principe organisateur de son roman (81). La théâtralité évoquée par des scénarios tels que la croisière de plaisance sert à orchestrer les actions de Franz, désireux, souffrant et manipulant les autres dans son infirmité (82). Renverser les rôles, tirer profit des faiblesses des autres, convertir sa propre faiblesse en arme contre les autres, le refus violent de l'humiliation pour acquérir un courage d'exception.

Dans *Qui de nous deux inventa l'autre*, Bruckner pose encore la question de l'individu qui cherche à se reconnaître, à se multiplier même, vis-à-vis de la "perte" de soi

que suppose le commerce des autres, un commerce qui débute toujours par l'admiration du corps, par le désir de l'étreinte de ce qui est vu comme le « Beau ». Ainsi, les pianistes itinérants Luc et Gabriel peuvent rêver d'avoir leurs noms interchangeables et petit à petit, leurs destins, leurs histoires d'amour peuvent aussi s'échanger. Luc se confond dans cette partie de Gabriel qui réussit dans le domaine de la musique, et vice-versa, Gabriel trouve qu'il aimerait bien avoir ce succès du passager dans les rapports amoureux. Aucun de ces personnages n'est pourtant dupe, le monde est rarement là pour applaudir le vrai talent ou la vraie intelligence, le monde ne juge que les apparences, et de là donc cette "nausée" de la conformité qui sera traitée avec plus d'ampleur dans *L'Amour du prochain*. Dans *Qui de nous deux inventa l'autre*, le personnage du musicien obsessionnel (et c'est comme ceci que Bruckner se définit dans un autre entretien) répète sans cesse les détails du commerce des corps. Il est navré et navrant, il prend du plaisir à raconter des scènes où il est question des parties intimes de son amante éventuelle. Cette obsession de la narration, elle sera explicitement mentionnée par le personnage de Didier, dans *Lunes de fiel*, le professeur devenu *confident*: "Pourquoi ne pas l'avouer, le côté romanesque de la situation flattait ma cervelle d'enseignant toute farcie de fatras littéraire." (26). Ainsi, Franz choisit cet intellectuel pour jouer avec lui, pour le faire subir une épreuve sadique.

Didier écoute la narration trop graphique, non sans susciter une première résistance:

"Une aversion naturelle pour les confidences égrillardes fit que je ne pus réprimer un haut le cœur dont Franz s'aperçut: Ne soyez pas bégueule, je n'insiste sur ces détails charmants-mais peut-être n'avez-vous jamais assez aimé pour aller jusqu'aux détails-. Je n'insiste que pour vous indiquer combien alors j'acceptais Rebecca par une élection massive et indivisée"(Lunes34)

En bon disciple, Didier accepte de continuer avec ce récit qui promet déjà une initiation à un univers secret, qui le rend voyeur. Pour Bruckner, il faut toujours regarder au détail près la situation de "couple" pour déceler ce qui apparaît toujours comme la fenêtre, la tour d'observation du bonheur des autres, de ceux qui sont censés d'être heureux à deux. La problématique de ce qui est indivisible si l'on croit au bonheur à deux montre que par la voie d'un masochisme déclaré comme celui de Franz, la perte de soi va se produire de façon inéluctable, une perte marquée par une descente aux enfers. Mais est-ce que le bonheur est toujours ailleurs, intrinsèque à cette "autre", Rebecca dans ce cas-ci, femme sauvage et excentrique, ou plutôt à Julia, qui séduit Gabriel par le simple fait qu'elle est étrangère, qu'elle prononce mal le français, puisqu'elle représente, encore une fois, une note discordante dans une existence qui paraît, au premier abord, dépourvue de ce bonheur tellement vanté par la société? Ce "bonheur" est-il encadré par un paysage exotique tout aussi bien que par un de ces clubs de plaisance où le bonheur est obligatoire, idée que Gabriel déclare détester, mais à laquelle l'intellectuel timide, le musicien douteux semble si bien se conformer?

Dans *Lunes de fiel* le cadre de cette exploration de soi est donné par un voyage sur un bateau, encore un monde fait pour se procurer un bonheur en couple. Le bonheur du couple est mis en question par l'attrait de l'infidélité, par la possibilité une fois de plus, du commerce des corps, anonymes ou non, qui défilent devant un spectateur, qui doit, en dépit de tout, se fixer sur l'amertume. Le Bonheur, le Paradis, la Jouissance absolue, autant de mythes auxquels il faut faire face. Cet intellectuel, cherche-t-il à détruire les mythes? Bruckner nous présente ses personnages à l'âge de 30 ans, âge de raison? Franz, tourmenté par la jalousie, accepte néanmoins les infidélités de Rebecca, il finit par la partager avec les autres, il se fait une raison: "J'eus quelques aventures; il me fallait ce rempart de noms et de corps pour me prémunir de Rebecca, et le moment venu, pouvoir l'échanger contre ses propres passades.

Car les amants, pareils aux nations, prennent des otages qu'ils négocient, par crainte de se retrouver nus l'un face à l'autre. (*Lunes*42).

Franz fait semblant de tout accepter chez son amante, pourvu que cela représente ce mythe qui le fait penser qu'il est supérieur aux autres, par cet "horreur de la tradition", par cet attachement à toute nouveauté, il lui fallait, au moins en principe, détruire le mythe de la compatibilité:

S'il y avait entre nous le plus grand fossé culturel possible – fossé de classe et de confession, - j'étais loin de m'en désoler. Je ne conçois pas l'amour autrement que comme une mésalliance et trouve sinistre d'aimer dans son milieu et sa religion d'origine. Au lieu de hiérarchiser les classes et les cultures, pourquoi ne pas les voir comme des blocs de différence pure qui s'attirent et se repoussent ? J'aimais en Rebecca l'écart qui nous séparait et la passerelle que nous lancions pour franchir cet écart. (*Lunes*43).

L'étrangeté, qualité aussi admirable pour Franz que pour Gabriel.

Ces personnages mettent autant d'efforts à surpasser les différences culturelles, ils s'y prennent avec tant d'énergie, fiers de leur rejet de "ce qui me ressemble" chez les autres, et ils mettent en évidence une certaine rage contre leur milieu et leur origine, rage qui doit se concentrer à trouver les différences chez l'autre, pour qu'eux-mêmes puissent devenir "étranges"?

Cette situation d'étrangeté porte en soi une menace d'anéantissement: "dans cette idylle couvaient des orages qui n'allaient pas tarder à éclater". (*Lunes*51). Pendant une bonne partie de son récit, Franz a sculpté cette idylle avec tous les détails, suffisamment adroit pour éveiller et maintenir l'intérêt chez son interlocuteur. Rebecca ne tardera pas à devenir femme-monstre et en même temps femme-victime: « Elle devenait une autre que je n'avais jamais vue, ouvrait la porte à des habitudes que je ne lui connaissais pas ». Par la suite, il continue avec le récit de la trahison. Rebecca devenue fragile, voilà tout le sens que Franz donne au mot de 'trahison'. Cette fragilité assouvira son désir de vengeance: "que voulez-vous, je suis ainsi, dès que j'embrasse, je prévois l'instant où je grifferai. (...) Néanmoins, n'étant pas très sûr de ma position, je témoignai d'une cruauté tempérée." (53). Après ce récit de malheur, Didier retourne à sa cabine, rassuré de se retrouver aux côtés de Béatrice, content de se compter parmi ceux qui peuvent se 'penser' heureux : « ... me blottissant dans la chaleur des draps, je m'endormis, heureux de notre santé, de notre jeunesse si loin de l'univers aigri, malsain de cet homme.» (54).

Dans *Lunes de fiel*, on constate que cette quête de l'étrangeté ne peut s'accomplir que par le passage à l'extrême de la perversité. Être amoureux, c'est, parfois, être pervers. Cynique, indolent, cruel, l'amant réussi est celui qui se reconnaît pervers et malin. Franz, un homme handicapé, éprouve une haine profonde de sa condition et trouve que la compassion ou la pitié chez les autres est davantage humiliante. Encore une fois, il existe un refus de la compatibilité des êtres. Un homme est invalide pour les autres, jamais pour lui-même. L'étrange émerge en lui et le dévore, il exige que le monde subisse les effets de sa 'conversion' à la perversité, tout en feignant la vulnérabilité. Devant Didier, devant les autres, il affiche sa fragilité corporelle, mais en secret, il affirme par l'art de ses intrigues la supériorité de son intelligence, capable de vaincre celles qui l'entourent.

Dans *L'Amour du prochain*, la perversité est une qualité acquise, non à cause d'une faiblesse quelconque, mais à cause de la médiocrité que l'intellectuel, cette fois un diplomate de carrière qui, à ses 30 ans, découvre qu'il y a une porte ouverte pour ceux qui osent se détourner du 'bonheur' social, traditionnel, bourgeois ou conventionnel: être marié, avoir des enfants, avoir fait des études à l'ENA, être enfin en situation de se dire "arrivé", tout cela ne

relève que d'une médiocrité absolue. Ce petit bonheur est faux, car il y a cet autre 'bonheur' au-delà des conventions: Sébastien, alors, il va devenir un *gigolo*, il va réussir à toutes ses fantaisies, en dépit de toute convention moralisante (et paralysante). Par hasard, ce diplomate s'aperçoit que des femmes âgées veulent de son corps, et qu'elles sont prêtes à lui donner de l'argent. Ces femmes, va-t-il les catégoriser tout comme Luc et Gabriel le font dans *Qui de nous deux inventa l'autre?* Il lui faut impérativement avoir une double vie, accomplir un désir secret d'être double, voire multiple. La jeunesse, la conformité sociale et conjugale ne lui suffisent pas, il faut devenir cet autre, cet "étranger" qui va épater le monde, encore une fois. À la fin, le roman proclame le droit à la différence, en reprenant des vieux mots: Ainsi, il écrit à Dora, celle de ses amantes qui semblait incarner le vrai bonheur:

Nous nous sommes pardonné nos doutes et nos erreurs. Nous reprendrons ailleurs notre œuvre salvatrice en dépit des méchants et des obtus. C'est notre mission: la meute vénale nous réclame. Nous connaissons d'autres sabbats, d'autres matins triomphants. Nous vivrons heureux et nous aurons beaucoup d'amants/Dieu est amour. (*L'Amour du prochain*316).

Le bonheur est donc atteint par ce passage de la légitimité à la marginalité, passage donc de l'ordinaire, à l'exception. Tout ce qui est "en dehors" de ce que la société veut imposer comme règle, témoigne d'une renaissance, à la manière de Sade, de toutes les qualités de la perversité. Nous voudrions bien voir ici une lutte de résistance contre les utopies de notre société moderne, qui cherche peut-être en vain à supprimer toute contestation des valeurs de la surconsommation. L'intellectuel, ne sera jamais "heureux", il se voudra toujours contestataire, à l'aide de la littérature, cette littérature dont la perversité, elle aussi, est mise en relief dans les *Voleurs de beauté*(Prix Renaudot 1997), par cette déclaration qui nous inspire à réfléchir sur les nouvelles directions et sur l'exception selon Bruckner:

« J'aspirais donc à écrire un roman qui serait la résultante de ceux que j'avais lus, le seul roman qui ne doive rien à son auteur. » (*Les Voleurs de beauté*22). L'auteur utilise le nom de Benjamin Norresh pour son manuscrit et précise à son interlocuteur qu'il ne manquera pas d'y découvrir l'anagramme Schnorrer, le « parasite » en yiddish. Nous rappelons ici que si l'écrivain aime énoncer de façon très ironique son ambition d'une totalité (et son écrivain se « nourrit »des autres en effet, en tant que maître du plagiat), elle peut se résumer par le dépassement d'une frontière quelconque, ou par une « transgression » ou « provocation » qui l'aident ainsi à la maîtrise des « effets » de l'écriture, à la signature Bruckner derrière la trace emblématique de toutes ses lectures. À ne pas s'en douter, le cynisme de son écrivain-parasite ne manque pas de surprendre, mais on le découvrira « faux » même dans sa confession. Rien de conventionnel, voilà une « aspiration » réelle à l'exception.

Enfin, en correspondance avec cette idée d'exception, Philippe Sollers, dans sa *Théorie des exceptions*, et notamment dans son étude sur Sade, explore le sens que nous avons accordé à la perspective nouvelle de la recherche de la perversité :

Parler en jouissant, voilà ce que personne ne peut s'empêcher d'éprouver, mais qu'il est interdit d'accepter. L'écriture est donc en prison. Et Sade veut que cela se sache. Il le crie même au peuple, depuis la Bastille, le 14 juillet. Mais à qui, depuis sa cellule, écrit-t-il, non seulement ses lettres, mais ses livres entiers ? (*Théorie des exceptions*51)

Ouvrages consultés

Bruckner, Pascal (1981). *Lunes de fiel*. Paris: Seuil.

---. (1988) *Qui de nous deux inventa l'autre?* Paris: Gallimard.

---. (1992) *Le Divin enfant*. Paris: Seuil.

---. (1997) *Les Voleurs de beauté*. Paris: Editions Grasset.

---. (2000) *L'Euphorie perpétuelle: Essai sur les devoirs du bonheur*. Paris: Grasset.

---. (2005) *L'Amour du prochain*. Paris : Editions Grasset.

---. (2009) *Le Paradoxe amoureux*, Essai. Paris, Editions Grasset.

Golsan, Richard (2005). "Interview with Pascal Bruckner" *South Central Review* 22: 11-19.

---. (2013) « Entretien avec Pascal Bruckner ». Dans *Mémoires occupées*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Louit, Robert (2000). « Interview avec Pascal Bruckner: le droit au bonheur est devenu un devoir.»

Magazine littéraire 389: 20-27.

Schoolcraft, Ralph W (2007). "Scenarios of Desire in the Fiction of Pascal Bruckner". *South Central Review* Vol 24.2 (Summer). 81-104

Sollers, Philippe. (1986) *Théorie des exceptions*. Paris, Gallimard.

Appendice

Œuvres de Pascal Bruckner

Romans et récits

- Allez jouer ailleurs.* (1976). Paris: Le Sagittaire.
- Lunes de fiel* (1981). Paris : Seuil. Adapté au cinéma par Roman Polanski.
- Parias* (1985). Paris : Seuil.
- Qui de nous deux inventa l'autre ?* (1988) Paris : Gallimard.
- Le Divin Enfant* (1992). Paris : Seuil.
- Les Voleurs de beauté* (1997) Paris : Grasset. **Prix Renaudot.**
- Les Ogres anonymes.* (1998) Paris : Grasset.
- L'Amour du prochain* (2005). Paris : Grasset.
- Mon petit mari* (2007). Paris : Grasset.
- La Maison des anges* (2013). Paris : Grasset.
- Un bon fils* (2014). Paris : Grasset.
- La Boîte à bisous* (2015). Avec illustration de Mayana Itoiz, éd. Glénat, Paris : Vitamine.
- Un an et un jour* (2018). Grasset.

Essais

- Fourier*, Seuil, 1975, présentation de l'œuvre de Charles Fourier
- Le Nouveau Désordre amoureux* (en collaboration avec Alain Finkielkraut), Seuil, 1977.
- Au coin de la rue, l'aventure* (en collaboration avec Alain Finkielkraut), Seuil, 1979
- Le Sanglot de l'homme blanc : Tiers-Monde, culpabilité, haine de soi*, Seuil, 1983
- La Mélancolie démocratique*, Seuil, 1990
- La Tentation de l'innocence*, Grasset, 1995. **Prix Médicis** essai.
- Le Vertige de Babel. Cosmopolitisme ou mondialisme*, Arlea poche, 1999
- L'Euphorie perpétuelle : essais sur le devoir de bonheur*, Grasset, 2000
- Misère de la prospérité : La religion marchande et ses ennemis*, Grasset, 2002
- La Tyrannie de la pénitence : Essai sur le masochisme Occidental*, Grasset, 2006 Prix Montaigne.
- Le Paradoxe amoureux*, Grasset, 2009
- Le mariage d'amour a-t-il échoué ?*, Grasset, 2010
- Le Fanatisme de l'apocalypse. Sauver la Terre, punir l'Homme*, Grasset-Fasquelle, 2011
- La Sagesse de l'argent*, Grasset 2016
- Un racisme imaginaire. La Querelle de l'islamophobie*. Grasset-Fasquelle, 2017.
- Une brève éternité. Philosophie de la longévité*, Grasset, 2019.

INTERNACIONALIZAÇÃO EM INGLÊS: SOBRE ESSE TAL DE *UNSTOPPABLE TRAIN* E DE COMO ABORDAR A SUA LOCOMOTIVA¹

Internacionalización en inglés: acerca de este *Unstoppable Train* y como tratar su locomotora.

Clarissa Menezes Jordão² Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo³ Gabriela Fagundes Laufer⁴
Thaina Caroline Frankiw⁵

Recibido 28/12/2019
Aceptado 28/01/2020

RESUMO

Este texto apresenta uma pesquisa sobre internacionalização do ensino superior, desenvolvida em instituição pública no Brasil. A partir de uma problematização sobre as posições da língua inglesa no processo de internacionalização, situamos nosso locus de enunciação em perspectivas decoloniais, do Sul Global. Desse espaço, questionamos o que vemos como uma “febre” pelo EMI – English as a Medium of Instruction, na qual ministrar aulas em inglês parece ser o elemento central que define o grau de internacionalização de uma universidade. Apresentamos nossa posição de que a internacionalização é um processo que será realmente produtivo quando for definido a partir da importância do estabelecimento de relações entre onto-epistemologias no processo de formação de pesquisadores. Nesse sentido, defendemos políticas linguísticas que tomem a diversidade das diferentes áreas do saber como positivas e, portanto, se construam em torno da importância de que os processos de internacionalização não privilegiem uma língua em detrimento de outras.

Palavras-chave: internacionalização, ensino superior, inglês, EMI, Brasil

RESUMEN

Este texto presenta una investigación sobre internacionalización de la educación superior, desarrollada en una institución pública en Brasil. A partir de una problematización sobre las posiciones del idioma inglés en el proceso de internacionalización, situamos nuestro lugar de enunciación en las perspectivas de coloniales del Sur Global. Desde este espacio cuestionamos lo que vemos como una “fiebre” por EMI, donde enseñar inglés parece ser el elemento central que define el grado de internacionalización de una universidad. Presentamos nuestra posición de que la internacionalización es un proceso que será realmente productivo cuando se define a partir de la importancia de establecer relaciones entre las epistemologías en el proceso de capacitación de investigadores. En este sentido, abogamos por políticas lingüísticas que consideren positiva la diversidad de las diferentes áreas del conocimiento y, por lo tanto, se basen en la importancia de que los procesos de internacionalización no privilegiem un idioma sobre otros.

Palabras clave: internacionalización - educación superior - inglés - EMI, Brasil

ABSTRACT

This text presents a research developed in a Brazilian public institution on the general topic of internalization of higher education. Starting from a problematization of the positions given to the English language in processes of internationalization, we situate our locus of enunciation on decolonial perspectives in the Global South. Grounded on such locus, we question what we see as a “fever” for EMI - English as a Medium of Instruction, in

¹ Os autores gostariam de agradecer às pesquisadoras e aos pesquisadores Thais Cons, John Fiorese, Mateus Massaro, Bryan Pissinini, Alan Emmerich, Ariane Nascimento e AleksandraPiasecka-Till, por suas contribuições em diferentes momentos do desenvolvimento dessa pesquisa.

² Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), clarissamjordao@gmail.com

³ Universidade Federal do Paraná (UFPR), eduardo.diniz@ufpr.br

⁴ Universidade Federal do Paraná (UFPR), gabbielauger@gmail.com

⁵ Universidade Federal do Paraná (UFPR), thaf4300@gmail.com

which teaching in English seems to be the central key defining the degree of internationalization in a university. Our position is that, in order to be productive, the process of internationalization needs to be understood from a realization of the importance of establishing relationships among different onto-epistemologies, especially regarding how researchers are educated, trained or formed in higher education. For that matter, we make the case for language policies that take positively the diversity of different areas of knowledge, and therefore inform processes of internationalization that do not privilege one language to the detriment of others.

Keywords: internationalization, higher education, English, EMI, Brazil

The neoliberal transnationalization of the university and the parallel conversion of higher education into a commodity are creating a highly segmented and unequal global university system. SOUSA SANTOS, 2018, p. 271

Introdução

Os processos de internacionalização do ensino superior no Brasil, em especial nas universidades públicas, têm recebido cada vez mais atenção na cena nacional nos últimos anos. A interconectividade e a rapidez da comunicação da era web 2.0 facilita comparações constantes entre as práticas e produtos de instituições acadêmicas por todo o planeta, acelerando a competitividade e a produtividade do ensino e da pesquisa universitárias mundo afora. Assim sendo, a mobilidade acadêmica se acentua, também, através do contato intensificado entre instituições e do desejo de internacionalizar, desejo esse movido pela consciência da importância das trocas e da cooperação na construção de conhecimento científico, da mesma forma que pela concorrência entre as instituições e pela busca por lucratividade nos casos em que a educação superior se commodificou e tornou fonte de rendimentos (Chowdhury e Le Ha, 2014).

Neste panorama, tem sido cada vez mais comum nos depararmos com notícias sobre a classificação de universidades e índices de qualidade que destacam o “grau” de internacionalização de cada instituição classificada (RUF - Ranking Universitário Folha⁶; Times Higher Education - World University Rankings⁷). Tais rankings trabalham com indicativos globais, buscando identificar características comuns a universidades no mundo todo, e assim partem do pressuposto de que existiria -ou se deveria buscar- algo que permitisse a comparação entre instituições distribuídas por todo o planeta. Essa suposição parece encontrar-se embasada nos ideais da modernidade, ligados ao desejo de controle que se materializa na construção de uma homogeneidade a ser alcançada, mesmo que a altos custos.

Juntamente com a modernidade vem a globalização, em sua vertente universalizante e hierarquizadora, e, conseqüentemente, a projeção de uma *lingua franca* que permita a comunicabilidade e as trocas entre instituições diferentes que se materializam em diversas culturas acadêmicas, epistemológicas, ontológicas e linguísticas bastante diferentes entre si (Sousa Santos, 2007).

Nesse panorama, mentalidades geradas pela modernidade/colonialidade encontram dificuldades de lidar com tamanha pluralidade, e buscam formas de *domar* a complexidade das trocas que se instauram na diferença. Essa busca pode, por vezes, significar o necessário (para um suposto “bem coletivo”) silenciamento daquilo que se apresenta diferente; pode significar o posicionamento inferior daquilo que se entende como destoante na escala de “qualidade universal”; pode significar o apagamento ou ostracismo daquilo que se caracteriza

⁶<https://ruf.folha.uol.com.br/2018/o-ruf/ranking-universidades/>

⁷<https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/most-international-universities-world>

pela diferença em relação ao padrão. O estabelecimento de um padrão, portanto, tem o imenso risco de invisibilizar práticas locais ou colocá-las na sombra quando esse tipo de classificação de instituições alcança reconhecimento internacional. Em outras palavras, na busca por posições bem colocadas nos rankings, muitas práticas educativas e de pesquisa com características locais perdem sua importância diante do padrão global, muitas vezes sem a percepção de que tal padrão nada mais é do que um desejo local projetado como global (Mignolo, 2000; Silvestre, 2016).

Como afirma Martinez (2017), linguagem e identidade existem em meio a diferenças e conflitos de várias ordens, transpassadas que são, dialogicamente, por questões de caráter histórico, social e político. Partindo deste entendimento, pode-se dizer que o discurso da internacionalização nos cursos superiores é uma “construção ideológica” (ibidem, p. 16). Assim como a globalização, a internacionalização surge como um fenômeno em que todos os participantes são caracterizados como encontrando-se aparentemente em posições iguais, ou seja, tendo os mesmos direitos e deveres. Contudo, sabe-se que esta perspectiva é bastante questionável, pois o processo parece estar fazendo do ensino superior um espaço onde só aumenta a distância entre pobres e ricos, perpetuando relações desiguais de poder. Nas palavras de Martinez (2017, p. 18):

As sociedades ocidentais, ou as chamadas democracias, vivem, aparentemente, um contexto de trocas e de simetrias, não apenas economicamente, mas também cultural e socialmente. Nesse sentido, torna-se natural aceitar a perspectiva de que estão todos inclusos igualmente e que o inglês ocupe a posição privilegiada de língua global. Essa forma de entender a vida em sociedade, entretanto, esconde sua própria genealogia, esconde a história da globalização anterior à atualidade, desde a colonização, na qual trocas sempre foram de mão-única e relações de poder estavam longe de serem simétricas, sendo, pelo contrário, sempre hierárquicas. Na globalização hegemônica sofre-se, assim, do mal de achar que todos os valores são iguais, de que todos os saberes têm o mesmo valor, de que todas as culturas são simétricas, pois essa globalização hegemônica esconde a colonialidade.

Tal colonialidade inferioriza, por exemplo, as epistemologias locais em prol de uma suposta superioridade dos modos de construir ciência do Norte Global (Pennycook e Makoni, 2020), fazendo com que via de regra, nos processos de internacionalização no Sul Global, as estruturas acadêmicas emulem aquelas das universidades mais bem ranqueadas nos índices internacionais. Desse modo, o processo se apresenta bem distante de relações igualitárias de troca, de compartilhamento, de colaboração: ao invés da busca em direção a uma horizontalização maior das práticas universitárias, ao invés do contato colaborativo interinstitucional, ao invés do desejo pelo encontro com a diferença, os processos de internacionalização parecem almejar, em geral, a uniformização das práticas de construção de conhecimento, assim como de ensino-aprendizagem, ou seja, desejam a homogeneização das onto-epistemologias no ensino superior. Essa uniformização precisa apagar as práticas locais em detrimento daquelas desenvolvidas por instituições que estão em posições superiores nos rankings, mesmo que se perceba tais rankings como parciais, relativos, contingenciais.

Diferentemente desses desejos de apagamento, nosso grupo de pesquisadores entende os processos de internacionalização como produtivos apenas na medida em que sejam orientados pela busca por estabelecer relações interativas com a diferença, ou seja, movidos pelo desejo de colaboração mútua, em processo de mão dupla. Isso significa pensar que o contato entre instituições, docentes, discentes, práticas de ensino-aprendizagem,

procedimentos de construção de conhecimento científico produzirá onto-epistemologias distintas daquelas que existiam previamente ao contato, em todos os espaços envolvidos no processo, e não apenas na instituição que estiver mais abaixo em determinado ranking. Internacionalização para nós, como afirmou Martinez (2017), perpassa, portanto, o encontro com o outro. Como explicado pela autora, não pode haver práticas de internacionalização sem que se pense em encontros, relações, conflitos e convívio com o outro, em uma relação intercultural.

A conclusão desta introdução pode ser óbvia: globalização, modernidade e internacionalização estão conectadas num emaranhado de possibilidades produtivas e restritivas, conforme forem guiadas por um desejo institucional mais comercial ou mais formativo. Nesse emaranhado de desejos, a internacionalização das universidades parece atrair um produto cultural conhecido como *inglês como língua franca*, ou seja, uma construção da língua inglesa como meio de comunicação internacional. O discurso dominante reforça o inglês como língua global do conhecimento acadêmico e das publicações científicas, e as universidades no mundo todo têm disputado quem oferta mais disciplinas em inglês e assim consegue atrair mais estudantes internacionais (Gimenez, 2016), aumentando seu lucro financeiro e/ou ampliando possibilidades de cooperação internacional.

É sobre as relações entre a língua inglesa como meio de instrução (EMI) e os processos de internacionalização de universidades brasileiras que dedicaremos nossa atenção na próxima seção, pano de fundo para a análise dos dados construídos na pesquisa que originou o presente texto. À guisa de preparação dos leitores, informamos desde já que a seção principal deste texto, “Língua inglesa e internacionalização”, apresentará trechos das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa de campo que fizemos nos últimos dois anos, entretidos às nossas reflexões resultantes das leituras que realizamos durante o mesmo período. Escolhemos estruturar assim nosso texto para tornar a leitura menos repetitiva e mais adequada a nossos pressupostos epistemológicos, uma vez que consideramos os saberes construídos pelos participantes como tão importantes quanto aqueles publicados em textos acadêmicos especializados. Nesse sentido, ao citar falas diretas dos participantes, usaremos os apelidos que eles próprios se deram ao preencher os termos de consentimento livre e esclarecido.

A Pesquisa

A partir do cenário delineado nas seções anteriores, o que se segue aqui busca analisar os processos da internacionalização em uma universidade pública brasileira. Nosso foco de análise está em questões de linguagem como o EMI, a interculturalidade, a decolonialidade e o papel da língua inglesa no ensino superior. Para isso, tomamos como partida os resultados das pesquisas desenvolvidas por nós no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) intituladas *Multiletramentos, Internacionalização e Língua Inglesa no Brasil: “em se plantando, tudo dá”?* e *Conceitualizações do Inglês como Língua Global*. O primeiro objetivo da nossa equipe de pesquisa era entender como as ações de internacionalização estavam se desenvolvendo nos programas de pós-graduação de uma universidade pública federal do Brasil e quais as perspectivas que docentes e discentes tinham sobre este assunto. Ao alcançar este primeiro objetivo, desenvolvemos então a segunda etapa da pesquisa, com a realização de entrevistas presenciais de cunho etnográfico.

Na primeira etapa, realizada nos anos de 2016 a 2018, o grupo criou um questionário de sondagem que foi enviado a diversos docentes e discentes de pós-graduação da instituição participante. As questões estavam divididas em 3 partes: concepções de internacionalização, práticas em que os participantes se inseriam e uso de línguas estrangeiras nas atividades de

pesquisa e na vida cotidiana, com perguntas tanto de múltipla-escolha quanto dissertativas. O intuito do questionário era descobrir as perspectivas dessas pessoas sobre a presença ou ausência da língua inglesa nos processos de internacionalização, bem como suas percepções sobre níveis de proficiência, planejamento institucional e experiências com a internacionalização em geral. Ao todo foram obtidas respostas de 123 docentes e 283 discentes. Os dados gerados nesta etapa foram muito ricos e com eles foi possível delinear um esboço de como a internacionalização estava se dando na universidade em questão. Nessa etapa surgiram temas importantes, como a falta de diretrizes institucionais concretas sobre como e para quem internacionalizar, que nos fizeram pensar no panorama nacional como um todo (dados quantitativos obtidos nessa fase da pesquisa, bem como sua análise e resultados, serão publicados em outro artigo, atualmente em estágio de desenvolvimento).

Especialmente os dados qualitativos gerados nessa etapa nos levaram a estruturar a segunda etapa da pesquisa, nos anos de 2018 e 2019, que consistiu em entrevistas presenciais com participantes voluntários - enviamos um convite por e-mail para participantes da etapa anterior, acrescidos de outros indicados por contatos pessoais nossos. Neste e-mail, apresentamos um resumo dos resultados obtidos na primeira etapa e informamos sobre os objetivos da segunda etapa, bem como sobre o formato e tempo previsto para a duração das entrevistas. Em resposta a esse convite, agendamos horário e local convenientes para os encontros com cada um dos 19 voluntários (10 discentes e 9 docentes). Tivemos uma mistura entre participantes novos e participantes que haviam respondido o questionário na etapa anterior, compondo um universo de pesquisadores envolvidos em diversas áreas do conhecimento, como por exemplo Ciências Exatas e da Terra, Ciências Biológicas, Engenharias, Ciências da Saúde, Ciências Agrárias, Ciências Sociais Aplicadas, Educação e Ciências Humanas.

O roteiro das entrevistas foi criado a partir dos aspectos que consideramos de maior interesse na nossa análise dos dados gerados com o questionário de sondagem. Decidimos que as entrevistas seriam semiestruturadas, e construímos um roteiro com nove itens: 4 sobre internacionalização em geral e 5 sobre a língua inglesa especificamente. Estas últimas se mostraram de extrema relevância, uma vez que a análise inicial do questionário de sondagem tinha nos mostrado que os participantes insistiam bastante sobre a importância da língua inglesa no processo de internacionalização.

Quanto à seleção dos participantes, convidamos docentes e discentes de diferentes áreas da pós-graduação, e os selecionamos com base na compatibilidade de agendas para a realização das entrevistas. Ao todo, como apresentado anteriormente, tivemos a participação de 10 discentes e 9 docentes. As entrevistas foram realizadas presencialmente ou por chamada de voz/vídeo. Acreditamos que o número de participantes dispostos a realizar as entrevistas tenha sido extremamente positivo, uma vez que eles costumam ser pessoas bastante ocupadas com suas atividades profissionais: o fato de terem se disposto, voluntária e anonimamente, a cederem a nossa pesquisa cerca de uma hora de suas vidas foi para nós evidência de que o assunto ocupa espaço importante em suas carreiras/trajetórias.

Nossas análises, apresentadas na próxima seção, foram produzidas em inúmeras leituras coletivas das transcrições das entrevistas, em encontros semanais nos quais compartilhávamos nossas interpretações e realizávamos mais estudos para ampliar nosso repertório teórico.

Língua inglesa e internacionalização

Considerando que o termo *internacionalização* tem se popularizado apenas recentemente, ainda não parece claro que exista um entendimento consensual sobre o que está

envolvido nesse processo. No entanto, um pressuposto recorrente dentre os participantes de nossa pesquisa, nas suas duas fases, chamou muito a atenção: a ampla maioria destacou a ideia de que o inglês seria “a língua da ciência, se publicarmos em português nossa pesquisa não terá um bom alcance” (Alice, docente). Outros modos de expressar essa ideia são, por exemplo, o que nos disseram Ana e Louis (discentes) respectivamente:

“...pra mim é o inglês dentro e fora da universidade. Eu falo francês, eu fiz um pós-doutorado na França, fiquei um ano e meio lá, mas dentro do laboratório eu falava inglês. E hoje quando eu falo com eles, o que é recorrente porque a gente continua a colaboração, parceria, eu falo em inglês com eles porque pra mim é muito mais fácil discutir ciência, enfim, em inglês do que em francês. Eu não sei te dizer por que isso... - Ana

Nós temos alguns artigos em português, eu também já publiquei alguma coisa, mas as grandes conferências, as grandes revistas elas são em inglês. Não adianta querer achar "ah esse cara publicou aqui" mas aí cê vai ver e o cara não tem nenhuma citação, o trabalho dele é como se não existisse. Por que? Porque não gerou relevância. -Louis

Assim, vemos como a “relevância”, o destaque, o dar-se a conhecer, enfim, o existir no mundo científico está relacionado à língua inglesa na visão não apenas destes, mas de muitos outros pesquisadores.

Também conhecido como *Englishization* (Kirkpatrick, 2011), o processo de utilizar a língua inglesa como meio de instrução (EMI) no ensino superior em universidades pelo mundo todo tem sido amplamente discutido e pesquisado (Macaro, 2015). Uma pesquisa rápida no Google Scholar permite acessar um volume imenso de publicações com esse tema: numa busca realizada em junho de 2019, por exemplo, pela expressão “english as a médium of instruction” foram encontrados 1.180.000 textos em inglês, 140.000 em português.

No entanto, o uso institucional de EMI tem sido criticado por via de regra favorecer um pequeno número de alunos, ou seja, aqueles com proficiência em língua inglesa. Embora sentir-se confiante no uso da língua inglesa possa facilitar o intercâmbio de docentes e discentes, a oferta de disciplinas em inglês em países em que essa língua não é a língua de comunicação pode excluir do processo educativo uma boa parcela da população, que é o que se observa especialmente no caso do Brasil, onde a educação básica pública tem sido criticada por não preparar os alunos para o contato internacional (Thiesen, 2017). Nesse sentido, cabe ainda ressaltar que o uso de EMI não se restringe ao uso mecânico de um ou outro código linguístico apenas, mas envolve -como no caso de qualquer outra língua- questões onto epistemológicas fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem e este, por sua vez, envolve sempre o relacionamento das pessoas entre si e com o mundo. Não existe neutralidade nem transparência no uso de uma língua ou outra: trata-se de processos de construção, atribuição, interpretação, desenvolvimento de sentidos que se dão política, social e culturalmente, uma vez que o linguístico é sempre materializado na enunciação, ou seja, no espaço social (ideológico) de interação (Volochinóv, 2017). Como afirma Le Duk Mahn (2012, p. 224) sobre o ocorrido na Índia com o uso de EMI,

A desigualdade social é outro aspecto do EMI que traz preocupação. O caso da Índia é um exemplo. Lá, acredita-se que o EMI é vantajoso para alunos vindos de famílias mais favorecidas que usam o inglês há uma geração ou mais, mas coloca

em desvantagem os outros alunos que não tem acesso a fontes de conhecimento em inglês⁸.

A dominação quase que absoluta exercida pela língua inglesa no contexto global de internacionalização da educação evidencia a perspectiva de que as línguas “têm sido usadas como instrumento de dominação, conquista e colonização através da história” (Garcia, 2019, p.152)⁹. Segundo Garcia (idem, ibidem), tal uso das línguas se faz possível a partir de uma determinada concepção de língua e sua ação sobre o mundo: para a pesquisadora, “se língua não fosse vista como um todo autônomo, onde um todo pode ser acrescentado a outro todo, mas como um sistema de práticas de linguagem complexas e dinâmicas no qual as pessoas se engajam para fazer sentido, então as assim chamadas línguas, como as conhecemos hoje, perderiam seu poder”¹⁰.

Os participantes de nossa pesquisa também não se mostraram alheios aos efeitos discriminatórios e excludentes que a promoção inquestionável do inglês à língua principal ou de maior alcance na internacionalização pode causar. A docente Daniele, por exemplo, destacou que

...há uma, um movimento forte de [...] da língua inglesa, pode e deve ser questionado, né, o fato de a gente ter grandes congressos de várias áreas, né, adotando uma única língua como seu referencial me preocupa bastante, né, porque daí só as pessoas que tiveram acesso e que dominam essa língua poder trocar, inclusive, conhecimentos, ou seja, eu só vou conhecer aquilo que as pessoas que falam inglês produzem, né, pessoas que falam outras línguas vão deixar de conhecer.

No entanto, a voz de Daniele parece estar isolada: para nossos participantes, e pesquisadores em geral, o inglês parece ser incontestavelmente “A” língua da internacionalização do ensino superior (Macaro, 2015): raras vezes tal situação é problematizada, questionada ou sequer desafiada, embora pesquisas como a de Bühler e a nossa -em sua primeira fase- evidenciem resistência individual de docentes e discentes que, como Daniele acima, clamam por políticas plurilíngues para a internacionalização -uma discussão sobre as contradições desse discurso é apresentada em artigo atualmente sendo desenvolvido por nosso grupo de pesquisa-. Além dessa concreta violência simbólica (Bourdieu, 1996) exercida pela projeção do inglês como algo inevitável em processos de internacionalização, raríssimos são os estudos na área de linguística aplicada que se debruçam sobre as especificidades do papel do inglês como *lingua franca* em contraste com o uso de inglês em seu papel de língua materna (Jenkins, 2019). Tratam-se aqui de funções da língua diferenciadas, que estabelecem também usos diferenciados (Diniz de Figueiredo, 2018) em contextos diferenciados -ou as semblages, como diriam Pennycook, 2018 e Latour, 2005-. Ensinar língua inglesa em/para contextos de internacionalização, aponta Diniz de Figueiredo (2018, p.126),

⁸ No original: “social inequality is another aspect of concern with EMI. The case of India is an example. There, EMI is believed to be advantageous for students from wealthy families which have used English for a generation or more, but disadvantageous for other students who do not have access to knowledge resources in English.”

⁹ No original: “language has been used as a tool of domination, conquest and colonization throughout history.”

¹⁰ No original: “if language was seen not as an autonomous whole, where one whole can be added to another whole, but as a system of complex and dynamic language practices in which speakers engage to make meaning, then named languages, as we know them today, would lose their power.”

...é fazer com que o aluno aprenda a usá-la em diferentes contextos comunicativos, com diferentes falantes de diferentes lugares, entendendo que terá que negociar sentidos com eles, que haverá diferenças entre seu nível de proficiência e os níveis dos seus interlocutores, que haverá incertezas em como ele irá se comunicar com essas pessoas, que ele terá que usar estratégias comunicativas para isso, que terá que ser inteligível [..]. Ou seja, não se ensina língua franca. A língua franca é uma função do inglês e uma atitude com relação a seu uso.

Desse modo, a língua inglesa da internacionalização seria uma língua predominantemente voltada para o contato intercultural, para a interlocução entre pessoas de culturas diversas; em se tratando de ensino superior, então teríamos que enfocar o contato entre culturas acadêmicas e onto epistemologias diversas, não apenas entre línguas diferentes ou entre supostas variantes de algo entendido como uma *mesma* língua. Assim, ao tratar de EMI ou de qualquer uso do inglês em ambientes de internacionalização, estaríamos necessariamente tratando de trocas, interrelações, contatos. Numa concepção bakhtiniana e pós-estruturalista de língua e meaning-making, tais trocas acontecem sempre em dialogia, ou seja, em relações imersas em questões de poder, diferença, conflito: refletidas e refratadas em cada situação de enunciação (Bakhtin, 2017; Voloshinóv, 2017).

É a partir dessa concepção de língua e de inglês em contextos de internacionalização do ensino superior que partimos para a construção de nossos entendimentos sobre o papel da língua inglesa nos processos de internacionalização das universidades brasileiras em geral. Esse é o lugar que nos leva a construir as interpretações que apresentamos aqui para os dados gerados com os agentes deste processo. Mas antes de prosseguirmos com nossas leituras sobre os dados gerados em nossa pesquisa, ainda precisamos fazer algumas observações sobre o uso de inglês em ambientes universitários no Brasil.

Kirkpatrick (2014, p.6) aponta algumas dificuldades que precisam ser consideradas em universidades de países onde o inglês é uma língua estrangeira, dentre elas o fato de que docentes e discentes podem ser forçados a usar “uma língua que não é sua primeira e na qual eles provavelmente não têm um nível de proficiência tão grande”¹¹. Para o pesquisador, isso pode deixá-los em grande desvantagem, pois está comprovado que se aprende melhor quando se usa a língua materna - o autor cita o relatório da UNESCO já em 1953 e da Education Commission de Hong Kong em 2005 para referendar sua posição.

Além disso, outra questão destacada por Kirkpatrick está na necessidade de que as universidades reavaliem suas políticas linguísticas, compreendendo a existência e a legitimidade de novas variedades do inglês; reconhecer que pessoas multilíngues usam ILF de maneiras que podem diferir das normas de falantes nativos, o que não invalida o uso de ILF; que multilíngues, quando apropriado, precisam ter a permissão de usar suas habilidades ao longo do ensino e da aprendizagem; e que uma universidade que visa desenvolver programas e graduados bilíngues ajudaria a não somente promover outras línguas de educação e acesso a bolsas além do inglês, como também se provaria atrativa a pessoas que desejam operar com sucesso em um mundo multilíngue. (Kirkpatrick, 2014, p.13)¹²

¹¹ No original: “a language which is not their first and in which they are unlikely to have as great a level of proficiency”

¹²No original: “the existence and legitimacy of new varieties of English; recognizing that multilinguals use ELF in ways that may differ from native speaker norms, but that this does not invalidate ELF use; that multilinguals,

Dentro dessa perspectiva, que chamaremos aqui de ELF, é indiscutível que questões de conscientização linguística e estratégias de comunicação tomam primazia sobre questões voltadas à adequação, correção ou acuidade gramatical (Jordão e Marques, 2018). Trata-se, portanto, de uma concepção de língua inglesa como elemento para interação entre pessoas e saberes, como espaço de construção de sentidos em dialogia, ou seja, um espaço no qual se instauram processos de negociação constante de sentidos elaborados de modo multimodal, socialmente, num embate permanente em meio à pluralidade de possibilidades de sentidos negociados constantemente e sempre imersos em relações de poder. Assim, a proficiência linguística só pode ser determinada de modo situado, conforme se estabeleçam e compreendam os contextos de enunciação específicos de cada situação de uso da língua; isso significa deslocar o construto idealizado do falante nativo como regra geral e abstrata para legitimidade da língua, privilegiando, ao invés disso, cada espaço de uso e cada situação, em sua contingencialidade, como determinante do grau de sucesso de um momento comunicativo.

Em nossa pesquisa, descrita na seção anterior, tomamos como ponto de partida para nossas leituras e interpretação dos dados essa concepção de língua e de proficiência em inglês - situada, contingente, relativa a cada contexto específico de comunicação. Entendemos também assim o processo de internacionalização do ensino superior como um todo, seguindo Hans de Wit (2013) ao destacarmos a importância de se pensar não apenas em como, mas também e principalmente em porquê internacionalizar. Para o pesquisador, em geral, as razões que motivam a internacionalização das universidades se dividem em fatores de ordem política, econômica, sociocultural e acadêmica, e são fatores estabelecidos localmente, conforme a conjuntura de cada instituição. Cabe, portanto, como afirmam De Wit et al (2013), a cada instituição avaliar os prós e contras do processo de internacionalização, bem como estabelecer os moldes nos quais ela se dará. Caberia também, conseqüentemente, pensarmos que cada instituição deveria estabelecer suas políticas linguísticas contextualmente, levando em conta a conjuntura em que se situa, sua inserção social, seu projeto educacional, suas possibilidades e desejos locais.

A língua inglesa na universidade pública

Apesar do que apontamos na seção anterior, a comunidade participante da pesquisa desenvolvida por nós na IES pública pareceu, via de regra, considerar como dada e imutável a primazia da língua inglesa neste cenário, como se fosse o *unstoppable train* (MACARO, 2015, p.7). Para nós, a metáfora usada por Macaro permite várias leituras, dentre as quais a possibilidade de que esse trem em disparada esteja desgovernado, prestes a sair dos trilhos e causar danos irreparáveis.

Talvez até, parece-nos por vezes, já esteja causando grandes danos; mas talvez tais danos ainda possam ser revertidos em dimensões produtivas para reflexão e superação tanto da síndrome do Impostor quanto do colonialismo de nossas práticas. Ao analisarmos os comentários feitos pelos participantes de nossa pesquisa, especialmente nas entrevistas gravadas em áudio, percebemos que muitos participantes relataram desenvolverem constantemente práticas envolvendo leitura e escrita de artigos em língua inglesa, além de relacionarem-se com pesquisadores de outros países tendo a língua inglesa como espaço de

where appropriate, need to be allowed to use their multilingual skills in the course of teaching and learning; and that a university which aimed to develop bilingual programs and bilingual graduates would not only help promote languages other than English as languages of education and scholarship, but would also prove attractive to people who want to operate successfully in a multilingual world.”

comunicação. Entretanto, nos chamou a atenção a baixa autoestima destes participantes quanto ao uso da língua: ao mesmo tempo em que afirmavam desenvolverem práticas frequentes em língua inglesa, diziam-se não ter domínio suficiente da língua. Declarações como as da docente Annia¹³, que reproduzimos em seguida, foram frequentes:

Eu acho que hoje, na verdade quando eles chegam na graduação eles tiveram um contato maior com o inglês do que eu tive, por exemplo, quando eu cheguei na graduação. Até a questão de série, de filme, a gente não tinha, assistia filme dublado, né?

Docentes e discentes parecem constantemente insatisfeitos com sua proficiência linguística, partindo de uma concepção compartimentalizada de saberes em habilidades, referindo-se frequentemente às dificuldades com a oralidade, mesmo quando admitem proficiência na escrita. Foi por exemplo o que nos disse o discente Leo ao falar sobre seu inglês. Segundo ele, “no meu caso eu leio bem e escrevo também, mas na parte da comunicação oral ainda sofro um pouco”. Leo, representando uma crença generalizada entre os participantes da pesquisa, acredita que quanto mais contato com a língua melhor é a proficiência. “Por isso”, continua ele, “se houvessem mais palestras e eventos durante os cursos na [IES] os alunos poderiam praticar mais e desenvolver melhor a fala na língua inglesa”. Sua confiança nisso chega ao ponto de ele afirmar, logo em seguida, que

É necessária a reestruturação dos programas de doutorado de forma que o inglês seja usado como primeira língua, a exemplo de programas como a EBAPE e o INSPER em administração, especialmente durante as aulas. Somente com o contato diário com o idioma é que realmente os discentes estarão aptos a comunicar-se uma vez que estiverem no exterior.

Como Leo, também a ampla maioria dos participantes defendeu a inclusão de disciplinas em EMI, bem como práticas acadêmicas em geral em língua inglesa, a fim de aumentar o contato de docentes e discentes com a língua. Não houve espontaneamente qualquer comentário sobre qual conhecimento de inglês seria necessário para que houvesse uma participação produtiva nessas práticas, nem sobre como lidar com situações em que alunos ou professores se sentissem desconfortáveis com o uso de inglês nas aulas, ou em que não se sentissem preparados para tal realidade. Ao contrário, pareceu haver um pressuposto de que seria obrigação de todos estarem prontos, mesmo que essa dimensão da prática acadêmica não fosse explicitada nos protocolos institucionais como uma demanda dos cursos.

Outro discente, Cássio, deixa esse pressuposto bastante claro. Para ele, assim como para a maioria dos participantes da pesquisa, se aprende fazendo - se aprende inglês usando a língua. Em suas palavras, “ Eu acho que se aprende assim, né, praticando. Então eu acho que não é real a pessoa falar que não teve preparo, uma que para ela entrar no mestrado, ela já teria que ter um inglês, teria que ter uma noção de inglês”. No entanto, esse não é um inglês que se faz dentro da perspectiva translíngua, ou dentro do momento pós-normativo em que o inglês padrão é entendido como uma *função* relativa a determinados contextos (Widdowson, 2003), mas não necessariamente ao contexto da sala de aula que usa EMI, por exemplo. Como Cássio, também a maioria dos participantes da pesquisa acabou por evidenciar a ausência de preocupação com o caráter excludente que tais práticas em língua inglesa podem ter, conforme mencionamos na seção anterior: a colonialidade que observamos na aceitação

¹³ Os nomes dos participantes foram modificados a fim de garantir seu anonimato. As escolhas por pseudônimos foram realizadas pelos pesquisadores.

ou naturalização do inglês como a língua do acesso ao conhecimento acadêmico parece construir uma linha abissal (Souza Santos, 2018) que, em sua invisibilidade, silencia ou anula todos os que são colocados do outro lado da linha. Isso significa que a pouca preocupação com as implicações sociais e educativas de se adotar EMI e outras práticas em língua inglesa em uma universidade pública brasileira, assim como a pressuposição de que alunos e professores já *deveriam* saber inglês quando entram na universidade, desconsideram a realidade contextual da educação pública e isentam a instituição da responsabilidade por oportunizar que todos os alunos acompanhem as práticas instituídas na universidade. Nesse sentido, parece existir inclusive, em alguns casos, um certo preconceito em relação a usos de inglês que não se conformam às expectativas de um inglês padrão, como na fala da aluna Alice:

Acho que falta os professores falarem inglês e fazerem curso de inglês, porque eu conheci vários professores que nunca fizeram curso de inglês, aprenderam inglês, assim, na TV, no jogo, então eles têm um vocabulário que acaba sendo um pouco limitado pra entrar em contato com outras pessoas no meio acadêmico.

No entanto, Alice foi a única a verbalizar tal preconceito. Nas falas dos outros participantes ficou bastante evidente que o local de nascimento ou origem dos envolvidos em práticas com a língua inglesa seria irrelevante: para a maioria o importante é praticar, não interessa como, onde, nem com quem. Vários docentes e discentes, portanto, corroboraram essa posição, como fica claro na fala de Antônia, por exemplo:

Na verdade, eu acho que meu inglês ficou fluente mesmo quando eu fiquei na França. Porque daí eu usava o inglês o tempo todo pra discutir ciência, ficava o tempo todo falando inglês. E é isso que te dá fluência, porque senão você sabe mas às vezes falta palavra na hora de construir uma frase, construir um raciocínio... fica mais lento. Vivenciando o idioma no dia-a-dia, o tempo todo, que você pega.

Considerações Finais

Diante do *unstoppabletrain* da internacionalização em língua inglesa, é preciso qualificar a metáfora: trem em desabalada carreira não tem tempo para pensar, para considerar a paisagem, para planejar um bom aproveitamento de seu combustível, e tem grandes chances de descarrilar. Estamos pensando nesse trem de dentro de uma universidade, espaço cuja missão maior parece ser a de refletir, ponderar, analisar - e para isso é preciso tempo, e talvez uma velocidade mais baixa. Estamos pensando nesse trem de dentro de uma universidade que é pública, ou seja, que tem por missão tratar a todos como tendo os mesmos direitos, o que significa olhar para todos os alunos e professores da comunidade universitária como seres humanos inteligentes e capazes de ensinar e aprender (Rancière, 1991). Isso não significa, obviamente, tratar a todos da mesma maneira, mas sim a cada um de acordo com suas necessidades.

Essas necessidades envolvem dimensões complexas do processo de ensino-aprendizagem que se dá nas universidades. Diferentes áreas e tipos de conhecimento instituem diferentes práticas de construção de sentidos, assim como diferentes línguas também estão atreladas a diferentes práticas discursivas. Vimos, em nosso panorama pelas várias áreas de conhecimento na pesquisa parcialmente apresentada aqui, que docentes e discentes parecem não ter refletido muito sobre o papel da língua inglesa na internacionalização, a maioria deles tendo repetido motes do senso comum: “é preciso

internacionalizar” -pouco se problematizam as motivações e consequências sociais e educacionais do processo-; “internacionalização só acontecerá se for maciçamente em língua inglesa”; “só teremos intercâmbios produtivos com países onde o inglês é o meio de instrução e/ou a língua materna”; “nossos alunos e colegas professores não sabem inglês”.

As concepções de internacionalização e a pouca problematização da língua inglesa como meio de instrução, o famoso EMI, nas universidades brasileiras não parecem estar levando em consideração que as várias áreas do conhecimento, assim como os alunos e professores que a elas se ligam não são, nem deveriam ser, todos iguais, embora tenham os mesmos direitos. O que nos une nos processos de internacionalização é o interesse no estabelecimento de relações com os diferentes e com a diferença, não para perpetuar desigualdades ou reiterar hierarquias, mas para ampliar nossos repertórios de possibilidades. Fazer isso em apenas uma língua, a língua inglesa, é reduzir a um único universo o multiverso do conhecimento. Explicando melhor: a língua inglesa percebida enquanto língua internacional já vem carregada de multiplicidade, pois está cada vez mais desligada -ou “delinked”, como pediu Mignolo, 2007- de nacionalidades específicas e entendida como língua franca de ampla circulação, adquirindo características locais (Guilherme e Menezes de Souza, 2019) conforme os contextos em que adquire existência. Mesmo assim, tal multiplicidade se torna unicidade quando o inglês é apresentado como se fosse a única alternativa, uma condição *sinequa non* para a internacionalização das universidades, “A língua” do acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Esse raciocínio reduz outras línguas a um papel secundário, assim como o faz com conhecimentos, culturas e indivíduos associados a tais línguas. Ao estudarmos diferentes processos de internacionalização mundo afora, e ao conversarmos com os participantes da nossa pesquisa sobre EMI em nossas práxis, constatamos que o *unstoppabletrain* parece ter-nos atropelado: não problematizamos, não analisamos, não relacionamos, não refletimos, e com isso estamos marginalizando docentes e discentes, áreas de conhecimento, formas de saber que resistem ao inglês projetado como hegemônico. Especificamente sobre que inglês é esse a que todos se referem como sendo a língua universal da internacionalização, concluímos que tanto docentes quanto discentes parecem caracterizá-lo de forma instrumental, como se fosse a estrada de ferro que possibilita à locomotiva imprimir grande velocidade a carreiras bem-sucedidas no mundo globalizado. Dentro dessa visão, o ferro proveniente dos países tradicionalmente entendidos como os donos da língua, donos do conhecimento, mais evoluídos e com melhor infraestrutura, ou seja, os países do Norte Global geopolítico, seria um ferro de melhor qualidade, que permitiria às rodas da locomotiva deslizarem com mais fluidez. Tal deslizar se efetivaria, portanto, nas práticas de linguagem que atrelam aos construtos de falante nativo e inglês padrão as noções de proficiência e inteligibilidade, desconsiderando e apagando outros usos e outras práticas que não aquelas percebidas como características dos países centrais que seriam os “donos da língua”.

Essa colonialidade, de acordo com Pessoa (2019, p. 106),

marca fortemente a educação linguística de várias formas, o que se constata pela importância da/o falante nativa/o das línguas que ensinamos, da norma padrão dessas línguas, dos livros didáticos produzidos nos Estados Unidos ou na Inglaterra, dos métodos de ensino desenvolvidos nesses dois países, do ensino de estruturas gramaticais, da abordagem trivial de temas em sala de aula etc. Marca igualmente a formação docente especialmente no que diz respeito à relação entre universidade e escola, pois a universidade é representada como o lugar onde se produz conhecimento, e a escola, como o lugar onde se aplica esse conhecimento.

As discussões que apresentamos aqui podem talvez parecer uma vilanização do inglês, de seu uso na educação superior, e do EMI. É importante deixar claro que não é isso que estamos buscando fazer - até mesmo por sermos docentes e discentes da área de língua inglesa, e acreditarmos que o inglês seja uma língua importante na educação superior. O que buscamos mostrar com nossas reflexões é a necessidade de discutir, de forma crítica, a naturalização do inglês como “A” língua da internacionalização, bem como o próprio conceito de inglês (e de língua) que muitas vezes permeia discursos institucionais sobre internacionalização (incluindo os de docentes e discentes). Tal discussão implica em apreciações profundas sobre conceitos como *língua*, *padrão*, *falante nativo*, *legitimidade*, *proficiência*, entre tantos outros, além da conscientização sobre a natureza situada, relativa e translíngue (Canagarajah, 2013) das trocas interculturais. Acreditamos que esforços nessa direção podem trazer sentidos diferentes para entendimentos sobre o papel e status do inglês e sobre EMI.

Para nossa esperança, temos encontrado vozes na educação superior (inclusive no contexto universitário onde a presente pesquisa foi realizada) que têm buscado inserir o status do inglês na universidade em concepções plurilíngues, e que têm problematizado conceitos muitas vezes tomados como dados no trabalho com uso e ensino de línguas (tais como *falante nativo*, *legitimidade* e muitos outros, como citado anteriormente). Esperamos que o presente artigo seja uma contribuição para o aprofundamento dessa perspectiva crítica, que situa a língua inglesa dentro de um multiverso intercultural que se percebe produtivo diante da diversidade linguística nas práticas acadêmicas no ensino superior.

Referências Bibliográficas

- Bakhtin, M. (2016). *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Editora 34.
- Bourdieu, P. (1996). *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: EDUSP.
- Chowdhury, R. & Le Ha, P. (2014). *Desiring TESOL and International Education: Market abuse and exploitation*. Bristol: Multilingual Matters.
- De Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, (70), 6-7.
- De Wit, H. et al. *An Introduction to Higher Education Internationalisation*. Milan: Vita e Pensiero, 2013.
- Diniz de Figueiredo, E. Afinal, de quem é essa língua? (2018). In C. Jordão et al (Eds.) *Devaneios em Atas: distopias teóricas nos multiletramentos e inglês como língua franca*. (pp 119-138). Campinas: Pontes.
- Gimenez, T. English as a global language and the internationalization of universities. (2016). In N. Arturo-Santos e M. L. Cárdenas (Eds). *Investigaciones sin fronteras: new and enduring issues in foreign language education*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana.
- Guilherme, M. e Menezes de Souza, L.M.T. (Eds.) (2019) *Glocal Languages and Critical Intercultural Awareness: The South Answers Back*. London: Routledge.
- Jenkins, J. The internationalization of higher education: but what about its lingua franca? (2019) In Murata, K. (Ed.) *English-medium Instruction from an English as a Lingua Franca perspective: Exploring the higher education context*. London: Routledge.
- Jordão, C. E Marques, A. English as a Lingua Franca and Critical Literacy in Teacher Education: Shaking Off Some “Good Old” Habits. In T. Gimenez, M. El Kadri, L. Cabrini e S. Calvo (Eds.) *English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian Perspective*. De Gruyter: Hong Kong.
- Kirkpatrick, A. (2011). *Internationalization or Englishization: Medium of instruction in today's universities*. Hong Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Kirkpatrick, A. (2014). The Language(s) of HE: EMI and/or ELF and/or Multilingualism? *The Asian Journal of Applied Linguistics*, (1), 4-15.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford: OUP.
- Macaro, E. English Medium Instruction: Time to start asking some difficult questions. (2015). *ModernEnglishTeacher*, (24)2, 4-8.
- Martinez, J. (2017). *Entre Fios, Pistas E Rastros: Os Sentidos Emaranhados da Internacionalização da Educação Superior*. (Unpublished Doctoral dissertation) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mignolo, W. D. Delinking. (2007). *Cultural Studies*, (21)2, 449-514.
- Pennycook, A. (2018). *Post-humanist Applied Linguistics*. London: Routledge.

- Pennycook, A. e Makoni, S. (2020). *Innovations and Challenges in Applied Linguistic from the Global South*. Routledge: Oxonand New York.
- Pessoa, R. R. (2019). *A Construção de uma Práxis Docente*. (Unpublished Academic Memorial) Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Ranciére, J. (1991). *The Ignorant Schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation*. Stanford: Stanford University Press
- Silvestre, V. *Práticas problematizadoras e de(s)coloniais na formação de professores/as de línguas: teorizações construídas em uma experiência com o Pibid*. (Unpublished Doctoral dissertation) Universidade Federal de Goiânia, Goiás.
- Sousa Santos, B. (2007). Beyond Abyssal Thinking: From Global Lines to Ecologies of Knowledges. *Review*, (30)1, 45-89.
- Souza Santos, B. de. (2018). *O fim do império cognitivo*. Coimbra: Almedina.
- Thiesen, J., da S. (2017). Internacionalização dos Currículos na Educação Básica: concepções e contextos. *E-Curriculum*, (15) 4, 991 – 1017.
- Volochinóv, V. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. São Paulo: Editora 34.
- Widdowson, H.G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: OUP.

“HUNSRÜCKISCHE” MERKMALE IN DER UMGANGSSPRACHE DER COLONIAS UNIDAS

Rasgos del dialecto “Hunsrückisch” en el alemán hablado en Colonias Unidas

Anita Lotholz¹

Recibido 29/11/2019

Aceptado 29/01/2020

ABSTRACT

Die Umgangssprache der Colonias Unidas hatte schon seit längerem die Aufmerksamkeit der Autorin auf sich gezogen. Die sprachlichen Merkmale, die nicht mit dem Hochdeutsch übereinstimmten und die hunsrückischen Lexeme, die ihr unbekannt waren, führten zu dem Wunsch diese Sprache näher zu erforschen. Die größte Schwierigkeit der Forschungsarbeit war die Beschränktheit an Referenzmaterial zu den Merkmalen des Hunsrückisch. Es ist wichtig klarzustellen, dass in dieser Arbeit Pionierarbeit geleistet wird, da in Paraguay noch keine Forschung dieser Art zu dem Hunsrückisch durchgeführt wurde. Das Hauptziel der vorliegenden Arbeit betrifft die Merkmale des Hunsrückisch in den Colonias Unidas. Anhand von Gesprächen mit Informanten sollten Gemeinsamkeiten und/oder Unterschiede mit dem Hunsrückisch in Rio Grande do Sul festgestellt und analysiert werden. Das empirische Material wurde anhand von Interviews mit älteren Bewohnern der Colonias Unidas erhalten, und anschließend mit phonologischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Merkmalen des Hunsrückisch in Brasilien verglichen. Die Ergebnisse dieser Forschung sind signifikant in Hinsicht darauf, dass das Auftreten verschiedener Merkmale des Hunsrückisch in der Umgangssprache der Colonias Unidas bewiesen wird. Dieses Ergebnis ist für die Autorin persönlich zufriedenstellend, da sie die Fragestellung über die Anwesenheit des Hunsrückisch in Paraguay beantworten.

Schlüsselwörter: Hunsrückisch, Linguistik, Paraguay

RESUMEN

El lenguaje coloquial de las Colonias Unidas ya había llamado tiempo atrás la atención de la autora. Las características lingüísticas, que no concuerdan con el alemán estándar y los lexemas del Hunsrückisch, desconocidos para ella, le llevaron a querer investigar más sobre este idioma. La mayor dificultad de este trabajo fue el poco material disponible sobre las características del Hunsrückisch. Es importante aclarar que este trabajo es innovador, ya que en Paraguay aún no existe investigación de este tipo sobre el Hunsrückisch. El objetivo principal del presente artículo apunta a establecer las características del Hunsrückisch en las Colonias Unidas. En base a entrevistas con informantes se deberán constatar y analizar características en común y/o diferencias con el Hunsrückisch de Rio Grande do Sul. El material empírico fue obtenido mediante entrevistas con pobladores mayores de las Colonias Unidas y seguidamente comparado con las características fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas del Hunsrückisch en Brasil. Los resultados de esta investigación son significantes en el sentido que es comprobada la existencia de varias características del Hunsrückisch en el lenguaje coloquial de las Colonias Unidas. Este resultado es satisfactorio para la autora, ya que se obtiene una respuesta a la pregunta sobre la existencia del Hunsrückisch en Paraguay.

Palabras claves: Hunsrückisch, Lingüística, Paraguay

ABSTRACT

The colloquial language of the United Colonies had long ago drawn the author's attention. The linguistic characteristics, which do not agree with standard German and the Hunsrückisch lexemes, unknown to her, led her to want to investigate more about this language. The greatest difficulty of this work was the lack of material

¹ Instituto Superior de Lenguas, Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción.
anita.lotholz@gmail.com

available on the characteristics of the Hunsrückisch in Paraguay. It is important to clarify that this work is innovative, since in Paraguay there is still no research of this type on the Hunsrückisch. The main objective of this article aims to establish the characteristics of the Hunsrückisch dialect spoken in the United Colonies. Based on interviews with informants, common characteristics and/or differences with the Hunsrückisch dialect of Rio Grande do Sul were verified and analyzed. The empirical material was obtained through interviews with older residents of the United Colonies and then compared with the phonological, morphological, syntactic and lexical characteristics, of the Hunsrückisch dialect in Brazil. The results of this investigation are significant in the sense that the existence of several characteristics of the Hunsrückisch dialect in the colloquial language of the United Colonies in Paraguay is verified. This result is significant, since it provided an answer to the question about the existence of the Hunsrückisch in Paraguay.

Keywords: Hunsrückisch, Linguistics, Paraguay

Eine Sprachforschung betrifft nicht nur die Sprache einer Gesellschaft, sondern auch die Gesellschaft selbst. Man kann die Sprache nicht von der Gesellschaft trennen, da sie zusammengehören. Die Sprache verändert sich durch Völkerwanderungen und durch den Kontakt, den die Menschen zu anderen knüpfen. Sie nimmt neue Merkmale an und verwirft andere im Laufe der Zeit.

Deutschland ist ein Land, in dem es außer Hochdeutsch oder Standarddeutsch, wie wir es in dieser Arbeit benennen werden, viele Dialekte gibt. Dazu kann man auch das Hunsrückisch zählen. Das Hunsrückisch ist ein Dialekt, das in Deutschland in der Gegend zwischen dem Rhein und der Moselfränkischen Region gesprochen wird und das durch die Migration einer bestimmten Völkergruppe aus Deutschland nach Südamerika gelangte. Die erste deutsche Kolonie wurde in Rio Grande do Sul im Jahre 1824 gegründet und zu Beginn des XX. Jahrhunderts wanderten die Personen erneut aus, diesmal von Brasilien nach Paraguay, und zwar in den Süden. 1900 wurde Hohenau gegründet, 1912 Obligado und 1918 Bella Vista. Diese drei Kolonien sind heutzutage als „Colonias Unidas“ bekannt und liegen in Itapúa, Paraguay

Der vorliegende Aufsatz handelt von der Existenz verschiedener Eigenschaften des Hunsrückisch in dieser spezifischen Region Paraguays, in den Colonias Unidas, im Vergleich zu denselben Eigenschaften, die im Hunsrückisch in der Region Rio Grande do Sul, in Brasilien erforscht wurden. Das Thema der Arbeit wurden anhand der früheren Erfahrungen der Autorin mit der Umgangssprache der Colonias Unidas gewählt, in Anbetracht auf das Interesse, dass dasselbe für sie darstellt.

Die Methodologie, die angewandt wurde, um das Sprachmaterial zu erhalten, ist die Durchführung von Leitfadeninterviews mit Informanten aus den Colonias Unidas. Das so entstandene Sprachmaterial wurde anschließend mit den sprachlichen Merkmalen des Hunsrückisch in Brasilien verglichen.

Das Hauptziel dieses Aufsatzes stellt die Erforschung von sprachlichen Merkmalen des hunsrückischen Dialekts in der Umgangssprache der Colonias Unidas dar. In Verbindung mit diesem Ziel wird auf die sprachlichen Eigenschaften des Hunsrückisch in Rio Grande do Sul eingegangen. Da die Behandlung der Thematik grundlegende Informationen über die Colonias Unidas voraussetzt, werden die geschichtlichen Hintergründe der Einwanderung und der historische Kontext der Gründung der Colonias Unidas kurz beschrieben.

Allgemeine Beschreibung

Anfang des 20. Jahrhunderts wurde Colonias Unidas im Süden Paraguays (Itapúa) durch deutschbrasilianische Einwanderer aus der Gegend von Rio Grande do Sul gegründet. Im Standesamt der Kolonie Hohenau kann man an den Dokumenten erkennen, dass die meisten Einwanderer aus der Gegend von Rio Grande do Sul kamen, da Geburtsorte wie

Tacuara, Lageado, Estrela, Sao Sebastian do Caí, Caxias do Sul, Agudo, Montenegro und Teutonia in den Geburtsurkunden stehen (cf. Kegler 2000: 29). Die erste Kolonie, Hohenau, wurde im Jahr 1900 gegründet. Bald darauf entstanden die Nachbarkolonien Obligado (1912) und Bella Vista (1918).

Eine Tatsache, die für diese Arbeit wichtig erscheint, ist die ethnische Herkunft dieser Bewohner, die nicht ausschließlich auf Brasilien, sondern auf Europa zurückzuführen ist, woher die viele Immigranten Brasiliens stammen. Anfang des 19. Jahrhunderts war Deutschland noch kein vereinigtes Land, sondern bestand aus Fürstentümern und Herzogtümern, in denen jedoch die deutsche Sprache mit ihrem jeweiligen Dialekt gesprochen wurde.

Die deutschen Einwanderer in der Gegend von Rio Grande do Sul stammten aus unterschiedlichen Regionen Deutschlands, unter anderem aus dem Hunsrück, einer Region in der Nähe des Rheins, wo der Hunsrückische Dialekt gesprochen wird. In Brasilien kamen die Einwanderer aus dem Hunsrück mit Deutschen aus den anderen Regionen, wie zum Beispiel Schwaben und Pommern, zusammen. So kam das Hunsrückisch in Kontakt mit mehreren anderen Dialekten. Außer ihrer jeweiligen Dialekte, sprachen die deutschen Einwanderer in Rio Grande do Sul auch Deutsch. In ihrem Aufnahmeland Brasilien bildeten die Einwanderer zu Beginn eine geschlossene Gruppe, die fast keinen Kontakt zu den Brasilianern pflegte, da sie sich in abgelegenen Gegenden niedergelassen hatte. Deshalb fehlte es auch an Interesse, die portugiesische Sprache in das Schulsystem einzuführen; sie funktionierte als *lingua franca*, die man erlernte, um mit den Einheimischen zu verhandeln. In den Schulen jedoch wurde vor allem auf Deutsch unterrichtet.

Die Migration nach Paraguay begann ungefähr 80 Jahre nachdem die ersten Einwanderer nach Brasilien gekommen waren. Sobald die Kolonie Hohenau gegründet worden war, entstanden die ersten deutschen Schulen, in denen die Kinder lesen, schreiben und rechnen lernten. Es muss hervorgehoben werden, dass eines der wichtigsten Angelegenheiten immer die Schulen waren. Sobald sich die Migranten etabliert hatten, wurde das Schulsystem aufgebaut. Als Lehrer wurden lokale Kräfte eingestellt; der Unterricht (von der ersten bis zur sechsten Klasse) fand in den ersten Jahren auf Deutsch statt, bis nach dem zweiten Weltkrieg die Schulen geschlossen wurden, und in das nationale Schulsystem eingliedert wurden (*Escuelas Nacionales*). Bis dahin hatte der Spanischunterricht darin bestanden, Sätze von Deutsch auf Spanisch zu übersetzen. Nun wurde versucht, mehr Spanisch in den Unterricht einzuführen, wie aus den mit älteren Leuten geführten Gesprächen zu entnehmen ist. Trotzdem war es 1964 noch so, dass 40% des Unterrichts auf Spanisch, und 60% des Unterrichts auf Deutsch abgehalten wurde (cf. Warkentin 1998: 331).

Hinsichtlich der Sprache haben die deutschen Einwanderer nicht nur in Brasilien, sondern auch in Paraguay ihre Sprache und jeweiligen Dialekte beibehalten. Es ist jedoch zweifelhaft, ob die Einwohner der Colonias Unidas noch Hunsrückisch als eigenständigen Code sprechen. Auf die Befragung antworteten sie beispielsweise nicht „wir sprechen Hunsrückisch“, sondern sie sagten „Wir sprechen Deutsch“. Sie sind sich jedoch der Tatsache bewusst, dass sie kein Standarddeutsch oder, wie sie selbst angeben, „richtiges“ Deutsch sprechen. Wenn sie sich mit anderen Deutschen unterhalten, die erst seit kurzem im Land sind, oder zu Besuch verweilen, sagen sie, dass diese „feines Deutsch“ oder „Hochdeutsch“ sprechen, das sie selbst nicht beherrschen. Obwohl sie sich nicht als Hunsrückisch-Sprechende ausgeben, erkennen sie, wenn jemand Wörter oder Ausdrücke auf Hunsrückisch gebraucht, und kennen auch die Bedeutung jener Lexeme oder Sätze. Es ist also anzunehmen, dass in ihrer Sprache hunsrückische Formen vorhanden sind, deren sie sich beim Sprechen nicht immer bewusst sind. Diese Formen kann man bei Unterhaltungen mit

verschiedenen Personen in unterschiedlichen Maßen wahrnehmen; daher unser Interesse nach hunsrückischen Merkmalen zu suchen.

Das Hauptziel dieses Aufsatzes ist folgendes:

- Sprachliche Merkmale des hunsrückischen Dialekts in der Umgangssprache der Colonias Unidas festzulegen.

Dieses Hauptziel ist mit folgenden spezifischen Zielen verbunden:

- Beschreibung der sprachlichen Merkmale des Hunsrückisch in Deutschland.
- Beschreibung der sprachlichen Merkmale des Hunsrückisch in Rio Grande do Sul, Brasilien.

Mit sprachlichen Merkmalen sind nicht nur lexikalische, phonologische und morphologische Merkmale, sondern auch grammatische Eigenschaften gemeint. Da das Erkennen hunsrückischer Merkmale in der Sprache der Bewohner der Colonias Unidas² nur durch die Gegenüberstellung ihrer Sprache mit dem Hunsrückisch aus dem deutschen Sprachraum und dem in Brasilien gesprochenem Hunsrückisch möglich ist, werden wir uns sowohl mit dem herkömmlichen Hunsrückisch als auch mit dem Hunsrückisch in Rio Grande do Sul näher befassen.

Zur Erforschung der sprachlichen Merkmale sollen Gespräche mit Informanten aus den Colonias Unidas geführt und anschließend analysiert werden. Dabei werden die lexikalischen, phonologischen, morphologischen und grammatischen Merkmale behandelt, die in dem Sprachmaterial auftreten und die man, im Vergleich zu den vorher beschriebenen Merkmalen des Hunsrückisch in Brasilien, letztendlich auch als hunsrückische Merkmale in den Colonias Unidas einstufen kann.

Methodologie

Forschungsgegenstand der hier dargestellten Arbeit waren die sprachlichen Merkmale in der Umgangssprache der Bewohner der Colonias Unidas, insbesondere solcher Merkmale die Informationen über den hunsrückischen Dialekt liefern. Es sollte jedoch zu Beginn ausdrücklich festgelegt werden, dass die Sprache der Einwohner von Colonias Unidas bis heute unerforscht geblieben ist und dass in der vorliegenden Arbeit ein erster Versuch unternommen werden soll, die Merkmale des Hunsrückisch in den Colonias Unidas zu identifizieren.

Die Sprachforschung des Hunsrückisch in Südamerika im Allgemeinen stellt ein noch ziemlich unergründetes Gebiet dar; es muss jedoch bemerkt werden, dass in Brasilien schon mehrere Studien zum Thema durchgeführt wurden (cf. Altenhofen 1995; Tornquist 1997) und dass die deutschstämmigen Brasilianer sich sehr um die Anerkennung und Erforschung ihres Dialektes bemühen. Da Colonias Unidas im Süden Paraguays von deutschstämmigen Brasilianern aus Rio Grande do Sul gegründet wurde, stellen diese Studien eine entscheidende, grundlegende Quelle für unsere Arbeit dar. Umso mehr, da das Thema in Paraguay ein gänzlich unerforschtes Gebiet darstellt. Daher können wir uns auch nicht auf

² Online: <http://www.duden.de/>. (20.10.2011): Bezüglich der Volksbezeichnung (Ethnonym) der Bewohner der Colonias Unidas, wird in dieser Arbeit versucht, den Termini „Kolonist“ zu vermeiden, da dieses Wort auch die Bedeutung von „kolonisieren“ beinhaltet, also „europäischer Siedler in einer Kolonie“, oder „jemand, der kolonisiert“, und der Termini weder im Zusammenhang mit Europa noch mit Kolonisierung verstanden werden soll, sondern einfach nur als Selbstbezeichnung der Bevölkerung der Colonias Unidas. Als Ersatz dafür wird von Siedlern oder von Immigranten, sowie von Bewohnern oder Einwohnern der Colonias Unidas gesprochen.

bereits formulierte Theorien oder angewandte Methoden berufen. Wenn ein Thema zum ersten Mal behandelt wird, verfügt der Wissenschaftler weder über Vorkenntnisse noch über widersprüchliche Theorien, die er eventuell gegenüberstellen könnte. Er hat sozusagen das Vergnügen, vieles falsch zu machen, ohne dass es jemand überprüfen kann. Es kann also nicht vom kumulativen Prinzip ausgegangen werden, das von Labov (1972) wie folgt formuliert wurde:

„The more is known about a language, the more we can find about it.“(Labov 1972: 98)³

In dieser Arbeit wird versucht mit bestem Wissen und Gewissen Pionierarbeit zu leisten, um eine erste Annäherung zum Thema der sprachlichen Merkmale in der deutschen Umgangssprache der ColoniasUnidas zu geben.

Wenn es darum geht, Sprachmaterial zu sammeln, bedient sich die herkömmliche Dialektologie hauptsächlich der direkten oder der indirekten Methode. Die indirekte Methode besteht darin, schriftliche Befragungen durchzuführen; es werden Fragebögen an die Informanten verschickt und von ihnen selbst ausgefüllt. Ein eindeutiger Vorteil dieser Methode ist, dass das Ergebnis der Befragung nicht durch die Anwesenheit des Forschers beeinflusst wird; trotz dieses Vorteils wurde die Methode schon mehrfach kritisiert, da unter anderem keine Möglichkeit besteht, durch Rückfragen das Verständnis der Fragen abzusichern. Was aber die direkte Methode betrifft, wie es ihr Name schon vorahnen lässt, geht es um persönliches Sammeln der Informationen durch einen Befrager. Diese Art Methode bietet eindeutige Vorteile; sie gibt dem Interviewten die Möglichkeit, die Antworten ausführlicher zu gestalten (als das es bei schriftlichen Fragebögen möglich wäre) und der Forscher bekommt die Gelegenheit, auch aus nicht verbalen Kommunikationsmitteln und nicht verbalen Verhalten Schlüsse ziehen zu können (cf. Schlieben-Lange 1991: 122).

In dieser Arbeit wurde die direkte Methode angewandt und die Autorin selbst führte die Interviews. Es handelten sich hierbei um Leitfadenterviews. Die Forscherin stellte während des Gesprächs mit dem Informanten ab und zu Fragen zu einem bestimmten Thema. Die Gespräche wurden auf ein Aufnahmegerät (Sony IC Recorder) aufgenommen, um nachher verschriftlicht zu werden. Das Ziel der Interviews war zweifach, nämlich die Alltagssprache der Informanten aufzuzeichnen und durch das Gespräch Informationen zum geschichtlichen Hintergrund der deutschbrasilianischen Migranten und der Gründung der ColoniasUnidas zu bekommen, die anschließend aufgearbeitet wurden.

Die Autorin hat diese Forschungsarbeit mit einer Explorationsphase begonnen, bevor die definitive Methodik festgelegt wurde. Die Explorationsphase bestand aus der Ton-Aufzeichnung von kurzen Gesprächen mit verschiedenen Siedlern, die in den Monaten Juli bis August 2010 durchgeführt wurden. Die Gespräche waren sogenannte Leitfadengesprächen. Als Leitfaden der Konversation wurden Fragen über die Herkunft, die Migration und die Gründung der Kolonie gestellt, wodurch die Interviewten kurz erklären konnten, wie und woher ihre Vorfahren nach Paraguay gelangt waren, und welche Erinnerungen sie noch von den ersten Zeiten der ColoniasUnidas durch die Erzählungen ihrer Eltern oder Großeltern bewahrten.

Während dieser Voruntersuchung konnte Sprachmaterial von folgenden Personen gesammelt werden:

³„Je mehr Kenntnisse man über eine Sprache hat, desto mehr kann man über sie finden“. (Übersetzung/DA).

Informanten⁴	Geschlecht	Alter	Geburtsort	Wohnort	Beruf	Dauer
Dietrich L.	Maskulin	80	Obligado	Obligado	Rentner	ca. 14'
Karl R.	Maskulin	72	Hohenau	Hohenau	Rentner	ca. 24'
Frida R.	Feminin	55	Bella Vista	Bella Vista	Lehrerin	ca. 19'
Dorothea L.	Feminin	73	Obligado	Obligado	Rentnerin	ca. 9'
Sara N.	Feminin	50	Obligado	Hohenau	Lehrerin	ca. 11'
Udo F.	Maskulin	82	Obligado	Obligado	Rentner	ca. 15'
Greta S.	Feminin	86	Bella Vista	Obligado	Rentnerin	ca. 11'
Mirtha S.	Feminin	93	Brasilien	Obligado	Rentnerin	ca. 57'

Diese durchgeführten Interviews wurden als Explorationsphase eingestuft, da die Länge der Gespräche zu kurz war, um sprachliches Material zu analysieren. Dennoch konnte erkannt werden, dass die deutsche Sprache der Interviewten phonologische und lexikalische Merkmale des Hunsrückisch enthält. Man kann von einer Umgangssprache der ColoniasUnidas sprechen, die das Standarddeutsch mit verschiedenen Eigenschaften des Hunsrückischen verbindet. Infolgedessen wurde beschlossen, längere Interviews zu führen, mit Informanten die sich ungefähr im gleichen Alter befanden wie die Personen der Explorationsphase, und deren Vorfahren alle aus Brasilien, aus der Region Rio Grande do Sul stammten, auch wenn die Urahnen ursprünglich nicht immer aus der Region des Hunsrück in Deutschland kamen.

Die Gespräche für das eigentliche empirische Material sollten mindestens zwischen 45 und 60 Minuten andauern; die Informanten nur ältere Personen sein, da die Jüngeren das Deutsch nicht mehr so gut beherrschen und eher spanische Ausdrücke mit in die Konversationen bringen als Ältere. Alle Informanten sollten in den ColoniasUnidas geboren und ihre Vorfahren deutschbrasilianische Immigranten aus Rio Grande do Sul sein. Von der Autorin und Leiterin der Gespräche wurden einige Leitfragen formuliert, anhand derer die Informanten frei sprechen konnten. Das Hauptthema der Interviews war die Geschichte der ColoniasUnidas, da ein zweitrangiger Forschungsgegenstand dieser Arbeit der geschichtliche Hintergrund der Migranten war, die von Deutschland nach Brasilien und von Brasilien nach Paraguay gelangten.

Die Reihenfolge der Interviews wurde anhand des Alters der Informanten bestimmt, also angefangen bei dem/der Jüngsten/er, bis zum/zur Ältesten/er. Die Autorin entschied sich für dieses Kriterium, da alle anderen Merkmale sehr relativ waren, d.h. die Informanten lebten teilweise nicht mehr in der Stadt, in der sie geboren waren, oder waren sowieso in einer anderen Stadt aufgewachsen. Es kamen jedoch als Geburtsorte nur jene vor, die Teil der ColoniasUnidas sind: Hohenau, Obligado und Bella Vista. Die Auswahl der Informanten wurde anhand folgender Kriterien getroffen:

- Älter als 60 Jahre.
- In den ColoniasUnidas geboren sein.
- Vorfahren aus Brasilien, aus der Region Rio Grande do Sul.
- Deutsch sprechen.

Folgende Leitfragen wurden während des Gesprächs befolgt:

1. Wo sind Sie geboren?
2. Welche Generation ist in Deutschland geboren?
3. Welche Generation ist in Brasilien geboren? Wo?
4. Wie war die Überfahrt von Deutschland nach Brasilien?

⁴Die Namen aller Informanten wurden zur Wahrung der Privatsphäre geändert.

5. Wie war die Überfahrt von Brasilien nach Paraguay?
6. Was haben ihre Großeltern/Eltern mitgebracht?
7. Wie war die erste Zeit in Paraguay?

Was außer der Offenheit der Informanten noch hervorgehoben werden sollte, ist die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft, mit denen sie der Autorin entgegenkamen. Alle bemühten sich äußerst, soviel Details wie möglich zu nennen und viele führten ihre Fotoalben aus vergangenen Zeiten vor, oder zeigten Dokumente ihrer Großeltern bzw. Urgroßeltern, wie zum Beispiel Urkunden oder Schriftstücke.

Die Informanten deren Sprachproduktion schließlich in dieser Forschungsarbeit analysiert wurde, sind folgende:

Informanten ⁵	Datum	Dauer	Geschlecht	Alter	Geburtsort	Wohnort	Beruf
Walter R.	Juli 2010	ca. 75'	Maskulin	66	Hohenau	Hohenau	Landwirt
Britta P.	Juli 2011	ca. 47'	Feminin	69	Bella Vista	Obligado	Rentnerin
Siegfried R.	Juli 2011	ca. 48'	Maskulin	80	Bella Vista	Obligado	Rentner
Konrad G.	Juli 2011	ca.44'	Maskulin	81	Hohenau	Hohenau	Rentner

Die Befragten gaben an, während ihrer Kindheit zu Hause nur Deutsch gesprochen zu haben und größtenteils erst in der Schule Spanisch gelernt zu haben. Aber durch den Umgang mit Nachbarn, die aus anderen Regionen Deutschlands stammen und somit auch andere Dialekte sprachen, hatten sie außerhalb der Schule und ihres Hauses auch Kontakt zu verschiedenen Dialekten, worunter das Schwäbische öfters genannt wurde. Alle Befragten haben die Schule besucht, obwohl sie sie mit unterschiedlichem Niveau abgeschlossen oder frühzeitig beendet haben. Alle wiesen mindestens Grundkenntnisse wie Lesen, Schreiben und Rechnen vor. Die meisten Informanten waren schon pensioniert, und einige kümmerten sich noch um ihre Ländereien.

Die Datenbearbeitung bestand folglich darin, die vier Audio-Dateien auf den Computer herunterzuladen, und orthographisch zu transkribieren. Anschließend sollten die Texte editiert werden, um nur das Sprachmaterial der Informanten vor Augen zu haben. Der nächste Schritt bestand darin, diese Texte systematisch nach spezifischen, hunsrückischen Merkmalen zu durchsuchen.

Die spezifischen Merkmale wurden in Tabellenform erstellt und anschließend systematisch analysiert und mit Merkmalen des Hunsrückisch in Brasilien verglichen. Die Ergebnisse werden im fünften Kapitel beschrieben, unter Beachtung der verschiedenen Beschreibungsebenen: die lexikalische, die phonologische und die grammatikalische Ebene.

ERGEBNISSE

Phonologische Merkmale

Im Korpus der vier Informanten konnten viele phonologische Merkmale festgestellt werden. In diesem Abschnitt soll bei der Analyse des Sprachmaterials der vier Informanten hauptsächlich auf solche Merkmale geachtet werden, die in der Fachliteratur als Hunsrückisch gelten und insbesondere in der Umgangssprache der Bewohner von Rio Grande do Sul in Brasilien auftreten. Verständnishaft werden die Beispiele in orthographischer Schreibweise gegeben, aber jeweils mindestens ein Beispiel phonologisch transkribiert.

⁵Die Namen aller Informanten wurden zur Wahrung der Privatsphäre geändert.

An erster Stelle werden die vokalischen Merkmale behandelt und anschließend die konsonantischen, die im Hunsrückisch der Colonias Unidas in Paraguay auftreten.

Vokalische Merkmale

In diesem Abschnitt werden alle phonologischen Eigenschaften des Hunsrückischen, die dem vokalischen Bereich entsprechen, aufgeführt. Es wurden fünf Merkmale erkannt, die im Folgenden beschrieben werden. All diese Beispiele traten im Korpus der vier Informanten auf.

Entrundung: [y] > [i]

Im Hunsrückisch in Rio Grande do Sul kann man die Eigenschaft der Entrundung oder Delabialisierung von Vokalen feststellen. In unserem Sprechmaterial, das auf Gespräche mit Informanten von Colonias Unidas basiert, kann man das Auftreten von entrundeten Vokalen ebenfalls beobachten. Der gespannte Vokal **ü** wird im Hunsrückisch entrundet (delabialisiert) und als **i** ausgesprochen, das heißt nicht als [y], sondern als [i:] artikuliert. Wir übernehmen die leserfreundliche Gestaltung der Umschreibung von Tornquist (1997), indem wir einen doppelten Vokal benutzen (in diesem Fall **ii**), um lange Vokale orthographisch zu kennzeichnen, wie in folgenden Beispielen: **riber**[ri:bá] □– **rüber** [rybá], **Stick** – **Stück**, **Brida** - **Brüder**.

Entrundung: [ø] > [e:]

Ebenfalls der im deutschen gerundete Vokal **ö** kommt bei drei der vier Informanten als entrundeter Vokal vor: anstatt das Wort **schön** [ʃø:n] wie in dem Standarddeutsch auszusprechen, sagen sie **scheen**[ʃe:n]. Dies ist ein weiteres Merkmal der hunsrückischen Sprechweise in Rio Grande do Sul, die in den Colonias Unidas auftritt. Wie in der o.g. Form der Entrundung [y] > [i:], verwenden wir auch hier die Umschreibung Tornquists (1997), indem wir für lange Vokale die Doppelschreibung anwenden (in diesem Fall **ee**). Die Entrundung (Delabialisierung) wurde in den folgenden Formen beobachtet: **eefentlichen**[ɛfɛntl□] – **öfentlichen**[œfɛntl□], **scheen** – **schön**, **kennt** – **könnt**. Im Allgemeinen tritt das Merkmal der Entrundung [ø] und [œ] > [e:] nicht so oft auf wie die Entrundung von [y] > [i:].

Vokalhebung von [o] > [u]

Die Vokalhebung bzw. Vokalsenkung sind Eigenschaften, die im Hunsrückisch in Rio Grande do Sul auftreten, und die wir auch in den Gesprächen mit Informanten aus den Colonias Unidas verzeichnen konnten. Man kann, in vermindertem Maße, in dem Sprachmaterial das Merkmal der Vokalhebung bemerken, zum Beispiel bei der Vokalhebung von **o** zu **u**, z.B. **sugar** [zuʎa].

Vokalsenkung von [i] > [e] und von [u] > [o]

Ein weiteres Merkmal betrifft die mittel und niederdeutsche Senkung, bei der der hohe Vokal **i** gesenkt wird und zu einem **e** wird. Ein Beispiel dafür ist die standarddeutsche Form **Kirche** [kɪʁçə], die im Sprachmaterial als **Kerch** [kɛʁç] auftritt; dieses Beispiel tritt bei dem Informant Siegfried R. einmal auf. Die Senkung kommt auch bei hinteren Vokalen vor: das hohe gespannte [u] oder das ungespannte [ʊ] wird zu [o] oder zu [ɔ]. Beispielweise wird die standarddeutsche Form **durch** [dʊʀç] von dem Informant Siegfried R. zweimal als [dɔʀç] (**dorch**) ausgesprochen. Dieses Merkmal ist kein kategorisches Merkmal, da der Wechsel der Vokale nicht immer stattfindet und nicht bei allen vier Informanten bemerkt werden kann.

Das auslautende -e

Das Fehlen des auslautenden Vokals –e ist eine Eigenschaft, die im Hunsrückisch in Brasilien verzeichnet wird und die im Sprachmaterial der Colonias Unidas ebenfalls bemerkt wurde.

In den Gesprächen mit Informanten entfällt öfters das unbetonte –e im Auslaut, sowohl bei Nomen im Singular und Plural als auch bei Verben in der 1. Person Singular (im Präsens) und bei der 1. und 3. Person im Singular (im Präteritum), zum Beispiel: **Junge** [juŋe] das wie **Jung** [juŋ], **hätt** – **hätte**, **Schul** - **Schule**

Obwohl dieses Merkmal häufig auftritt, kann nicht behauptet werden, dass es kategorisch ist. In vielen Fällen sprechen die Informanten das auslautende –e doch aus.

Monophthongierung

Eine andere Eigenschaft des Hunsrückisch in Brasilien, die im Sprachmaterial der Colonias Unidas wiedergefunden werden konnte, ist die Monophthongierung, die stattfindet, wenn ein Doppelvokal zu einem einfachen Vokal wird, wie zum Beispiel der mhd. Diphthong **ou**, der bei den Riograndenser-Sprechern manchmal alsoo realisiert wird. Bei dem Gespräch mit dem Informant Siegfried R. konnte eine ähnliche Monophthongierung gefunden werden, nämlich beim Nomen **Aufgabe** [awfɡabə], das der Informant als **Uffgabe** [ʊfgabə] aussprach; hier fand die Monophthongierung von [aw] zu [ʊ] statt. Das Merkmal kann nicht als kategorisch bezeichnet werden, da wir nur ein Beispiel im Sprachmaterial von Siegfried R. finden konnten.

Schlussfolgerung zu Vokalen

Im Vergleich zum Hunsrückisch, das in Brasilien gesprochen wird und dessen Merkmale als Vorlage für diese Analyse gelten, sind bestimmte Unterschiede festzustellen. Das Merkmal, das bei den Gesprächen mit Informanten aus den Colonias Unidas in dem vokalischen Bereich am meisten vorkommt, ist die Entrundung der Vokale von **ü** auf **ii** oder **i**, und von **ö** auf **ee**. Merkmale die in Rio Grande do Sul auftreten, wie Vokalsenkung bzw. Vokalhebung (Vokale von **i** zu **e**, und von **u** zu **o**, oder von **o** zu **u**), die Diphthongierung bzw. Monophthongierung, von [aw] zu [ʊ]), oder das Verschwinden des –e am Ende von Nomen (oder Verben), sind in den durchgeführten Gesprächen in verringertem Maße auffindbar. Im Vergleich zum Riograndenser-Hunsrückisch in Brasilien, in dem diese sprachlichen Eigenschaften angeblich fast kategorisch sind, treten in der Sprechart der Colonias Unidas keine dieser vokalischen Eigenschaften als kategorische Merkmale in unserem Sprachmaterial auf. Außerdem muss erwähnt werden, dass nicht alle Merkmale zu beobachten sind. So kommt beispielsweise die Vokaldehnung oder Vokalkürzung überhaupt nicht vor.

Konsonantische Merkmale

In diesem Abschnitt werden die phonologischen Merkmale des Hunsrückisch im konsonantischen Bereich erfasst und mit dem brasilianischen Hunsrückisch verglichen. Insgesamt kann man drei Eigenschaften für Konsonanten bemerken.

Das intervokalische und auslautende g

Das zwischen Vokalen oder am Wortende auftretende **g** ist nicht nur eine Eigenschaft des brasilianischen Hunsrückisch, es wurde auch in unserem Korpus aufgefunden, jedoch nur am Wortende. In diesem Kontext wird das **g** nicht verhärtet ausgesprochen, d.h. als [k], sondern als **ich**-bzw. **ach**- Laut, z.B. **Teig** [taɪç], daher auch **Teich** geschrieben. Folgende Wörter sind Beispiele: Kriech [kri:] - **Krieg** [krik], **Teich** – **Teig**.

In diesen Beispielen tritt das auslautende **g**, das in der Standardvarietät als [k] ausgesprochen wird, als **ich-** Laut auf, und wird am Wortende als [ç] ausgesprochen, d.h. als palataler⁶ Frikativlaut. Diese Aussprache konnte man oft im Sprachmaterial bemerken.

Folgende Beispiele beziehen sich auf dasselbe Merkmal wie oben, mit dem Unterschied, dass das **g** am Wortende nicht wie ein **ich-**Laut, sondern wie ein **ach-**Laut ausgesprochen wird. Das phonetische Symbol [x] steht für den velaren⁷ Frikativlaut: **Geburststach** – **Geburststach**.

Die zweite Lautverschiebung

Ein weiteres Merkmal des Hunsrückisch in Brasilien, das in den Colonias Unidas auftritt, ist die zweite Lautverschiebung, die in der Veränderung der Verschlusslaute **p, t, k** zu **pf/f(f), ts/s(s)** bzw. **k/ch** besteht. Diese Verschiebungen wurden je nach Position im Wort nur teilweise durchgeführt. Einige Beispiele, die die nicht durchgeführte zweite Lautverschiebung bezeugen, wurden auch während der Interviews in den Colonias Unidas vermerkt: **Kop** [kɔp]– **Kopf** [kɔpf], **stampen** – **stampfen**, **Firsiche** – **Pfirsiche**.

Das auslautende -n

Eine Eigenschaft des Hunsrückisch in Brasilien stellt das **-n** dar, dass am Ende eines Nomens oder am Ende von Verben im Infinitiv, in der 1. oder 3. Person Plural (im Präsens), sowie im Partizip Perfekt wegfällt. Dieses Merkmal konnte bei dem Informant Siegfried R. in dem Wort **Autoche** bemerkt werden. Folglich artikulieren alle vier Informanten sozusagen immer das auslautende **-n**.

Schlussfolgerung zu Konsonanten

Im Allgemeinen kann bemerkt werden, dass der Sprachproduktion in Colonias Unidas weniger konsonantische als vokalische Merkmale vorkommen. Die konsonantischen Merkmale, die identifiziert wurden, treten nie systematisch oder kategorisch auf. Auch kommen nicht bei allen Informanten vor: so produziert zum Beispiel Konrad G. keines der Merkmale. Bei ein und demselben Informanten kommen sie aleatorisch vor, zum Beispiel braucht Siegfried R. für die Bedeutung „Weg“ manchmal die standarddeutsche Form **Weg** [wek], manchmal die hunsrückische Form **Wech** [weç]. In den Interviews treten folglich hunsrückische Merkmale immer zusammen mit standarddeutschen Merkmalen auf.

Ein typisches Merkmal, das sehr oft im Korpus vorkommt, ist gerade jenes, bei dem das orthographisch repräsentierte **g** als [ç] ausgesprochen wird, sowohl in der Mitte als auch am Ende des Wortes. Ein anderes Merkmal, das ebenfalls oft auftritt, stellt die zweite Lautverschiebung dar, die im Hunsrückisch nicht durchgeführt wurde (**Pfirsiche**>**Firsiche**).

Im Vergleich zum Riograndenser Hunsrückisch gibt es Merkmale, die in unserem Korpus nicht erscheinen, wobei nicht behauptet werden kann, dass sie in der Sprache der Colonias Unidas nicht bemerkt wurden. So kommt der Konsonantenzusammenfall nicht vor, in dem das **p** stimmhaft ausgesprochen wird (**Paar**>**Baar**). Der Verschlusslaut **b**, der als [v] ausgesprochen wird (**lieber**>**liewer**), und die Assimilation von **nd** und **nt** zu **nn** (**Kinder** – **Kinner**) wurden ebenfalls nicht beobachtet. Ein anderes Merkmal, das nicht vorkommt, ist der **sch-**Laut in Konsonantenverbindungen, zum Beispiel **bist**>**bischt**. Auf konsonantischer Ebene gibt es also mehrere hunsrückische Merkmale, die in den Colonias Unidas nicht beobachtet wurden.

Die Merkmale, die in den Gesprächen verzeichnet werden konnten, sind mehr oder weniger unbewusst von den Informanten erzeugt worden. Sie verwendeten das hunsrückische

⁶Palatale Laute werden im harten Gaumen produziert.

⁷ Velare Laute werden im weichen Gaumen produziert.

Merkmal spontan bzw. unbewusst, da sie sich selbst korrigierten (Hyperkorrektur), wenn ihre Aussprache ihrer Meinung nach ‚falsch‘ klang.

Es kann also behauptet werden, dass in den Colonias Unidas phonologische Eigenschaften des Hunsrückisch in der Sprechweise der älteren Leute zwar anwesend sind, aber das Hunsrückisch nicht als eigenständiges Sprachsystem ausgeprägt ist. Die Merkmale treten in der Umgangssprache auf, d.h. in einer Sprechweise, die zum Standarddeutschen tendiert, im Gegensatz zu Rio Grande do Sul, wo das Hunsrückisch angeblich als separate Varietät gesprochen wird.

Morphologische und syntaktische Merkmale

Was die Eigenschaften des Hunsrückisch auf morphologischer und syntaktischer Ebene betrifft, konnten nicht viele Beispiele im Sprachmaterial der Informanten der Colonias Unidas aufgedeckt werden. Insgesamt sind es zwei Merkmale, die hier aufgeführt werden sollen.

Akkusativ-Ergänzungen

Das grammatikalische Hauptmerkmal, das das Hunsrückisch charakterisiert, ist die Benutzung des Akkusativs statt des Dativs. Die Ergänzungen der Verben werden beinahe ausnahmslos in den Akkusativ gesetzt, auch nach Präpositionen, die im Standarddeutschen das Dativ-Objekt anzeigen. Zum Beispiel: *mit dich* – *mit dir*, *ich gib dich* – *ich gebe dir*. Dieses Merkmal kommt nicht bei allen Informanten vor. Zu beachten ist, dass bei dieser Eigenschaft die Informanten weniger Hyperkorrekturen vornehmen als bei den phonologischen Merkmalen.

Kein Wechsel von [a] > [ä] und [e] > [i]

Ein Aspekt der im Hunsrückisch in Brasilien sowohl in der 2. und 3. Person im Singular Präsens als auch im Imperativ Singular auftritt, aber in dem Sprachmaterial der Colonias Unidas nur in der 3. Person im Singular Präsens bemerkt werden konnte, ist die nicht vollzogene Änderung von [a] > [ä] und [e] > [i]. Zum Beispiel bei Britta P. konnte beobachtet werden, dass sie die Verbform *liest* wie *lest* ausspricht; der Informant Walter R. spricht die Form *sieht* wie *seht* aus. Die Vokalveränderung, die typisch für das Standarddeutsch ist (ich sehe; du siehst; er/es/sie sieht) findet im Hunsrückisch nicht statt (ich sehe; du seht; er/es/sie seht). Dieses Merkmal kommt jedoch nicht bei allen Informanten vor und wird selbst bei einem Informanten nicht in allen in Frage kommenden Spracheinheiten realisiert.

Schlussfolgerung zu morphologischen und syntaktischen Merkmalen

Die ausgeprägteste Eigenschaft, die sich in den Gesprächen äußert und die mit den Merkmalen des Hunsrückisch in Rio Grande do Sul übereinstimmt, ist die Benutzung des Akkusativ-Objekts in fast allen Fällen, in denen die deutsche Standardvarietät ein Dativ-Objekt verlangt.

Lexikalische Merkmale

Das Auftreten von bestimmten Lexemen hängt eng mit den Themen zusammen, die in den Interviews angesprochen wurden. Da es sich um Leitfadeninterviews mit offenen Fragen handelt, die die Autorin selbst stellt, ist die Antwort der Informanten in bestimmtem Maße mit den gestellten Fragen verbunden. Die Wahl des Themas „Geschichte“ geschah in der Annahme, dass die Informanten viel über den damaligen Alltag erzählen würden und in diesem Kontext hunsrückische Ausdrücke benutzen würden. Dadurch, dass die Informanten sich mehr oder weniger bemühten, ‚gutes‘ Deutsch zu sprechen, verringerte sich die

Möglichkeit in den circa 45 minutenlangen Interviews viele hunsrückische Lexeme zu realisieren. Wahrscheinlich hätte die Menge des Sprachmaterials dazu etwas umfassender sein sollen. Trotz dieser Tatsachen konnte in dem Sprachmaterial eine aussagekräftige Menge an lexikalischen Merkmalen erkannt werden, wie an den folgenden Beispielen zu erkennen ist:

Lexem	Äußerung	Standarddeutsch	Informant
-----	-----	-----	Britta P.
- Wäsche - maie gang - sin jo gang - rangier mich - hoch	- Er hat sich ordentliche Wäsche gekauft - Ich geh jetzt maie - Ich sin jo gang - Ich rangier mich mal - ...so ein hoher, blonder Bursche	- Kleidung - spazieren gehen - ich bin gegangen - ich mache mich fertig - groß	Konrad G.
- Uffgabe - Guri - abgeschwat - Autoche - Ranchoche - hupsen - mir	- Man musst die Uffgabe mache - ...wie so kleine Guri, musst man in die Plantasch... - Wenn man frech war, habn se uns abgeschwat - Das kleine Autoche, alle drauf - ...und sonRanchoche gebaut, sonHäussche... - Zwei Meter leicht weiter gehupst - Mir konnten auch kein Spanisch	- Aufgabe - Kinder - Verhauen - ein kleines Auto - ein kleines Farmhaus - hüpfen - wir	Siegfried R.
- hupsen - ehnta - mir	- Und der hupstriiba... - ...isfriih gestorben, ehnta als ihre Mutter - Mir haben vierhundert Jahre Geschichte zurück	- hüpfen - früher - wir	Walter R.

Sowohl bei dem Informanten Konrad G. als auch bei Siegfried R. kommen mehrere lexikalische Formen vor, die der hunsrückischen Sprechweise zugeschrieben werden. Bei Britta P. konnte während des Gesprächs kein Merkmal lexikalischer Art festgestellt werden.

Ein Wort, das nicht nur bei Siegfried R., sondern auch bei Walter R. auftritt, ist das Verb *hupsen* („hüpfen“), und das Pronomen *wir*, das beide als *mir* aussprechen. Bei den anderen zwei Informanten treten diese Formen nicht auf. Beide Merkmale kommen auch im Hunsrückisch in Brasilien vor.

Es ist zu beachten, dass diese Formen nicht sofort am Anfang des Gesprächs auftraten, sondern eher nachdem die Informanten ihre anfängliche Scheu überwunden hatten und vom formalen Register in spontanere Redensart übergangen.

Diese Ergebnisse zeigen, dass hunsrückische Lexeme noch im Usus sind, da trotz der kurzen Gesprächsdauer bei drei Informanten relativ viele Beispiele vorkamen. Es ist anzunehmen, dass die Informanten selbst diese Formen als deutsche Wörter ansehen, obwohl zum Beispiel zwei von ihnen, Konrad G. und Siegfried R., ausdrücklich verschiedene Lexeme als Hunsrückisch bekundeten. Auch ist zu erwähnen, dass während der Gespräche niemand seine Ausdrucksweise hinsichtlich der Wahl der Lexeme korrigierte; die drei Informanten, die hunsrückische Lexeme benutzten, gebrauchten sie spontan.

Da die Autorin in den Colonias Unidas aufgewachsen ist, konnte sie schon vor Langem sprachliche Merkmale der dortigen Umgangssprache bemerken, die den hunsrückischen Formen entsprechen, vor allem auf lexikalischer Ebene. Diese Merkmale tauchen ab und zu unbewusst in Alltagsgesprächen auf; die Autorin hatte schon öfters die Leute gefragt, ob sie wissen, woher diese Merkmale kommen, ohne eindeutige Antworten zu erhalten.

Mit dem Ziel, mehr Informationen zu diesem Aspekt zu bekommen, wurde der Entschluss gefasst, dieselben Informanten noch einmal anhand einer Liste hunsrückischer Wörter zu befragen. Eine Liste von 24 Wörtern wurde anhand der in Tornquist (1997) enthaltenen Informationen zum Hunsrückisch in Brasilien aufgestellt. In den deutschbrasilianischen Gemeinden sollen folgende hunsrückischen Wörter noch benutzt werden:

Hunsrückisch in Rio Grande do Sul	Standarddeutsch
als (er kommt als bei uns)	ab undzu
Uffgabe	Aufgaben
Panz	Bauch
Motzig	Beleidigt
Stolz	die "schicke" Frau
Leppsch	fad, geschmacklos
ehnder	Früher
Hinkel	Huhn
hupsen	Hüpfen
Hämmes	Kalb
Guri	Kinder
Wäsche	Kleidung
Schmier	Marmelade
Maul	Mund
Gaul	Pferd
Buckel	Rücken
schappich	Schlecht dran sein
Käs-Schmier	Schmier-Käse
Sau (oder Moog)	Schwein
schickdich	Sich benehmen
maiegehn	Sich gegenseitig besuchen
Dibbe/ Tippe	Topf
grinsig	Unzufrieden
abschwaten	Verhauen

Die Informanten wurden einzeln befragt, ob sie diese Wörter kennen, ohne deren Bedeutung auf Deutsch bekanntzugeben. Jedes Lexem bzw. jeder Ausdruck wurde vorgelesen, und der Informant bejahte oder verneinte, das Wort zu kennen. Was ihre Bedeutung anbetrifft, sind es Wörter, die hauptsächlich im Alltag benutzt werden, also Tiernamen, Gemütszustände, Körperteile und einige Aktivitäten, sowie Gegenstände aus der Küche. Das Ergebnis dieser Befragung sieht wie folgt aus.

Hunsrückisch Rio Grande do Sul	Standarddeutsch	Britta P.	Konrad G.	Siegfried R.	Walter R.
als (er kommt als bei uns)	ab undzu	X	X	X	X
Uffgabe	Aufgaben	X	X	X	X
Panz	Bauch	X	X	X	X
Motzig	Beleidigt	X	X	X	X
stolz	die "schicke" Frau	X	X	X	X
leppsch	fad, geschmacklos	X	X	X	X
ehnder	früher	X	X	X	X
Hinkel	Huhn	X	X	X	X
hupsen	hüpfen	X	X	X	X
Hämmes	Kalb	X	X	X	X

Guri	Kinder	X	X	X	X
Wäsche	Kleidung	X	X	X	X
Schmier	Marmelade	X	X	X	X
Maul	Mund	X	X	X	X
Gaul	Pferd	X	X*	X	X
Buckel	Rücken	X	X	X	X
schappich	schlecht dran sein	X	X	X	X
Käs-Schmier	Schmier-Käse	X	X	X	X
Sau (oder Moog)	Schwein	X	X	X	X
schickdich	sich benehmen	X	X**	X	X
maiegehn	sich gegenseitig besuchen	X	X	X	X
Dibbe/ Tippe	Topf	Tippe	Tippe	Tippe	Tippe
grinsig	unzufrieden	X	X	X	X
abschwaten	verhauen	x	X	X	X

* Informant G. gab an, dass im Hunsrückisch das Wort *Klepper* für „Pferd“ benutzt wird.

**Informant gab die Pluralform *schickt euch* an.

Wie aus dieser Tabelle hervorgeht, erkannten alle vier Informanten die gegebenen Formen als hunsrückische Formen. Sie kannten auch deren Bedeutung, wie beispielsweise Konrad G., der klar zu verstehen gab, dass das Wort *Klepper* („Pferd“) ebenfalls Hunsrückisch sei, nachdem er *Gaul* auch als hunsrückisches Lexem deutete. Die Form *Klepper* wird weder in Tornquist (1997) noch in Altenhofen (1995) erwähnt. Derselbe Informant lieferte uns weitere Sprachdaten zum Hunsrückisch, in diesem Fall grammatikalischer Art, als er erklärte, dass der hunsrückische Ausdruck *schick dich* auch im Plural *schickt euch* benutzt wird. Mit diesem Beitrag wollte er die ihm vorgestellte Liste erweitern. Die anderen Informanten beschränkten sich darauf, zu bestätigen, dass sie die Wörter kennen.

Die Informantin Britta P. sprach jedoch während der Befragung die Rolle der Kontaktsituation des Hunsrückischen mit anderen Sprachen an, da ihre Vorfahren nicht aus dem Hunsrück stammen, aber sie selbst all diese Lexeme erkannte und kannte, da in Rio Grande do Sul und in Colonias Unidas der Kontakt zu dem Hunsrückisch stattgefunden hatte.

Anhand dieser letzten Befragung konnte bewiesen werden, dass der hunsrückische Wortschatz als solcher bekannt ist, auch wenn nicht bewiesen wird, inwieweit er im Alltag angewandt wird. Auf Grund der spontanen und schnellen Bejahung der Fragen ist jedoch anzunehmen, dass die älteren Einwohner der Colonias Unidas die Wortformen benutzen, auch wenn sie nicht im Korpus auftreten. Von Bedeutung ist, dass sogar Britta P. und Walter R., deren Vorfahren nicht aus dem Hunsrück in Deutschland stammten, wohl aber aus Rio Grande do Sul, die lexikalischen Merkmale in (9) als Hunsrückisch ansahen.

SCHLUSSFOLGERUNG

Das Hunsrückisch ist ein wichtiger Bestandteil des kulturellen Lebens in Rio Grande do Sul. Durch die Übersiedlung der Deutschbrasilianer vor mehr als hundert Jahren in den Süden Paraguays, wo sie die Colonias Unidas gründeten, ist das Hunsrückisch auch hier erhalten geblieben und ist eine Komponente dieser Gemeinschaft geworden.

Das Auftreten von hunsrückischen Merkmalen in den Colonias Unidas konnte anhand von Gesprächen mit Informanten aus Obligado, Hohenau und Bella Vista bestätigt werden. Die Gespräche, die das Sprachmaterial der vorliegenden Forschungsarbeit darstellen, wurden teils auf Standarddeutsch teils in der Umgangssprache geführt. Im Sprachmaterial konnten

phonologische, morphologische und syntaktische Merkmale des Hunsrückisch festgestellt werden, sowie lexikalische Merkmale, die dem Hunsrückisch entsprechen.

Das Sprachmaterial wurde in Hinsicht auf Merkmale des Hunsrückisch in Brasilien verglichen, da unsere Information bezüglich der Merkmale des Hunsrückisch in Deutschland sehr reduziert war.

Es wurden hauptsächlich phonologische Merkmale des Hunsrückisch in der Umgangssprache der Colonias Unidas aufgedeckt, sowohl im vokalischen als auch im konsonantischen Bereich. Dabei konnten Beispiele bei den Informanten der Colonias Unidas festgestellt werden, in denen die Merkmale des Hunsrückisch in Brasilien zu erkennen sind. Aber auch morphologische, syntaktische und lexikalische Merkmale traten auf, jedoch in verminderter Menge. Die Beispiele, die für die verschiedenen Merkmale auftraten, waren nicht kategorisch. Die Informanten verbesserten öfters ihre Aussprache. Trotzdem kann gesagt werden, dass es eindeutig hunsrückische Merkmale waren.

Die Umgangssprache der Colonias Unidas stellt keinen selbständigen Code dar, sondern ist von dialektalen Merkmalen des Hunsrückisch geprägt. Dies will heißen, dass sprachliche Interaktionen nicht ausschließlich auf Hunsrückisch stattfinden, sondern dass im Standarddeutschen und/oder in der Umgangssprache hunsrückische Merkmale auftreten. Durch die Gegenüberstellung mit dem Hunsrückisch in Brasilien, anhand der in den Forschungsarbeiten von Altenhofen und Tornquist gelieferten Daten, konnte dies für die unterschiedlichen Sprachebenen bewiesen werden.

Die grundlegende Schlussfolgerung dieser Arbeit ist daher die Tatsache, dass die Bewohner der Colonias Unidas noch heutzutage, über hundert Jahre nach der Gründung von Hohenau, Obligado und Bella Vista, weiterhin Merkmale des Hunsrückisch in ihrer Umgangssprache aufweisen.

Bibliographie

- Altenhofen, Cléo V. (1995): *Hunsrückisch in Riogrande do Sul. Ein Beitrag zur Beschreibung einer deutschbrasilianischen Dialektvarietät im Kontakt mit dem Portugiesischen*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Akademischen Grades eines Dr. phil., vorgelegt der Johannes Gutenberg-Universität zu Mainz.
- Bausinger, Hermann (1972): *Deutsch für Deutsche*. Wiesbaden, Munzelbücher.
- Bergmann, Günther J. (1994): *Auslandsdeutsche in Paraguay, Brasilien, Argentinien*. Bad Münstereifel, Westkreuz.
- Dittmar, Norbert (1973): *Soziolinguistik*. Frankfurt am Main, Athenäum.
- Kegler, Roland (2000): *1900–2000 Hohenau. Cien años en las altas praderas*. Hohenau, CigramImprenta-Editorial.
- Labov, William (1972): "Some Principles of Linguistic Methodology". *Language in Society* 1,1: 97-120.
- Polenz, Peter von (1972): *Geschichte der deutschen Sprache*. Berlin, Walter de Gruyter.
- Schlieben-Lange, Brigitte ([1973] 1991³): *Soziolinguistik. Eine Einführung*. Stuttgart/Berlin/Köln, Kohlhammer.
- Tornquist, Ingrid Margareta (1997): „Das hon ich von meiner Mutter“. *Zu Sprache und ethischen Konzepten unter Deutschstämmigen in Rio Grande do Sul*. Acta Universitatis Umensis, Umeå Studies in the Humanities 137, Monograph.
- Vater, Heinz (2002): *Einführung in die Sprachwissenschaft*. München, Wilhelm Fink Verlag.

Sekundärliteratur

- Altenhofen, Cléo V.; Frey, Jacqueline; Käfer, Maria L.; Klassmann, Mário; Neumann, Gerson R.; Pupp Spinassé, Karen (2007): "Fundamentos para a escrita do Hunsrückisch faladono Brasil". *Revista Contingencia*, Volumen 2.

- Aubin, Hermann.; Frings, Theodor.; Müller, Josef (1926): *Kulturströmungen und Kulturprovinzen in den Rheinlanden*, Bonn, Ludwig Rohrscheid.
- Diener, G. Walter (1988): *HunsrückerWörterbuch*. Liechtenstein, Vaduz.
- Fausel, Erich (1959): *Die deutschbrasilianische Sprachmischung. Probleme. Vorgang und Wortbestand*. Berlin, Schmidt.
- Finke, Theodor (1989): *Leben und Arbeit deutschsprachiger Siedler in Südbrasilien und Paraguay*. Bremen, Jürgen Jaskiewitz.
- Frings, Theodor (1956): *Sprache und Geschichte*. Band I und II. Halle/Saale, Niemeyer.
- Krueger, Joaquin; Graf de Krueger, Erna (1993): *De la selva a la floreciente Colonia*. Obligado. Editor gráfico Ilde Silvero.
- Müller, Horst M. (Hrsg.) (2002): *Arbeitsbuch Linguistik*. Paderborn, Schöningh.
- Revista Distrital Obligado. *Capital de los lácteos*. Feliz 96° aniversario. Obligado.

Digitale Medien

- Demokratiegeschichte. URL: <http://www.demokratiegeschichte.eu> (20.10.2011)
- Deutsche Welle. URL: <http://www.dw-world.de/> (15.09.2011)
- Digitaler Wenker-Atlas (DiWA). URL: <http://www.3.diwa.info/titel.aspx> (5.10. 2011)
- Duden. URL: <http://www.duden.de/>. (20.10.2011)
- Hunsrückisch. Definition und Beispiele. URL:
<http://www.linguateca.pt/GikiCLEF/GIRA/pool/GikiCLEF2009DocumentPool/de/h/u/n/Hunsr%C3%BCckisch.xml> (27.10.2011)
- Inmigración alemana en Brasil.
URL: http://es.wikipedia.org/wiki/Inmigraci%C3%B3n_alemana_en_Brasil (20.09.2011)
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. URL:
http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/datas/imigrante/brasil_e_os_imigrantes.html (24.09.2011)
- Rheinische Geschichte. URL: <http://www.rheinische-geschichte.lvr.de/> (15.09.2011)
- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. URL: <http://www.ufrgs.br/projalma> (20.10.2011)

DWELLING WITHIN THE FOURFOLD: HOME IN EDNA O'BRIEN'S (2011) "SINNERS"

Habitar los cuatro elementos: El Hogar en "Sinners" de Edna O'Brien (2011)

Yanina Daniela Cepeda¹ Enrique Alejandro Basabe²

Recibido 17/01/2020

Aceptado 27/02/2020

ABSTRACT

Home, both as representation and as lived experience, has always been central to the narrative of Irish author Edna O'Brien. In this article, though, we seek to explore issues of space and identity that go beyond the question of Ireland. Written at the age of 81, *Saints and sinners* display a series of characters who, engulfed by loneliness, experience a persistent crave for a home. In the collection of short stories, homes are constantly constituted by transient representations in an attempt to articulate the Heideggerian fourfold. It is to these representations that the characters in the stories temporarily cling and make theirs in order to provide their lives with meaning and to continue living. Mostly based on an initial BA dissertation devoted to the study of the entire literary work, this article explores the notion of home in "Sinners," the most representative of the short stories in view of our hypothesis. We expect our reflection to develop not only current discussions on space and identity but also on home as a place to dwell, a concept that has become truly elusive in contemporary times.

Key words: Irish literature, Edna O'Brien, home

RESUMEN

El hogar, como representación o como experiencia vivida, ha ocupado un rol central en la narrativa de la autora irlandesa Edna O'Brien. En este artículo, sin embargo, intentamos explorar asuntos de espacio e identidad superadoras de la cuestión de Irlanda. Escrita a los 81 años, *Saints and sinners* muestra una serie de personajes que, entregados a su propia soledad, viven en una constante búsqueda del hogar. En esta colección de cuentos cortos, los hogares constituyen efímeras representaciones y vanos intentos por recuperar los cuatro elementos del hogar heideggeriano. Son precisamente esas representaciones a las que los personajes se aferran y hacen suyas como experiencia vivida. El artículo, basado en una tesis de licenciatura, explora el hogar en "Sinners," la historia más representativa de la colección en función de nuestra hipótesis. Aspiramos a que nuestra reflexión informe no solo a los debates actuales sobre espacio e identidad sino también a la noción universal de hogar como morada, un lugar que se ha vuelto cada vez más esquivo en el mundo actual.

Palabras clave: literatura irlandesa, Edna O'Brien, hogar

Edna O'Brien was born in 1930 in a small village in the west of Ireland, which she described as "enclosed, fervid, and bigoted" (Guppy, 1984, p. 22). Her mother vociferously refused her career as a writer, and she considered the publication of her first novel brought "ignominy and disgrace" on her own people (O'Brien, 2012, p. 152). As a result of her frank portrayal of sex and her questioning of sexism within Catholicism, O'Brien's first novel, *The country girl* (1962), was banned by the Irish Censorship Board, which forced her to leave Ireland, a place where she still declares to feel a hint of "oppression and strangulation" (Guppy, 1984, p. 39). Since then, O'Brien has lived in London and written several novels, plays, poems, and short stories, and, as stated in a recent note in *The New Yorker*, she has been #metoo-ing for 50 years (Stokes, 2018); she has helped pioneer women's movements

¹ Independent researcher. yaninadanielacepeda@hotmail.com.ar

² Universidad Nacional de La Pampa, Facultad de Ciencias Humanas. eabasabe@humanas.unlpam.edu.ar

not only in the world of letters but also in real life, not only in her native Ireland but also around the globe.

Written at the age of 81, *Saints and sinners* is O'Brien's (2011) last collection of short stories. Even though she has not abandoned the characteristically realistic tone of her previous work, O'Brien shows in the 11 stories of which the volume is constituted, a deliberate tendency towards open-ended narratives, the juxtaposition of events from the present and the past, and a strong questioning of the reader's stability, close to that experienced through fragmentary postmodernist texts or turbulent postcolonial writing. The stories broadly illustrate conspicuous aging, failed marriages, and exile from self and home, together with a persistent sensation of loneliness which seems to flood the entire collection. Engulfed by loneliness, O'Brien's characters always crave for a home, and, self-exiled from her native Ireland, perhaps O'Brien's have always done so as well. In her memoir, when recalling the house where she used to live as child, she declared "the whole place seems to hold, and would forever hold, ... the thing that gave it the sacred and abiding name of Home" (O'Brien, 2012, p. 18), the remark somehow pointing at the constructed nature of home in time and memory. In this text, we sought to confirm our hypothesis that in *Saints and sinners* homes are constantly constituted by transient representations or heterotopias in attempt to articulate the Heideggerian (1971) fourfold. It is to these representations that the characters in the stories temporarily cling and make theirs as a lived experience.

Home as Representation and as a Lived Experience

Homes as places are socially constructed. They function as lived spaces in which people interact with one another in a myriad of complex, inter-related, and contradictory sociocultural relationships. As claimed by Mallett (2004): "home brings together memory and longing; the ideational, the affective, and the physical; the spatial and the temporal; the local and the global; the positively evaluated and the negatively" (p. 8). Here, we offer a brief overview of different concepts in the representation of home as reviewed by Mallett (2004) and Der-Ohannesian (2013)

From a sociological perspective, home has sometimes been considered a haven or refuge, a place where we are able to retreat and relax. This notion is generally connected with our initial home, the place where we were born, as a secure, safe, free, or regenerative space (Wright, 1991, cited by Mallett, 2004). Nevertheless, some sociologists believe that home as haven represents an idealized or romanticized view of the place, a nostalgic construct that is different from our real experience of it. For some people, home may even turn into a place of fear and isolation (Dupuis & Thorns, 1998, cited by Mallett, 2004). However, if we consider that the meaning of home depends not only on its social and historical context but also on the personal experiences of the mind that represents, it is plausible to state that different people in different times and places will have different conceptions about what home means to each one of them. These persistently dichotomous views suggest that "most people spend their lives in search of home, at the gap between the *natural home* [conceived as the home environment conducive to human existence, i.e. dry land] and the particular *ideal home* where they would be fully fulfilled" (Tucker, 1994, p. 184), more often than not this one being a continuous search for a lost time and space.

In literature, the *ideal home* has taken all the attention since it has had a relevant role both in the field of the narrated action and as a thematic element as regards the characters' origin and sense of belonging. In the former, home or, in more familiar terms, the setting, includes the idea of a physical structure or dwelling (e. g., a house, a flat, or an institution) where space and time, as in the literary work itself, can be controlled. The processes of

identity formation are not only based on the recognition of shared characteristics with a certain group but also as belonging to a place constituted by the buildings, kinfolk, and representations around us. Therefore, the home is taken not only as a place but also as a source of both personal identity and security. In contemporary and especially in postcolonial literature, staying and leaving a place have been unceasingly represented, and home has been significantly recreated as a dwelling or the *homeland*, to which multiple, displaced, and decentred colonial and postcolonial subjects desire to go back (e. g., Ashcroft, Griffiths, & Tiffin, 2002).

What is constant in both sociological and literary approaches to home is the relationship between the physical dwelling and the usually idealized construct. Home is a multi-dimensional, multi-layered lived experience in which the connection between these two, idea and reality, must be defined and redefined, especially in view of the fact that we are trying to study a particular sociological notion as represented in literature. Particularly worthwhile for this discussion becomes the philosophical disquisition proposed by German philosopher Martin Heidegger in his text “Building Dwelling Thinking,” first published in English as part of *Poetry, Language, Thought* in 1971 but which originally appeared in German in 1954. In it, the philosopher ventures on a phenomenological exploration that seeks to provide an answer to two basic questions: (a) what is it to dwell? and (b) how does building belong to dwelling?

In order to answer the first question, what is it to dwell, Heidegger’s (1971) initial proposition is that we dwell only as long as we build. The buildings we construct are therefore key to our existence. Moreover, he claimed that even those, such as bridges, hangars, dams, and market halls, which Augé (1996) would later label *non-places*, still remain in the domains of our dwelling. Dwelling is in any case the end that presides over all building. “To build is in itself already to dwell,” (p. 144) asserted Heidegger (1971), as he embarked in an etymological examination of the word *building* which leadshim to conclude that *building* and *being* are intricately related. We never merely *dwell* in a place, and when we speak of dwelling we generally connect it to what men and women do alongside many other activities, such as practicing a profession, travelling and lodging, building up a family. In Heidegger’s words, “the old word *bauen* German for *house, home* says that man *is* insofar as he *dwells*” (p. 145). We are as long as we dwell, as long as we build.

Likewise, *building*, also rooted in the German *bauen*, is inseparable from preserving goods and providing shelter, all of these actions that tend to be performed at home. Consequently, “it recedes behind the manifold ways in which dwelling is accomplished, the activities of cultivation and construction” (Heidegger, 1971, p. 146), whose meanings can be traced back to the Latin words *cultura* and *aedificare*, both containing sparing and caring. Even though it is nowadays seldom considered the basic character of human beings, in Heidegger’s (1971) views, dwelling is central to the experience of who we are.

In order to answer the second question, how *building* belongs to *dwelling*, Heidegger (1971) studied then the etymology of the word *dwelling*, whose roots he claimed to mean *to be at peace and safeguarded*. From that, he determined that the basic character of dwelling is to spare, to preserve, and that men dwell only if they preserve the fourfold. The fourfold is the unity of the four elements in which we dwell: (a) on earth, (b) under the sky, (c) before the divinities, and (d) belonging to men’s being with one another and to their being capable of death. These elements in turn comprise the oppositions earth versus sky and human beings versus God. “To dwell, to be set at peace, means to remain at peace within the free sphere that safeguards each thing in its nature” (p. 147), concluded Heidegger (1971).

Now, in order to preserve, we build. Heidegger (1971) exemplified this with the concept of a bridge. A bridge is a building for which room has been made and which, once

made, has the function of preserving men within the fourfold among things. Consequently, places receive their being from the locations we build, not from empty space. Yet, there is another way we can build: “even when we relate to those things that are not in our immediate reach, we are staying with the things themselves” (Heidegger, 1971, p. 154). This idea somehow goes against our initial understanding of spaces as representation and in the direction of considering places as phenomenological instances of being. “The relationship between man and things is none other than dwelling,” Heidegger (1971, p. 155) claimed, and that dwelling is by no means some representational content in our mind. In dwelling we persist through spaces by means of our being among things and locations. The making of such things is building. Building is then “a founding and joining of spaces,” (p. 156), a “letting-dwell” that “responds to the summons of the fourfold” (p. 156), be it in real places or in the confines of our minds.

Nowadays, however, the postcolonial and the postmodern experiences may have disrupted this unity of being in building and dwelling, making it therefore quite difficult to deal with a definite idea of home. In times of migration and diaspora, we may not be able to discern whether home is a mental construction, a *representation*, or an actual phenomenon, even if created in our minds and not close to us. The colonial condition brought with it a displacement, a dislocation, which in postcolonial times many people have tried to heal going back to their *homes*, either physically or mentally, in search of their roots and in order to learn aspects of their culture and history that they consider to have forgotten. The postmodern condition seems to offer non-places in which it may be complex to build and dwell and in which our experience of home can also be one of disruption and fragmentation. There always persists, however, both at an anthropological and sociological level, the possibility of complementary places, of heterotopias, and of homes as sites of articulation and of momentary closure. A heterotopia, a concept originally coined by Foucault (1986), constitutes “the actually lived and socially produced space of sites and the relations between them” (Soja, 2001, p. 114), and, in Foucault’s (1986) words, it is “another real space, as perfect, as meticulous, as well arranged as ours is messy, ill-constructed, and jumbled. The latter type would be the heterotopia, not of illusion, but of compensation” (pp. 25, 27). These homes in which we expect to revive our identities are always hard to find since they are continuously changing, persistently fluctuating. It is these mental representations, these fleeting phenomena that we seek to explore in the stories of Edna O’Brien

Home in “Sinners”

Ireland seems to constitute “the heart, or more properly the soul, of all of O’Brien’s narrative” (Brownrigg, 2011). However, we must concur with Murray (2013) when he stated that, “given the persistent presence of migration in the work of O’Brien, it is surprising how marginal a theme it is in critiques of her work” (p. 87). For this reason, we try to unveil in this article the connections between space and identity that go beyond Irishness. In our opinion, *Saints and sinners* deserves to be read as a work through which O’Brien makes us ponder about our place in the world and our contemporary loneliness, about the chances of total plunder, and about the many and terrible roads back home. We offer in this section a description of homes as represented in the short story “Sinners,” which exhibits the particular case of displacement caused by old age. Much of this analysis is based on Cepeda’s (2016) BA dissertation titled *Home as representation: Space and identity in Edna O’Brien’s Saints and sinners* (2011). The dissertation examined four of the eleven short stories contained in the collection, but only the analysis of “Sinners,” the most representative of them in view of our hypothesis, was singled out for this article.

The whole of “Sinners” takes place in a house in Ireland owned by Delia, the main character in the story, which is turned into a Bed and Breakfast place during the summer months. Delia is an aging widow who lives alone, and is waiting for an English family who has rented two rooms. “Sinners” is a story told by a partially omniscient narrator who mainly knows only about Delia’s thoughts. It is then through the internal perspective of a third person narrator that is not a participating character but who has knowledge of the main character’s feelings that we are introduced to the most significant aspects of Delia’s life: her house and its memories and her new lodgers. Equally important happens to be the very end of the story, in which Delia’s relation with the fourfold turns full circle.

The souvenirs of her past

Delia finds it difficult to feel her house –the building where she lives– as her home. While the *house* is mentioned five times throughout the story (pp. 37, 38, 43, and 44) mostly in reference to the improvements already made or to be made at the place, *home* is used only once in the set phrase *go home* (p. 38). At some point in Delia’s past her house has been felt as a home, but now it only contains the remains of a home. The derelict building still keeps, though, the memories of past events, the carcass of a life already lived, as the personification “the whole house listened” (p. 43) seems to suggest. Delia knows every corner of the house, and she distinguishes every sound made inside it as she knows herself: “So at night, awake, she would go around the house in her mind and think of improvements that she would make to it in time” (p. 37). Moreover, she is able to tell what her lodgers are doing by only listening to their movements. At some point in the story, for example, she realizes that “they climbed the stairs. They used the bathroom in turn. She could tell by their footsteps” (p. 39). The house functions then as an extension of Delia, faithfully reflecting the stillness she feels at the moment. This immobility clearly opposes the past lived in the house, when there have been a husband and children and when she has been an active wife and mother and not the passive lonely lady she has become with age.

The souvenirs of the past seem to be contained in the rooms and the objects in the house. In only one part of the house is Delia able to feel safe from the *immoralities* of her guests: “She hurried back to her room and sat on the edge of her bed, trembling” (p. 44). Her current room constitutes a refuge where she feels safe against not only the private life of her lodgers, but also her own past life still haunting her memories. Her room is a different room from the one in which she has –rather unpleasantly– fulfilled the functions of wife and mother:

the blue room... had been her and her husband’s bridal room, the one where her children were born

and where, as the years went on, she slept as little as possible, visiting her husband only when she was compelled to and afterwards washing and rinsing herself thoroughly. Five children were enough for any woman. Four scattered, one dead, and a daughter-in-law who had made her son, her only son, the essence of graspingness. (p.40)

The room is displayed as a memento of the time in which the house has been inhabited by her unloving husband and when her children have been born and raised. Yet, we can read that as a time when, with all the hardships and unpleasant situations of family life, Delia’s house has been a home, in contrast with her present, in which she seems to have withdrawn from life and receded to the sheltered loneliness and lifelessness of her room.

Similarly, Delia's remembrances of her family life are mainly related to the objects she keeps in the house. They either bring back to life memories of her close kin, as "a little round box in her bedside drawer, she felt for the sleeping tablet that was turquoise in colour, identical to the sea on a postcard that her youngest daughter had once sent from the Riviera" (p. 44) or trigger feelings of lost affections, as the china tooth mug her lodgers break in the bathroom: "She would miss that tooth mug, she would mourn it. Her things had become her faithfuls, what with all else gone or scattered" (p.40). She has become strongly attached to the objects in her house because they have become the remains of past relationships and gone-away people. However, as the rest of the house, the things in it are in a highly deteriorating state, as "the dish cloths [which] smelt of milk, no matter how thoroughly she soaked or boiled them. They had that sour, gone-off smell" (p. 38). That state most probably stands as a token for Delia's current lonely life, revolving only around the house and its components. Through an accurate comparison, we are told that Delia "knew, yes, she knew, that the love from children became fainter and more intermittent with time, not unlike a garment washed and rewashed, until it is only a suggestion of its original colour" (p. 40).

Nevertheless, even from the beginning of the story there is the need to heal the ties with life. As we have already spotted, awake at night, Delia ponders on the improvements that she plans to make to the house. Those include

new wallpaper in the good room, where the existing pink was stained around the window frames, brown smears from repeated damp. Then in the vacant room where apples were stored, the wallpaper had been hung upside down and had survived the years without any visitor noticing that the acorns and hummingbirds were the wrong way around. (p. 38)

There persists in Delia the strong desire to rebuild the house and to care for it as she has cared for her children and despised her husband. There is in Delia the need to dwell there and to start feeling it as her *home*, a temporary feeling she is oftentimes able to recreate through the presence of her lodgers.

Sinners

Delia has lived alone ever since her husband's death and her children's departure and, apart from the lodgers she keeps in the summer, she rarely interacts with any other people. It is when an English couple and their daughter arrive at her lodge that the actual events in the story take place. The first night, "after they [the lodgers] went out to dinner, she [Delia] had peered into their room. She did not open their suitcases, as a point of honour, but she studied some of their possessions" (p. 42). It is through their belongings that she can recover their lives. So, here again, we can notice how objects become significant as tokens of people's lives and for Delia's sense of a tie to life.

Her new lodgers are the ones who bring back to life the house and the objects inside it. Through the use of the mugs, the cups, the towels, the tea towels, the dishcloths, the bed, the bedroom and the bathroom in the house, the place turns once again into a temporary home. The couple rents the blue room where Delia's marriage bed is located and

she imagined them, professional man and plump wife, lying side by side, the square pouches of the quilt rising and sinking with their breathing, and she remembered the clutching of it as her husband made wrathful and unloving love to her. (p. 41)

What she really imagines is life: by reconstructing their breathing reminding her of the times when her husband has been alive and sex a regular though undesired action, she projects what she has lived throughout her life. Once again, though, her memories are not necessarily sweet: life is sometimes bitter, and love can also be made unlovingly.

But not only has the couple brought back Delia's past and troubled feelings. Their daughter Samantha also plays a key role in her remembering. Delia is truly judgemental of the girl's appearance and personality even from their very first encounter. Samantha is portrayed as arrogant and wicked, which discloses Delia's initial envy of her, as illustrated from her perspective by the following extract:

The daughter, Samantha, was cocksure, with toffee-colour hair, narrowing her eyes as if she were thinking something mathematical, when all she was thinking was, 'Look at me, spoil me.' Her long hair was her chief weapon, which she swept along the table.... Samantha's short skirt drew attention to her thighs, which were like pillars of solid nougat inside her cream lace stockings. (pp. 38-39)

Even though there is not a first person narrator in the description, we can recognize the highly prejudiced version of the girl that emerges from Delia's perspective. With her long hair, short skirts and firm thighs, Samantha is a reminder of the youth, sensuality, and sexuality that Delia has lost. She stands then in an opposite position to her: "the diaphanous pink nightie was laid out on her [Samantha's] pillow and looked *life-like*" (p. 42, emphasis added).

Yet, more revealing of her guests' activity and of Delia's passivity becomes the first climatic scene in the story, in which she hears the three of them apparently having sex. First, "she hears her [Samantha] going towards the parents' room," and then she hears "a series of taps," and "whispers and tittering and giggles" (p. 42), and then "the exclamations" (p. 43). As readers, however, we only know Delia's "pictures" (p. 43) of the action supposedly taking place in the room and her knowing in advance that "it would reach the vileness of an orgy" (p. 43). There is no distinct evidence that the lodgers are actually having sex, but for Delia's recognition of the sounds they make. The sexual innuendo of those sounds is enough, though, for her to acknowledge her willingness to feel desired and alive once again. This is confirmed by her later dream in which she appears in a regal, but very profane church surrounded by naked saints and asked to undress and help herself to wine. So strong is her desire to feel alive that "she kept believing that she was not dreaming, except that she was" (p. 45). Moreover, there is also a hint that the lodgers are the ones who possess life in Delia's fear that they "get forward and start to think that the house [is] theirs, opening wardrobes and drawers, finding the souvenirs of her past" (p. 41), to which we have referred in the previous section.

On the whole, it seems that the real issue with her lodgers is that they bring their lives and more specifically their youth and sex inside the house, thus disrupting Delia's world of stillness. In contrast with her, they apparently enjoy the life that she has lost. The moment they enter the house, they unlock her past memories and disturb the passivity that has protected her for so long.

The give and take that is life

If we consider that to feel at home we have to keep to the fourfold or, in other words, to the natural communion of earth, sky, divinity, and mortality, we can conclude that Delia has remained in her house for a long time, but she has not been *at home*. First, there are no instances in the story in which Delia is in contact with earth and sky since, as in “Plunder,” most of it takes place inside the building. The moment she sees her dog coming from under the hedge, she just goes to the window and looks at the outside from inside the house. Furthermore, it is through her guests that she learns of the natural qualities of faraway places, but also of the Irish countryside surrounding her. Second, Delia has also lost her connection with the divinity. “Prayers,” we are told, “come only for her lips and not from deep within anymore” (p. 37). A figure of the Virgin Mary has also become a mere “cold plaster statue” (p. 42). The rapport with God, in sum, has gone. Last, Delia has seen her relations with her fellow mortals wane almost to disappearance. Her unloving husband has long been dead, and the love of her children has faded away, and, as a consequence, Delia has only remained attached to the objects that remind her of her past and to the brief and provisional contacts with her guests.

Nevertheless, the lodgers in the story force her back to life. Having noticed the youth in Samantha opposite to her forthcoming death and witnessed what has been from her perspective an orgy that make her body “stiffen[ed] with revulsion” (p. 43), Delia decides to act and take revenge: with utter sarcasm she tells the guests that she will charge them for one room only for the other has not been occupied. To that, the couple chooses not to react as she has expected and they only doggedly insist on her taking the money, after with they leave. Once the car is out of sight, “she flopped onto the grass and began to cry. She cried from the pit of her being. Why was she crying? It has to do with herself.” (p. 47). It is in contact with the grass and soil that she realizes how within the artificial boundaries of her house she has built up a wall not only against nature but also against the life contained in the rest of humanity, how “her heart had walled up a long time ago, she had forgotten the little things, the little pleasures, the give and take that is life. She [has] forgotten her own sins” (p. 47). After all of that have left, Delia has not been able to rebuild a home. It is only within the fourfold that we construct our homes and our identities, the pit of our being. Moreover, it is precisely this that Delia has started perceiving through the visit of her guests, if we consider that her identity, as everyone’s, is founded on a sense of home or a sense of belonging. There are chances then for Delia going back home, to live within the fourfold. After a blank space in the page, we are told that “the grass was soft and silken and not too dry, nourished from rain and spells of sunshine” (p. 47)

Home as the Heideggerian Fourfold

In *Saints and sinners* most of the characters connect home with early physical houses set in the past. Mostly geographically located in Ireland, those are places where the characters are born or which stand for secure spaces in their memories. As in O’Brien’s previous works, the figure of the mother does not only play a powerful role in the characters’ lives (Pelan, 2006) but also stands as a key element in their construction of home. In “Sinners”, though the protagonist is a feminine character, her motherhood remains in the past, and so the place has lost its sense of home. Delia is absorbed by and amalgamated with the house itself with all its rooms and ornaments. In other words, she has mentally made of her house a private museum where she has collected the remains of a life and has found protection against those changes that she has not been able to control. It can be claimed, then,

that Delia inhabits a provisional and ephemeral non-place (Augé, 2000), defined by its loneliness and its lifelessness. Nevertheless, most of the characters in *Saints and sinners* manifest a strong desire to build their dwellings in which they may spare and preserve the unity of the four elements, earth and sky, divinities and mortals (Heidegger, 1971), thus feeling at peace and safeguarded as at home. This ideal seems to be difficult for most of them, but it is not completely impossible since. From a metaphorical perspective, at the end of “Sinners,” nature gives Delia the opportunity of a new beginning when she, in contact with grass and earth, has new chances of going back to life after having remained for so long enclosed within the walls of her house.

As regards the earth and sky, although in “Sinners” most of the story takes place inside the house, there are a few instances in which Delia gets in contact with the nature that surrounds her place. One of them leads to the moment when she goes to the window and sees her dog coming from under the hedge. This case, in which she looks at the outside from inside the house, signifies Delia’s entrapment in the material world and her detached relationship with the natural world. A similar event constitutes her guests’ telling her about other places.

Often with guests, she would [...] learn of faraway places –the coral reefs, or the wildly contrasting climates in different parts of Australia, or Table Mountain in Cape Town, [...]. (p. 45)

Once again, she envisions the outside from inside the walls of her house. Her costumers –the outsiders– are the ones who tell her about the nature she cannot see and the life she does not enjoy because of her never abandoning the house and always worrying about its decay. Moreover, Delia’s relationship with the divinities has also been broken, as shown by the following passage:

In her wide-awake vigils, she prayed or tried to pray, but prayer, like sleep, was on the wane now, at the very time when she should be drawing closer to her blessed Maker. The prayers came only for her lips and not from deep within anymore. She had lost that most heartfelt rapport that she once has with God. (p. 37)

Delia has tried to keep a connection with the divinities, but she has lost the capacity to do it and has become too attached to the material elements that remind her of the people in her life. In stressful situations, she attempts to re-establish that link, as when “put[s] her hand on the cold plaster statue of the Virgin, asking for protection” (p. 42). That relation, however, is not possible anymore, and she only receives as an answer the coldness of a frozen object without life.

Lastly, it is through the recognition of our inevitable death that we begin to accept our human nature and that, in some cases, we experience moments of epiphany. At the end of the story, when Delia realizes that she is growing old and leading a lifeless existence, nature reappears, and the connection that she is now able to re-establish with the natural elements offers her a new chance of going back to life. This is, however, in contrast with all her preceding actions throughout the story, messy and ill-constructed, as “she flopped onto the grass and began to cry” (p. 47). It is to this representation that Delia temporarily clings and makes hers as lived experience. Even though the open ending leaves exposed the possibility of rebuilding a communion with the fourfold, readers cannot make sure that this will be the

case, and therefore the heterotopia stands only as compensation, and not necessarily as illusion.

In sum, in contemporary times, the preservation of the fourfold becomes a difficult task for the characters in *Saints and sinners* because of their fading ties with either earth and sky or divinities and mortals. It can be suggested, however, that there is in O'Brien's work a constant struggle to reach that connection with nature. Furthermore, we can make that notion extensive to our undeniable connection with it due to our mortal quality: in the end, we human beings will all go back to nature. In postmodern times or perhaps in old age, the contact with the divinities, though, is still persistently elusive.

By Way of Conclusion

Some preliminary conclusions can be suggested here about home as representation and as lives experience in "Sinners," which can be made extensive to other stories in the collection. Here, we tried to examine the ways in which space and identity are articulated in the construction of homes in "Sinners" as a token of the postmodern times we are living. We also make passing references to other short stories in the collection as well.

First, many of the characters in the stories are either physically or imaginatively in search of a home. In "Sinners," Delia discovers that the natural and the human elements are missing from the house she inhabits, that she has been displaced due to her old age, and that therefore she actually needs a home. Similarly, in "Plunder" the unnamed characters are expelled from their home just to realize by the end of the story that, though difficult, there are always many roads back home. In "Black flower," Shane wishes to settle down and he provisionally does so just for the brief period that the dinner retold in the story takes place. In view of all this, we should concur with Akbar (2011) in that in *Saints and sinners* "notions of home –real and flawed, imagined and Edenic– pulse through these stories, alongside its inverse –alienation, exile and spiritual homelessness" (n. p.). Many of them, especially the latter, we tried to explore in this text.

Second, the search for a home in all cases involves an attempt to reach the fourfold. In Heidegger's (1971) view, dwelling is only accomplished through the activities of cultivation and construction, caring and preserving. Those in turn include in the stories mostly the presence of the natural or the human elements already described in the previous section. Thus, the characters trying to build their homes require the presence either of the natural and rural spaces or of fellow human beings. These include occasional acquaintances in "Shovel kings" and "Sinners" and family members and prospective partners in "Plunder" and "Black flower," respectively. As we have already evidenced in "Sinners," there is also in all cases the acknowledgement of the tangible presence of death and the absolute absence of the divinities. The latter can be read, of course, as a signal of the author's well-known position against Catholicism, but it can also function as a trait of modern and postmodern times.

Third, even in that perpetual process of becoming, there always persists the possibility of heterotopias and of homes as sites of articulation and of momentary closure. In *Saints and sinners* both space and identity are framed as representations that the narrators and characters temporarily make theirs in order to create transient homes. It is in this process that heterotopias become significant. Being places that function in the non-hegemonic conditions that the characters inhabit, the heterotopias let them build real and fictional homes at the same time. Pubs in "Shovel kings," the dinner at the Glasheen hotel in "Black flower," and the future prospect of Delia's home and her final epiphany in "Sinners" all represent heterotopias, fluctuating sites in which neither the actual place nor the imaginary one are totally lost or utterly complete. Perhaps due to O'Brien's (1962, 2011) concern with contemporary

loneliness and the failure of human relationships, it is through their subjective experience that the protagonists produce their own mental spaces that may change according to their needs.

The postmodern condition, O'Brien (2011) seems to assert in *Saints and sinners*, offers non-places in which it becomes difficult to dwell and in which the building of a home, as well as the construction of identity, are always fragmentary and in progress. Nevertheless, it is in these sites where the characters find the possibility of homes that can provide momentary closure. In sum, temporary homes are taken as physical or mental sources of personal identity. The places in which we try to construct our homes and eventually dwell become fundamental to the formation of our identities, even though, as O'Brien (2011) fictionally claimed, "many and terrible are the roads back home" (p. 100).

References

- Akbar, A. (2011, February 11). *Saints and sinners*, by Edna O' Brien [review]. *The Independent*. Available at <http://www.independent.co.uk>.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H. (2002). *The empire writes back*. (2nd ed.) Routledge: London & New York.
- Augé, M. (2000). De los lugares a los no lugares. *Los "no lugares" espacios del anonimato*. (5th ed.) Barcelona: GEDISA.
- Brownrigg, S. (2011, March 5) *Saints and sinners*, by Edna O' Brien [review]. Available at <http://www.theguardian.com>
- Cepeda, Y. D. (2016). *Home as representation: Space and identity in Edna O'Brien's Saints and sinners (2011)* (Tesis de Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesa). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, Argentina
- Der-Ohannesian, N. (2013). *Space and gender: The appropriation of literary territories in the narrative of J. Alvarez, E. Danticat and J. Kincaid* (Doctoral dissertation). Facultad de Lenguas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Guppy, S. (1984) "Edna O'Brien: The art of fiction. An interview." *The Paris Review*, 82.
- Heidegger, M. (1971). *Poetry, language, thought*. New York: Harper & Row. (Original work published in 1954)
- Mallett, S. (2004). Understanding home: A critical review of the literature. *The Sociological Review*. 52(1), 62-89.
- Murray, T. (2013). Edna O'Brien and narrative diaspora space. *Irish Studies Review* 21(1), 85-98. DOI:10.1080/09670882.2012.758951
- O'Brien, E. (1962). *The country girl*. Harmondsworth, UK: Penguin.
- _____. (2011) *Saints and sinners*. London: Faber & Faber.
- _____. (2012) *Country girl*. London: Faber & Faber.
- Pelan, R. (2006). Edna O'Brien's "love objects". In L. Coletta & M. O'Connor (eds.), *Wild colonial girl: Essays on Edna O'Brien* (pp. 78-91). Madison: The University of Wisconsin Press.
- Soja, E. (2001). History: Geography: Modernity. In S. Doring (ed.). *The Cultural Studies reader*. (2nd ed.) (pp. 113-125). London & New York: Taylor & Francis.
- Stokes, E. (2018, March 5) Edna O'Brien has been #metoo-ing for 50 years. *The New Yorker*. Available at <http://www.newyorker.com>
- Tucker, A. (1994). In Search of Home. *Journal of Applied Philosophy*, 11 (2), 181-187.

O PRIMO BASÍLIO, DE EÇA DE QUEIRÓS, E A REPRESENTAÇÃO DA MULHER (NÃO) LEITORA

El Primo Basilio, de Eça de Queirós, y la representación de la mujer (no) lectora

Eduardo Soczek Mendes¹ Noeli Chemeres¹

Recibido 02/12/2019

Aceptado 03/02/2020

RESUMO

O Primo Basílio, romance publicado em 1878, é uma das obras mais eminentes do escritor português José Maria Eça de Queirós (1845-1900). O romance trata, em linhas gerais, da relação extraconjugal entre as personagens de Luísa com o seu primo Basílio, tendo sido uma obra recebida com bastante polémica na época de sua publicação. Neste trabalho, analisaremos o papel da leitura na formação da mulher como sujeito social no romance. Examinaremos, a partir de trechos, o percurso das principais personagens femininas da obra: Luísa, Juliana, Leopoldina, D. Felicidade e Joana, e o lugar da leitura em seus destinos, em um meio social patriarcal. Para a nossa fundamentação teórica, discutiremos, sobretudo, com os estudos de Fernando Catroga (1986), Marcio Jean Fialho Sousa (2015), Marisa Lajolo (1997) e Paulo Franchetti (2007).

Palavras-chave: O Primo Basílio - Eça de Queirós- Mulher - Leitura.

RESUMEN

El Primo Basilio, novela publicada en 1878, es una de las obras más eminentes del escritor portugués José María Eça de Queirós (1845-1900). La novela aborda, de manera general, la relación extra conyugal entre los personajes Luísa y su primo, Basilio. Por eso, fue recibida con mucha polémica en su período de publicación. En este trabajo de investigación, analizaremos el papel de la lectura en la formación de la mujer como sujeto social en la novela. Examinaremos, por medio de extractos de la obra, el itinerario de los principales personajes femeninos: Luísa, Juliana, Leopoldina, Doña Felicidade y Joana, y el lugar de la lectura en sus destinos, en un medio social patriarcal. Para nuestra fundamentación teórica, discutiremos con los estudios de Fernando Catroga (1986), Marcio Jean Fialho Sousa (2015), Marisa Lajolo (1997) y Paulo Franchetti (2007).

Palabras claves: El Primo Basilio - Eça de Queirós - Mujer - Lectura.

ABSTRACT

O Primo Basilio, a novel published in 1878, is one of the most eminent works of the Portuguese writer José María Eça de Queirós (1845-1900). The novel generally deals with the extramarital relationship between the characters Luísa and her cousin, Basilio. For this reason, it was received with much controversy during its publication period. In this research, we analyze the role of reading in the formation of women as a social subject in the novel. We examine, through extracts from the work, the itinerary of the main female characters: Luísa, Juliana, Leopoldina, Doña Felicidade and Joana, and the place of reading in their destinies, in a patriarchal social environment. For our theoretical foundation, we discuss with the studies of Fernando Catroga (1986), Marcio Jean Fialho Sousa (2015), Marisa Lajolo (1997) and Paulo Franchetti (2007).

Key words: El Primo Basilio - Eça de Queirós - Woman - Reading.

Introdução

O Primo Basílio é uma das obras mais célebres de José Maria Eça de Queirós (1845-1900). O escritor já gozava de certo reconhecimento, por seu outro romance, *O Crime do*

¹Universidade Estadual do Centro-Oeste (Guarapuava, Paraná, Brasil), edu.soczek@gmail.com

*Padre Amaro*², mas *O Primo Basílio* contribuiu mais decisivamente para notabilizá-lo na cena literária lusófona. A primeira edição foi lançada em 28 de fevereiro de 1878, e esgotou-se rapidamente. A crítica ao romance, por sua vez, foi bastante controversa. Houve reações favoráveis, como as de Teófilo Braga (1843-1924), que elogiavam a obra e colocavam-na à altura dos grandes romances europeus. Mas, como observa Paulo Franchetti (2007), “[...] contam-se nos dedos as apreciações positivas que recebeu” (p. 142). A recepção crítica negativa se destacou por muito tempo e o principal motivo de repreensão ao romance era a alegada *imoralidade da trama e do texto*, já que a temática principal da obra é o adultério.

Em meio a essas diferenças na recepção do romance, devemos entender a perspectiva do próprio autor: em grande medida, Eça estava comprometido com a causa Liberal³, que visava revolucionar a sociedade e a cultura portuguesas, destruindo as instituições que, segundo os Liberais, mantinham Portugal atrasado e impediam o seu desenvolvimento. O escritor lusitano considerava que a literatura deveria participar dessa mudança social, e um de seus papéis mais importantes seria o de criticar a corrupção da sociedade portuguesa, retratando de modo objetivo a realidade e buscando temáticas quotidianas. Isto é, segundo Franchetti (2007) “À literatura, assim, ficava reservado um estatuto eminentemente crítico e participativo, e por isso o seu método deveria ser a observação e a análise do tecido social contemporâneo e a sua finalidade a correção dos problemas detectados” (p. 138).

Sob esse viés, a literatura constitui uma forma de conhecimento e é socialmente engajada, uma vez que almeja contribuir para uma reforma social. *O Primo Basílio*, por exemplo, trata, em sua temática principal, do adultério, detalhando o caso de Luísa com o seu primo. O autor constrói, dessa maneira, a narrativa e as suas personagens a fim de denunciar a corrupção do casamento e da burguesia portuguesas, nos quais o adultério era algo frequente, ainda que hipocritamente encoberto.

Como escritor Realista/Naturalista, Eça descreve de maneira rigorosa e pormenorizada a realidade social, além de imprimir detalhes que o autor pode não compreender completamente, mas que estarão na obra, como o caso da dominação patriarcal. É muito possível que Eça não estivesse comprometido em criticar o patriarcalismo da sociedade lusitana oitocentista, mas o assunto está representado em *O Primo Basílio*: é desvelada ao leitor uma sociedade em que a mulher está subordinada, em grande medida, ao homem, o qual é o responsável pelo sustento da casa e pelas grandes decisões. Segundo Lilian Sarat de Oliveira (2008):

Desde menina [a mulher] era ensinada a ser mãe e esposa, sua educação limitava-se a aprender a cozinhar, bordar, costurar, tarefas estritamente domésticas. Carregava o estigma da fragilidade, da pouca inteligência, entre outros que fundamentava a lógica patriarcal de mantê-la afastada dos espaços públicos. A negação de outros espaços além da casa/quintal as afastava também da educação formal, não sendo permitido o acesso à escola (p. 1)

²*O Crime do Padre Amaro* foi inicialmente publicado pela *Revista Oriental*, em 1875. A edição de 1875 contava com 136 páginas, enquanto que, a de 1876, possuía já 362 páginas e, a de 1880, avultava em 674 páginas. São, portanto, três obras praticamente distintas pelo adensamento e pelos retoques do autor (Mónica, 2001).

³ Após seis anos de conflitos, em 1834, os Liberais, comandados por D. Pedro IV, de Portugal, I, do Brasil (1798-1834), venceram uma Guerra Civil contra os Absolutistas, que representavam o Antigo Regime e lutavam por D. Miguel (1806-1866), irmão de Pedro. Após 1834, instaurou-se um período de mudanças na sociedade portuguesa, como a instituição da Constituição e do Parlamento, por exemplo, já reivindicados desde 1820, durante as Revoltas Liberais Vintistas. Sobre isso, é possível se aprofundar por meio do texto de Isabel Nobre Vargues e Luís Reis Torgal (1993). Vale ressaltar, porém, que o período de Eça de Queirós é o da consolidação das mudanças Liberais e da contínua proposta de renovação/modernização da sociedade portuguesa.

Como podemos averiguar, as liberdades sociais da mulher eram bastante limitadas. Neste trabalho, investigaremos, mais exatamente, o papel da leitura na formação da mulher como sujeito social, uma vez que a leitura se mostra um elemento de grande relevância na trama de *O Primo Basílio*. Para isso, propomo-nos a: contextualizar a situação da mulher na sociedade portuguesa do século XIX; examinar as personagens femininas na obra: Luísa, Juliana, Leopoldina, D. Felicidade e Joana, a condição de cada uma, a formação (ou não-formação) dessas mulheres como leitoras e as consequências disso em suas vidas dentro da trama. Por isso, o trabalho será dividido, em seu desenvolvimento, nos seguintes tópicos: “O contexto da mulher oitocentista”, “Personagens femininas” da obra e “A leitura em *O Primo Basílio*”.

Embasaremos as nossas averiguações nas propostas de Catroga (1986), Degobi (2015) e Franchetti (2007), bem como nos estudos de Lajolo (1997), Mónica (2001), Sousa (2015), Simões (1986) e Watt (2010), buscando uma aproximação do que nos propomos analisar com o contexto em que a obra veio a lume.

O contexto da mulher no Portugal oitocentista

A sociedade portuguesa oitocentista era patriarcal, pois o homem detinha diversos privilégios em detrimento das mulheres. Isso se refletia na própria Constituição Lusitana. Uma mudança modernizadora importante no Portugal oitocentista, como aponta Catroga (1986), foi a laicização do casamento, pois adequava a Constituição do país a uma sociedade Liberal. Todavia, essa mudança com o Código Civil não mudou significativamente a condição social da mulher:

[...] o casamento civil, em vez de destruir a família, pretendia protegê-la através da criação de um quadro jurídico coerente com os pressupostos jusnaturalistas e capaz de englobar a totalidade dos cidadãos. Mas, como consequência da sobre determinação masculina, a universalidade do sujeito de direito sofria uma amputação social ao dar-se à mulher um estatuto de inferioridade. Para isso, dava guarida à tradição patriarcal, integrando-a, porém, num *corpus* que reforçava a estrutura da família nuclear, unificada e hierarquizada a partir do poder marital, e definindo-a como a célula económica e afectiva básica para a reprodução fisiológica e social e para a interiorização ideológica dos mecanismos de autoridade. O que, em contrapartida, para além dos filhos, implicava a subalternização da mulher, *status* que o artigo 1185º explicitamente preceituava ao mandá-la “prestar obediência ao marido” (p. 136-137)

O próprio Código Civil, como podemos observar, sendo fruto de seu período histórico, refletia a desigualdade vigente entre os homens e as mulheres na sociedade. A lei mantinha as mulheres afastadas da vida pública e das atividades políticas e económicas. Elas precisavam, por exemplo, da autorização do marido para trabalhar no comércio e em outros negócios, ou mesmo de publicar textos. No caso de a mulher matar o esposo ou a amante do marido, em caso de adultério flagrado, ela era punida muito mais severamente do que no caso inverso (Catroga, 1986). O marido tinha poder sobre o patrimônio da esposa, determinava o destino de seus filhos, e podia até mandar a esposa para um convento. O homem tinha proeminência sobre a mulher. Conforme Simões (1986), ao homem ainda competia, em relação à mulher, “[...] exigir-lhe obediência total à sua vontade (exceto no que for ilícito ou desonesto), castigá-la ou corporalmente, desde que não empregue armas, ou fazendo-a entrar num convento, etc., etc.” (p. 173).

É este o contexto social em que se desenrola a narrativa de *O Primo Basílio*: o homem detém o poder, enquanto que à mulher fica reservada a subalternidade. Subalterno é, conforme Souza (2015), aquele que

[...] não pertence a um grupo social, seu lugar não se define por padrões, são heterogêneos porque não se organizam entre si. Sendo assim, não pertencem a um grupo privilegiado (aqueles que possuem padrões), não se adequam, não possuem representatividade, são aqueles sujeitos cujas vozes não podem ser ouvidas (p. 130)

A nosso ver, as mulheres são subalternas no romance de Eça, e isso independente da classe social em que estão inseridas, embora algumas sejam ainda mais, no caso das empregadas. As mulheres vivem numa sociedade dominada por homens, os quais detêm diversos privilégios sobre elas, ou seja, mesmo que as que se rebelam ou tentam não seguir o que lhes é imposto, sofrem gravemente na sociedade.

A leitura em *O Primo Basílio*

A leitura é um elemento central na organização do romance, e é, como afirma Lajolo (1997), a “[...] peça fundamental na caracterização das personagens” (p. 441). Não apenas Luísa, mas as demais personagens têm seus hábitos literários descritos de maneira detalhada na obra de Eça, e é visível como a prática literária de cada personagem corresponde à sua conduta e personalidade. Por exemplo, Jorge, ao invés de ler escritores românticos como Alfred de Musset (1810-1857) e Alexandre Dumas, Filho, (1824-1895), preferia autores como o cientista Louis Figuier (1819-1894), o economista e jornalista Claude Frédéric Bastiat (1801-1850), e o escritor António Feliciano de Castilho (1800-1875) (Queirós, 1982), o qual, apesar de ser incluído entre os românticos portugueses, tinha uma forte influência classicista. As obras de que cada personagem gosta refletem seu próprio caráter. No caso de Jorge, por exemplo, ele preferia, autores sóbrios, influenciados pela área científica, sem o sentimentalismo notório do Romantismo, o que parece razoável para a caracterização de um engenheiro “[...] que nunca fora sentimental” (Queirós, 1982, p. 8), além de que, como burguês, era um hábito comum a leitura de autores daquele período. Ainda a título de exemplificação, podemos mencionar a personagem do Conselheiro Acácio, que é caracterizado como um homem muito tradicional, culto, polido e mantém, em sua casa, uma biblioteca com enciclopédias, dicionários e livros de História, porque ele mesmo estava trabalhando “[...] seu novo livro – *Descrições das Principais Cidades do Reino e Seus Estabelecimentos*” (Queirós, 1982, p. 229), mas mantinha em sua mesa de cabeceira do quarto “[...] o volume brochado das poesias obscenas de Bocage⁴” (Queirós, 1982, p. 230): ao acrescentar essas informações, o narrador desvela a hipocrisia do Conselheiro, que se apresenta socialmente como um cidadão ilibado, mantendo, em seu quarto, as imagens sacras como as “[...] litografias aos lados da cama – um *Ecce Homo!* e a *Virgem das Sete Dores*” (Queirós, 1982, p. 230), contudo lê, o que para época, seria associado ao pornográfico. Após esse preâmbulo, passemos, pois, aos hábitos literários de Luísa. Lajolo (1997) discorre que:

A força da leitura na composição da personagem é tal que somos informados, logo no começo da obra que Luísa *lia muitos romances e tinha uma assinatura na*

⁴Manuel Maria Barbosa l’Hedois du Bocage (1765-1805) foi um poeta português com vasta produção lírica e satírica. Sua obra é muito diversificada, a ponto de existirem poemas de estética árcaica e poemas, mantendo uma estrutura rígida, mas com temáticas eróticas e satíricas. Muitas vezes foi associado à pornografia e à imoralidade.

Baixa, ao mês. E mais: o narrador mapeia, através de mudanças nas preferências literárias de Luísa, alterações em seus valores e comportamentos (p. 441)

Uma questão surge então: por que os homens da obra não leem livros românticos? A leitura de livros românticos e sentimentais, na obra, é algo confinado às mulheres. Primeiramente, o ponto de vista de Eça sobre as mulheres, no campo literário mais especificamente, se faz importante aí. Para ele, segundo Mónica (2001), “[...] a mulher podia ser, e era até conveniente que fosse, banal” (p. 185). Mas isso não quer dizer que todas as mulheres de suas obras sejam ingênuas, ou que a leitura dos românticos seja limitada ao público feminino. Exemplo disso é a novela *A tragédia da rua das flores*, em que, conforme Mónica, a personagem Vítor, um rapaz de 23 anos, é leitor assíduo de autores românticos e é ingênuo. Mais do que ser mero reflexo de possíveis preconceitos do autor, em *O Primo Basílio* o fato de a leitura dos românticos ser exclusividade de mulheres reflete a desigualdade na educação dentro do contexto social lusitano da época. Às mulheres cabia apenas uma administração parcial dos assuntos domésticos, sendo alienadas das questões que iam além do ambiente doméstico, e isso envolvia o conhecimento científico. Não havia porquê, no entender da sociedade oitocentista, de as mulheres serem instruídas com conhecimentos científicos, sendo que o papel esperado delas era atuar no lar apenas. Aos homens, por outro lado, cabiam grandes responsabilidades, e se esperava seriedade.

Há, como dito, uma profunda intertextualidade entre as personagens e as obras literárias que lêem. O gosto literário da personagem e seu caráter estão intimamente ligados, sem necessariamente haver uma relação simples de causa e efeito, isto é, a personagem não é de tal forma por ler tais obras, nem o inverso. Passaremos agora à análise mais pormenorizada das principais personagens femininas de *O Primo Basílio*.

Personagens femininas em *O Primo Basílio*

A protagonista do romance, Luísa, é uma mulher burguesa, dona de casa, casada com Jorge, um engenheiro. Ela e o marido viviam harmoniosamente, sem filhos. Seu tempo era ocupado com os assuntos domésticos, com a leitura, assim como eventuais visitas, que não eram frequentes, mas ao menos nas noites de domingo a casa era visitada pelo círculo restrito de amigos, como o conselheiro Acácio e Sebastião, íntimo amigo de Jorge. Às vezes, Luísa se encontrava com sua amiga Leopoldina.

Luísa era considerada uma esposa exemplar: era dedicada ao marido e à casa, parecia uma mulher ingênua e casta, isto é, era uma mulher que se adequava harmonicamente ao papel social a ela reservado.

Na primeira parte do romance, Jorge viaja a negócios. É quando o primo Basílio, de Luísa, que foi seu namorado na juventude, regressa a Lisboa e começa a fazer visitas a ela. A pessoa de Basílio mexe com Luísa, fazendo-a reavivar os sentimentos provenientes da experiência que tiveram no passado. O narrador afirma que “[...] durante todo o dia, Luísa em roupão não saiu do seu quarto ou da sala, ora estendida na *causeuse* lendo aos bocados, ora batendo distraidamente no piano pedaços de valsas” (Queirós, 1982, p. 61). A leitura era uma distração importante a ela, pois fora isso, não tinha muito com o que se entreter e ocupar o seu tempo, fugindo da monotonia. Nas palavras de Mónica (2001): “Sozinha, Luísa aborrece-se. Sem filhos, nada tem que a ocupe. Lisboa está alquebrada pelo calor” (p. 176). O próprio clima contribui para a monotonia.

Um romance sobre o qual Basílio comenta com Luísa é a obra francesa *Mulher de Fogo*, de Adolphe Belot (1829-1890), publicado em 1872. Ele diz que é picante, e por isso não lhe recomenda, já que não sendo conveniente a uma mulher casada. Mas isso constitui uma indireta de Basílio para provocar Luísa com o assunto do livro. Percebemos aí o

paralelismo entre a trama e as obras lidas e citadas pelas personagens: o romance de Belot, picante e não aconselhável às mulheres recatadas, corresponde às experiências de mesmo tipo que Basílio quer ter com Luísa, e que acabam tendo (Queirós, 1982).

Basílio, enquanto contava a Luísa sobre a literatura amorosa moderna, falava de tal modo sobre o adultério que demonstrava o ato como algo positivo. “O adultério aparecia assim um dever aristocrático. De resto a virtude parecia ser, pelo que ele contava, o defeito dum espírito pequeno, ou a ocupação deles dum temperamento burguês...” (Queirós, 1982, p. 90). Percebemos aí um jogo com as classes: a aristocracia é uma classe associada ao passado e ao mundo imaginário, enquanto que a burguesia é vinculada ao momento vivido na trama. Basílio associa, assim, o adultério ao passado e à classe que tantas vezes fora retratada pelo Romantismo, sobretudo em romances históricos, pintando-a com cores bonitas a fim de convencer Luísa.

Além de Basílio, outra pessoa influente sobre ela é Leopoldina, sua amiga, casada, mas notória por suas aventuras amorosas extraconjugais, as quais ela conta a Luísa.

Dessa maneira, Luísa esperava viver as belas experiências dos romances que lia:

Em solteira, aos dezoito anos, entusiasmara-se por Walter Scott⁵ e pela Escócia; desejara então viver num daqueles castelos escoceses, que têm sobre as ogivas os brasões do clã; mobilados com arcas góticas e troféus de armas, forrados de largas tapeçarias [...]; e amara Ervandalo, Morton e Ivanhoé, ternos e graves, tendo sobre o gorro a pena da águia, presa ao lado pelo cardo de Escócia de esmeraldas e diamantes. Mas agora era o *moderno* que a cativava, Paris, as suas mobílias, as suas sentimentalidades. Ria-se dos trovadores, exaltara-se por Mr. De Camors; e os homens ideais apareciam-lhe de gravata branca, nas ombreiras das salas de baile, com seu magnetismo no olhar, devorados de paixão, tendo palavras sublimes. Havia uma semana que se interessava por Marguerite Gautier: o seu amor infeliz dava-lhe uma melancolia enevoada; via-se alta e magra, com o seu longo xale de caxemira, os olhos negros cheios de avidez da paixão e dos ardores da tísica; nos nomes mesmo do livro — Julie Duprat, Armand, Prudence, achava o sabor poético duma vida intensamente amorosa [...] (Queirós, 1982, p. 11-12).

Percebemos como as mudanças nas leituras de Luísa refletem mudanças de valores e de comportamento, como sugere Lajolo. Na juventude, fantasiava viver em um castelo, na Escócia, com algum dos heróis dos romances que lia. Vale ressaltar que Eça, talvez, esteja, por meio da elaboração de seu romance, tecendo uma crítica ao Medievalismo e Historicismo do Romantismo Nacionalista, que trazia a idealização da sociedade medieval e a construção de ambientes pretéritos: podemos inferir, por meio do relato da voz narrativa, que há uma insinuação de que os romances históricos contribuíam para a alienação social, sobretudo das mulheres. No momento da narrativa, contudo, os gostos de Luísa mudaram: agora sonha com a fineza e elegância de Paris. Quem sabe Basílio não poderia satisfazer essas suas fantasias.

Luísa se mostra bastante influenciável, e Basílio se aproveita disso para enganá-la. Talvez, também a voz narrativa do romance, guardadas as proporções do período histórico e de suas próprias concepções temporais, estivesse relatando, de forma latente, um preconceito: o de como as mulheres são ingênuas e facilmente manipuláveis. Basílio, por exemplo, apenas estava usando Luísa e alimentava as fantasias dela, inspiradas pelos romances, com sugestões

⁵ Walter Scott (1771-1832), nascido na Escócia, é considerado o pai do romance histórico tradicional. *Waverley* (1814) e *Ivanhoé* (1819) foram as suas obras romanescas mais eminentes e geraram, juntamente com as produções do escritor francês Victor Hugo (1802-1885), uma grande tradição de produção de romances históricos, inclusive em Portugal (Marinho, 1999). Almeida Garrett (1799-1854), Alexandre Herculano (1810-1877) e Camilo Castelo Branco (1825-1890) são exemplos de autores portugueses tributários de Scott e Hugo.

de um amor intenso, que ele não tinha, como em um de seus bilhetes à prima: “[...] tu és o único laço que me prende à vida, e se amanhã perdesse o teu amor, juro-te que punha um termo, com uma boa bala, a esta existência inútil!” (Queirós, 1982, p. 125). Mas as suas intenções eram egoístas: “[...] usava dela, *como se a pagasse*”, comparando-a a uma prostituta (Queirós, 1982, p. 148).

Luísa muda visivelmente quando passa a ter seu caso com Basílio. Sebastião, amigo íntimo de Jorge, percebe isso. Ela não tinha mais a brandura e aparente ingenuidade de antes. “Parecia-lhe aquela uma outra Luísa, diferente, que o assustava; e quase curvava os ombros sob a estridência da sua voz, que nunca conhecera tão forte, vibrando numa loquacidade trapalhona” (Queirós, 1982, p. 110). A personagem estava muito bem de humor, por ter um amante. Sentia-se mais bonita, lembrando-se do que Leopoldina disse a ela: “[...] não havia como uma maldadezinha para fazer a gente bonita” (Queirós, 1982, p. 126). Luísa queria ser rica, ter coisas finas, e se torna arrogante, como seu amante, se influenciando por suas ideias, “[...] até afetar, sem o sentir, um desdém pela gente virtuosa, para imitar as suas opiniões libertinas” (Queirós, 1982, p. 148).

Basílio aluga um quarto em uma região afastada de Lisboa para se encontrar com a amante, lugar este que ele chama de *Paraíso*. Luísa fica entusiasmada, imaginando mais uma vez que vai viver as aventuras que leu em romances: “[...] aquele *Paraíso* secreto, como num romance, lhe dava a esperança de felicidades excepcionais” (Queirós, 1982, p. 132). Ela projeta para o *Paraíso* suas expectativas: “Ia, enfim, ter ela própria aquela aventura que lera tantas vezes nos romances amorosos! Era uma forma nova do amor que ia experimentar, sensações excepcionais! Havia tudo – a casinha misteriosa, o segredo ilegítimo, todas as palpitações do perigo!” (Queirós, 1982, p. 136). Ela lera um romance de Paul Féval (1816-1887), no qual o herói encontra sua amante numa choça. Luísa criava altas expectativas, esperando uma aventura repleta de prazeres e luxo. “Desejava chegar num *coupé* seu, com rendas de centos de mil-réis, e ditos tão espirituosos como um livro...” (Queirós, 1982, p. 136). Mas, quando ela vai pela primeira vez ao dito *Paraíso*, fica decepcionada, vendo que se trata de um quarto pobre, em más condições, no subúrbio da cidade: “Luísa viu logo, ao fundo, uma cama de ferro com uma colcha amarelada, feita de remendos juntos de chitas diferentes; e os lençóis grossos, dum branco encardido e mal lavado, estavam impudicamente entreabertos...” (Queirós, 1982, p. 137). Ela fica muito decepcionada:

Assim um iate que aparelhou nobremente para uma viagem romanesca vai encalhar, ao partir, nos lodaçais do rio baixo; e o mestre aventureiro, que sonhava com os incensos e os almíscares das florestas aromáticas, imóvel sobre o seu tombadilho, tapa o nariz aos cheiros dos esgotos (Queirós, 1982, p. 138)

O narrador retrata aí, de maneira figurada, o contraste entre as altas expectativas românticas de Luísa e a real realidade que Basílio lhe oferece. Ela esperava algo tão fino e luxuoso, mas Basílio arranja um quarto sujo, abaixo de sua condição social. Aí também deslumbramos de forma mais clara uma característica da corrente literária de Eça: o Realismo. Ou seja, a preferência pela “verdade humana” exige que o escritor busque retratar a vida como ela é, em vez de idealizá-la, o que resulta em contrastes do tipo apontado no trecho de *O Primo Basílio*: Luísa esperava algo bonito e luxuoso, mas, como a vida não é “só flores”, teve o contrário. Percebemos também como o narrador faz repetidas referências às leituras de Luísa, contrastando a sua realidade com as obras que moldaram suas ideias.

Com o tempo, Basílio muda o seu jeito de tratar Luísa: antes era atencioso, mas passa a ter modos ríspidos e fala com ar de superioridade. Ela começava a duvidar das vantagens de sua aventura amorosa: “E já pensava um pouco que sacrificara a sua tranquilidade tão feliz a um amor bem incerto” (Queirós, 1982, p. 154). Mesmo nessas circunstâncias, a tendência de

Luísa a idealizar, alimentada pelas leituras, continua agindo: lembrando-se do marido, pensa que, para ele, “[...] ela era decerto a mais linda, a mais elegante, a mais inteligente, a mais cativante!” (Queirós, 1982, p. 154).

Luísa percebeu, então, que não era o amor que movia Basílio e ela. No caso dela, nem ela mesma sabia: “[...] não ter nada que fazer, a curiosidade romanesca e mórbida de ter um amante, mil vaidade zinhas inflamadas, um certo desejo físico” (Queirós, 1982, p. 156). Ela percebia a lógica do adultério. É um “amor” muito frágil, “[...] na hora em que nasce começa a morrer. Só os começos são bons” (Queirós, 1982, p. 157). Por isso, pensava ela, Leopoldina era tão inconstante nas aventuras amorosas e vivia trocando de amante: por conta da inconstância da paixão.

A princípio, Luísa se dava desculpas para seu adultério. “Tinha sido uma *fatalidade*: fora o calor da hora, o crepúsculo, uma pontinha de vinho talvez” (Queirós, 1982, p. 127). Mas, depois, passa a sofrer às vezes em sua consciência. Em sua mente vinha a imagem de Jorge como um marido dedicado e amoroso. Um dos maiores críticos que *O Primo Basílio* teve foi Machado de Assis⁶, o qual acusava a obra, como tantos outros críticos, de imoralidade, e, como mostram Mónica (2001) e Franchetti (2007), para ele Luísa era uma personagem plana e incompleta, não tendo muito mais que carne e osso, pois ela não tinha remorso. Mas isso não é verdade. Há passagens que indicam como ela sofria em sua consciência, como quando se lembra da época em que estava encamada de pneumonia e Jorge cuidava dela com tanto zelo (Queirós, 1982), ou quando pegou a foto do marido e a beijou, em lágrimas, pedindo para ele perdoá-la (Queirós, 1982). Não se trata de ela não sentir remorso pela traição cometida. Acontece que isso é desvelado sucintamente no romance.

Entretanto, concordamos com Machado de Assis no seguinte aspecto: na primeira metade do romance, o “cordel que move a alma inerte” de Luísa está nas mãos de Basílio, enquanto que na segunda metade passa para as mãos de Juliana (como citado em Franchetti, 2007).

Juliana, empregada de Luísa, toma secretamente umas cartas de Luísa para Basílio. Como consta no fim do capítulo VII, num dado dia, Luísa estava muito irritada por não se encontrar com o amante, e trata muito mal Juliana. A empregada se revolta e expõe sua arma contra Luísa, a posse das cartas. Foi por conta do temperamento instável e caprichoso de Luísa que Juliana se revolta abertamente contra ela. No capítulo VIII, Luísa tenta resolver o problema com a ajuda de Basílio. Ela propõe ao primo que eles fujam, como os romances, mas ele se acovarda. Basílio foge sozinho. Eles nunca mais se veriam. “Ele partia alegre, levando as recordações romanescas da aventura; ela ficava, nas amarguras permanentes do erro. E assim era o mundo!” (Queirós, 1982, p. 186-187).

Um detalhe muito importante, que não deve passar despercebido, é que Jorge também traía Luísa. É o que ele próprio assume em carta a Sebastião, no capítulo VIII. Ele fala de seu sucesso com várias mulheres na cidade onde estava de viagem. Luísa fica furiosa quanto lê essa carta, a contragosto de Sebastião. Este capítulo marca o ápice da reviravolta da história: Luísa já tinha cometido o adultério, Basílio fugira, ela estava nas mãos de Juliana; até então se consolava com a lembrança da confiança do marido, fiel e amoroso, que sempre a apoiou; mas aí ela descobre que ele próprio a traía.

Juliana chantageia Luísa, exigindo cada vez mais coisas. Em meio à sua desgraça, Luísa tinha de vez em quando vontade de se meter num convento, destino usual para mulheres rebeldes da época. Ela se lembrava então das leituras do escritor britânico Walter Scott, e pensava em como sua vida seria diferente se tivesse seguido a vida religiosa. Poderia

⁶ Machado de Assis (1839-1908), escritor brasileiro, publicou, em 1878, no periódico *O Cruzeiro* dois artigos criticando Eça de Queirós (Mónica, 2001), sobretudo pelos romances *O crime do Padre Amaro* e *O primo Basílio*.

estar em algum mosteiro escocês remoto (Queirós, 1982). Vemos aí novamente as fantasias de Luísa baseadas em suas leituras românticas. Ela queria fugir da realidade. Acreditava que, como freira, seu destino teria sido melhor. Esse trecho pode também ser entendido como mais uma crítica de Eça aos Românticos: eles idealizavam o passado de maneira a oferecer uma reconstrução que nem sempre tinha a ver com a realidade histórica, o que poderia resultar na desinformação de leitores ingênuos, como é o caso de Luísa.

Ela tinha, às vezes, repentinamente, febres efêmeras, emagrecia e tinha ataques de melancolia. A vizinhança já sabia que ela “ia mal”. Para o Paula, o comerciante, Luísa estava mal porque lia demais: “Ali anda coisa de cabeça [...]. Sabe o que ela tem, Sra. Helena? É muita dose de novelas naquela cachimônia. Eu vejo-a de pela manhã até à noite de livro na mão. Põe-se a ler romances e mais romances... Aí têm o resultado: arrasada!” (Queirós, 1982, p. 240). Vemos nisso o imaginário das pessoas sobre a leitura para as mulheres.

Luísa mostra ser uma leitora ingênua, com problema para diferenciar a ficção da realidade. A leitura funciona como uma válvula de escape, para ela fugir da realidade, ora da monotonia, no começo, ora do sofrimento causado pela extorsão de Juliana.

Juliana é uma das principais personagens femininas da obra. Era a empregada interna da casa de Jorge e Luísa. Ela era bastante ressentida, em parte por conta de sua vida sofrida de empregada. Sempre à espreita para escutar alguma fofoca. Com um segredo comprometedor, ela poderia chantagear sua patroa, conforme o autor deixa claro: “Andava à busca de um *segredo*, de um *bom segredo*! Se lhe caía um nas mãos!” (Queirós, 1982, p. 54). Deve-se acrescentar que ela não tinha muitos contatos ou amizades.

Ela era feia e virgem, o narrador acrescenta, o que aumentava seu rancor: “Fora sempre feia, ninguém a tentara” (Queirós, 1982, p. 55). Não gozava dos prazeres que Joana, a cozinheira, tinha com as suas aventuras amorosas. O caráter rancoroso de Juliana é determinado, em parte ao menos, por fatores exteriores à vontade dela, como sua aparência física, motivo de deboche para os outros e que não lhe dá a facilidade de ter as experiências amorosas que as outras mulheres têm, o que lhe suscita inveja. Os pés eram o que mais lhe dava orgulho. Eram pequenos e bonitos. Ela tinha bastante satisfação em gastar com botas para os pés: “O pé era o seu orgulho, a sua mania, a sua despesa. Tinha-o bonito e pequenino” (Queirós, 1982, p. 57).

Juliana se sentia superior à outra empregada da casa por ser a criada interna, tendo contato com as visitas e servindo diretamente aos patrões, enquanto Joana, a outra criada, era a cozinheira. Na cena em que Juliana vai ao quarto desta para conversar, notamos isso. Ela só fica, a princípio, na porta do quarto da outra: “Mas não entrou, ficou à porta; era *criada de dentro*, evitava familiaridades” (Queirós, 1982, p. 50). Mesmo assim, era, muitas vezes, explorada pela patroa, como é o caso do trecho que segue: “A porta do quarto rangeu devagarinho. / – Que é? / A voz de Juliana, plangente, disse: – A senhora dá licença que eu vá logo ao médico? / – Vá, mas não se demore [...] arranje tudo antes. E não se demore, hein?” (Queirós, 1982, p. 41)

Não há notícias de leituras de Juliana em *O Primo Basílio*. Percebemos, no entanto, que ela era alfabetizada, pois do contrário, ao pegar as cartas de Luísa e Basílio, não saberia do que se tratava.

A prática da leitura é um distintivo dos privilegiados neste contexto, pois são os privilegiados que podem ler. Juliana, por sua condição, não tem o hábito da leitura, e talvez nem tenha tempo suficiente, nem dinheiro. Seu sucesso se deve à sua astúcia e à oportunidade, que, depois de anos servindo a fio, finalmente consegue. Em posse das cartas, ela chantageia Luísa e tenta cumprir os seus planos. A falta de leitura de Juliana influencia em sua caracterização, pois, na falta da instrução proveniente da leitura, os horizontes de suas pretensões são limitados: o que ela quer é garantir seu sustento na velhice, contenta-se com presentes, móveis e roupas novas. Antes disso, sua mente se ocupava remoendo o rancor

contra Luísa e sua vida infeliz. Juliana não tem a válvula de escape que Luísa tem, isto é, os livros.

Consideremos agora a personagem Leopoldina. Ela é uma burguesa, grande amiga de Luísa. Sua primeira aparição no romance é em uma visita que faz a Luísa, quando Jorge já tinha saído em viagem. Ela tem um casamento infeliz e é notória por suas aventuras amorosas, o que lhe dá má fama. “Jorge odiava-a. E dissera muitas vezes a Luísa: ‘Tudo, menos a Leopoldina!’” (Queirós, 1982, p. 16).

Leopoldina compartilha as suas aventuras nas conversas que tem com Luísa. Em uma dessas conversas ela conta à amiga os vários casos e escândalos envolvendo mulheres casadas de Lisboa. Leopoldina as odiava, pois elas conseguiam manter uma aparência de decência em público, o que ela não conseguia, permanecendo em má fama na sociedade (Queirós, 1982, p. 247).

Por sua condição social, Leopoldina tem contato com a leitura, embora provavelmente não seja uma leitora tão assídua quanto Luísa, em parte por ela não ser reclusa ao meio doméstico, como é Luísa (ao menos até a chegada de Basílio). Um exemplo da familiaridade de Leopoldina com a leitura é a cena em que ela mostra a Luísa um poema feito por um de seu amante. Ela lê o poema para a amiga cheia de orgulho e comoção, depois do que ficam ambas caladas “[...] com uma como çãozinha” (Queirós, 1982, p. 19).

Leopoldina tinha plena ciência dos privilégios dos homens sobre as mulheres. “Os homens são bem mais felizes que nós! Eu nasci para homem! O que eu faria! [...] Um homem pode fazer tudo! Nada lhe fica mal! Pode viajar, correr aventuras...” (Queirós, 1982, p. 117). Por se comportar como homem, não é aceita.

Leopoldina não tem o mesmo fim triste de Luísa, mas ela mesma é socialmente malsucedida, porque tem má fama e é infeliz no casamento. Devemos lembrar que o casamento é extremamente importante no Romantismo. Criticar o casamento é criticar o Romantismo, e é o que Eça faz, criticar o casamento burguês lisboeta. A transgressão do casamento, como Luísa e Leopoldina fazem, é igualmente uma ruptura com os ideais românticos.

No entanto, Leopoldina tem satisfação em suas aventuras amorosas. Ela se notabiliza por transgredir o papel que se espera de uma mulher no seu contexto social, se equiparando aos homens com seus adultérios, como propõe Degobi (2015): “Devido à sua posição de mulher infiel e adúltera, Leopoldina pertencia ao espaço privado que era destinado aos homens” (p. 70).

Passemos à análise de D. Felicidade. Ela era uma mulher também burguesa, de idade avançada, solteirona. Representa, nas palavras do próprio Eça, em carta a Teófilo Braga (1843-1924), datada de março de 1878, “[...] a beatice parva de temperamento irritado” (Queirós, 1982, p. 318). Ela fazia parte do círculo íntimo de amigos de Jorge e Luísa. Portanto, o autor afirma que D. Felicidade é a personificação da crença boba/idiótica/tolice.

A única referência à leitura dela é a obra *Rocamboles*, anti-herói de uma série de obras de Ponson Du Terrail (1829-1871). Mas era muito difícil para D. Felicidade de manter continuidade nessa leitura, e ela iria pará-la, pois “[...] aumentava a indigestão” (Queirós, 1982, p. 65). Está aí um problema que a perseguia, a indigestão. Todavia, era a indigestão que a impedia de ler, ou a incapacidade? Possivelmente a indigestão fosse apenas uma desculpa sua para sua falta de hábito de leitura. Além do mais ela é facilmente enganada.

Para D. Felicidade, a leitura seria apenas uma forma de ocupar o tempo livre, como era comum às mulheres burguesas. No entanto, ela não aparenta ser uma leitora assídua. Além disso, D. Felicidade tinha ideias muito retrógradadas, segundo o conselheiro Acácio, possivelmente se referindo à religiosidade e superstições dela, o que fica bastante claro quando D. Felicidade encomenda os serviços de uma feiticeira para fazer com que o conselheiro se apaixonasse por ela (Queirós, 1982). Ela acaba ludibriada: o rapaz a quem

confiara o dinheiro para entregar à feiticeira foge com a quantia. Passemos à verificação de duas personagens mais: Joana e Vitória Soares.

Joana é a cozinheira da casa de Luísa. Além do trabalho, ela se ocupava com seu namorado: “Joana era decerto espessa e obtusa; além disso a paixão animal pelo rapazola emparvecia-a” (Queirós, 1982, p. 150). Tem, portanto, um caráter mais simples em relação a Juliana. Não há referências às leituras de Joana no romance. Provavelmente, nem as tinha, uma vez que, além do trabalho, que lhe ocupa bastante tempo, tinha o namoro como entretenimento, ao invés de livros.

Uma personagem secundária, mas que chama a atenção é Vitória Soares, amiga de Juliana. Ela é uma inculcadeira bastante procurada. Tinha muitos contatos e fazia diversos serviços:

Emprestava dinheiro aos desempregados; guardava as economias dos poupados; fazia escrever pelo Sr. Gouveia as correspondências amorosas ou domésticas dos que não tinham ido à escola; vendia vestidos em segunda mão; alugava casacas; aconselhava colocações, recebia confidências, dirigia intrigas, entendia de partos. [...] E dizia-se: a tia Vitória tem mais manhas que cabelos! (QUEIRÓS, 1982, p. 150)

Era uma mulher bastante influente no contexto social da história, ainda que sendo uma personagem secundária. A sua formação como leitora, por sua vez, é duvidosa. Só há a referência de que ela era auxiliada por um homem, o Sr. Gouveia, para escrever as cartas de clientes (Queirós, 1982, p. 150). Talvez ela precisasse dele por ela não ser devidamente alfabetizada, ou talvez porque preferia deixar outra pessoa a cargo disso e se ocupar de outras coisas. Juliana a consultava frequentemente, para saber o que fazer quanto a Luísa. Tia Vitória instrui Juliana a como proceder para tirar vantagem das cartas (Queirós, 1982).

Considerações Finais

O presente trabalho nos faz notar como a leitura tem diferentes espaços na vida das diversas personagens na trama de *O Primo Basílio*. Um fator de diferenciação é a classe social: as personagens da classe trabalhadora, como Juliana e Joana, dispõem de pouco tempo ocioso, além de escasso dinheiro, para se dedicarem à leitura, ao contrário das burguesas Luísa, Leopoldina e D. Felicidade. Um entretenimento alternativo é as aventuras amorosas, das quais Joana goza, mas não Juliana. A leitura é uma prática mais ao alcance da burguesia do que dos trabalhadores do povo.

Percebemos também certa diferença entre as personagens de diferentes sexos. Por um lado, as mulheres burguesas participavam da cultura livresca. Watt (2010), por exemplo, analisa em *A ascensão do romance* o contexto social da Inglaterra setecentista, de modo que é possível, guardadas as suas proporções, estender a sua análise ao Portugal oitocentista, tendo em vista algumas similaridades dos contextos sociais. Watt se embasa, citando as propostas do escritor inglês Joseph Addison (1672-1719), publicadas no periódico *Guardian*, em 1713:

Há algumas razões pelas quais o estudo se adapta melhor ao mundo feminino que ao masculino. Primeiro, porque as mulheres dispõem de mais tempo livre e levam uma vida mais sedentária [...] Existe outra razão para que sobretudo as mulheres de posição se dediquem às letras, a saber, porque seus maridos geralmente não são versados nelas (Addison apud Watt, p. 46)

Segundo a concepção de Addison, escritor no período da eclosão da publicação romanesca, os homens, burgueses inclusive, se ocupavam das mais diversas tarefas e atividades fora do lar, e, por conta dessa constante ocupação, tinham pouco tempo livre para se dedicar à leitura como mero lazer. Com as mulheres burguesas ocorria o contrário: têm muito tempo livre e são, por consequência, o foco do mercado livreiro do período, como afirma Watt (2010): “[...] dispunham de muito tempo livre e ocupavam-no basicamente devorando livros” (p. 46). Luísa, por exemplo, lia para fugir do tédio.

No Portugal oitocentista, retratado em *O Primo Basílio*, os homens, principalmente burgueses, liam tanto quanto as mulheres. No entanto, há diferenças entre as leituras deles e as leituras delas: a leitura de romances parece reservada ao público feminino, enquanto que ao masculino ficam destinadas obras, por exemplo, de cunho científico. Para as mulheres, a leitura é um lazer, uma forma de ocupar o tempo; para os homens, apesar de poder ser um lazer, é também um auxílio em suas ocupações e trabalhos. O conhecimento técnico e científico é reservado aos homens. Por isso, a Luísa só cabia a leitura de ficção, de romances.

Um problema de Luísa é que ela confunde a ficção com a realidade. Ela quer viver as aventuras que leu. Em parte, esse erro seu pode ser atribuído a uma má instrução ou mesmo à natureza das mulheres, que resultam numa ingenuidade que a leva a agir assim, uma vez que a instrução avançada era exclusiva dos homens. Mas isso também pode ser atribuído ao Romantismo, que Eça critica: os autores Românticos idealizam a realidade, seja o passado medieval ou Paris, oferecendo ao leitor um quadro ingênuo dessa realidade, que fica distorcida, resultando na desinformação do leitor sem senso crítico, como parece ser o caso de Luísa.

Em meio aos relatos dentro do romance e a própria trama, o adultério aparece como uma prática bastante disseminada. Luísa trai o marido, Leopoldina também, e diversas outras mulheres, como Leopoldina relata; os homens também traem, incluindo Jorge, como ele confessa em carta para Sebastião (Queirós, 1982). O próprio conselheiro Acácio, personagem tão sério, erudito e de postura tão conservadora, tinha por amante sua empregada Adelaide, a qual também tinha caso com um caixeiro (Queirós, 1982). Mas o adultério era visto como algo mais natural aos homens. As punições eram mais severas para a esposa adúltera do que para o esposo adúltero. Leopoldina é uma mulher que ousa ter aventuras amorosas, mesmo com o conhecimento público. Ela ousa fazer aquilo que os homens também fazem. E por isso tem uma má reputação.

Embora o objetivo de Eça, provavelmente, não seja a realização de uma crítica à sociedade patriarcal, uma vez que ele tinha a intenção de criticar toda a sociedade burguesa lisboeta, retratando sua mediocridade e corrupção, ele acaba por fazer, conjuntamente, uma crítica à situação da mulher em tal contexto. Em nossa análise, podemos perceber que, mesmo que o narrador projete em Luísa a forma de uma *iludida pela literatura Romântica*, o destino das outras personagens femininas não é mais exitoso. Todas sofrem, a seu modo, com a situação social patriarcal da sociedade burguesa em que estão inseridas, modo que não é a leitura ou a não-leitura que desgraça a vida dessas mulheres, como, talvez, o próprio autor queria fazer crer.

Referências Bibliográficas

- Catroga, F. (1986). A laicização do casamento e o feminismo republicano. In: V. Ferreira (org.) Actas, Vol. I. do colóquio “A mulher na sociedade portuguesa: visão histórica e perspectivas actuais”. (p. 135-147) Coimbra: Instituto de História Económica e Social, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Degobi, F. C. (2015). A Construção das Personagens Femininas na obra *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós [Monografia]. Recuperado a partir de

- <http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/revistalettrasfafibe/sumario/41/13092016190103.pdf>
- Franchetti, P. (2007). O Primo Basílio. In: P. Franchetti (org.). *Estudos de Literatura Brasileira e Portuguesa* (p. 135-157). São Paulo: Ateliê Editorial.
- Lajolo, M. (1997). Eça de Queirós e suas leitoras mal comportadas. In: E. Miné & B. J. Caniato (orgs.). *Anais do III Encontro Internacional de Estudos Queirosianos – 150 anos com Eça de Queirós*. (p. 438-445). São Paulo: Centro de Estudos Portugueses: Área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa/ FFLCH/USP.
- Marinho, M. de F. (1999). *O romance histórico em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- Mónica, M. F. (2001). *Eça: Vida e obra de José Maria Eça de Queirós*. Rio de Janeiro: Record.
- Oliveira, L. S. de. (2008). *Educação e religião das mulheres no Brasil do século XIX: conformação e resistência [Anais de Evento]*. Recuperado a partir de http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST27/Lilian_Sarat_de_Oliveira_27.pdf
- Queirós, E. de. (1982). *O Primo Basílio*. São Paulo: Abril Cultural.
- Queirós, E. de. (1982). “O Primo Basílio”: Carta a Teófilo Braga. In: E. de Queirós. *O Primo Basílio*. (p. 317-319). São Paulo: Abril Cultural.
- Simões, M. L. da C. (1986). Um divórcio no 1º quartel do século XIX. In: V. Ferreira (org.) *Actas, Vol. I. do colóquio “A mulher na sociedade portuguesa: visão histórica e perspectivas actuais”*. (p. 171-189) Coimbra: Instituto de História Económica e Social, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
- Souza, M. J. F. (2015, Março). As faces da subalternidade feminina no Portugal oitocentista em *O Primo Basílio*, de Eça de Queirós. *Revista Muitas Vozes – Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade – Universidade Estadual de Ponta Grossa*, 4, n. 2, 129-136.
- Vargues, I. N. & Torgal, L. R. (1993). Da revolução à contra-revolução: vintismo, cartismo, absolutismo. In: J. Mattoso (dir.). *História de Portugal: o Liberalismo (1807-1890): Quinto Volume*. Lisboa: Editora Estampa.
- Watt, I. (2010). *A ascensão do romance: estudos sobre Defoe, Richardson e Fielding*. São Paulo: Companhia das Letras.

PROCESAMIENTO ELABORATIVO Y EXPERIENCIA CONSCIENTE EN MEDIDAS IMPLÍCITAS Y EXPLÍCITAS DE MEMORIA EN EL IDIOMA ESPAÑOL

Elaborative processing and conscious experience in implied and explicit memory measures in the spanish language

Julieta Andrea Yegros Velázquez¹

Recibido 15/10/2019

Aceptado 15/12/2019

RESUMEN

En relación a los sistemas de memoria de esta investigación, clasificamos la memoria explícita, que es la voluntaria y consciente; mientras que la memoria implícita no requiere la recuperación intencional o consciente. El objetivo de esta investigación fue determinar el efecto del procesamiento elaborativo completando palabras y apelando al recuerdo por medio de claves. Lo primero pone en manifiesto la intervención de la memoria explícita, mientras lo segundo demuestra la implícita (formas de retención que no van acompañadas de conciencia por parte del sujeto). El diseño ha constado de un grupo experimental, un grupo control y un único post-test. A ambos grupos se les entregó una lista de palabras que a memorizar. Luego se les entregó una hoja con los trigramas, de los cuales algunos correspondían a las palabras memorizadas anteriormente y otras eran distractoras. A un grupo se le entregó el cuestionario de palabras y recuerdo con claves de manera no informada (los sujetos recibieron la instrucción de completar los inicios de las palabras con la primera que se les ocurriese) y al otro grupo se le dio la informada (en la que se les indicó que algunos de los inicios pertenecen a palabras previamente leídas). La hipótesis que se esperaba comprobar era que los participantes de la tarea de memoria que completaron palabras sabiendo que los inicios dados pertenecían a palabras previamente vistas, tendrían mayor éxito en recordarlas durante la ejecución de la prueba, que aquellos que debían escribirlas utilizando solo su memoria implícita. Al finalizar se llegó a la conclusión de que en el grupo experimental recordaron las palabras en menor medida ya que se les pidió que completaran las palabras con lo primero que se les ocurra sin decirle que los inicios son de las palabras que anteriormente habían estudiado. En cambio, en el otro grupo a quienes se les informó que los inicios pertenecían a las palabras vistas anteriormente, se observó una frecuencia mayor en el recuerdo y asociación de palabras mediante la intervención de las letras.

Palabras claves: Memoria, palabras, procesamiento elaborativo, frecuencia, recuerdo.

ABSTRACT

In relation to the memory systems of this research, we classify explicit memory, which is voluntary and conscious; while implicit memory does not require intentional or conscious recovery. The objective of this investigation was to determine the effect of elaborative processing by completing words and recollection by means of clues. The former reveal the intervention of explicit memory, while the latter demonstrate the implicit (forms of retention that are not accompanied by consciousness on the part of the subject). The design consisted of an experimental group, a control group and a post-test only. Both groups were given a list of words that they had to memorize. Then they were handed the sheet with the trigrams, some corresponded to the words memorized previously and others were distracting. One group was given the word questionnaire and recall with keys in an uninformed manner (the subjects were instructed to complete the beginning of the words with the first one that occurred to them) and the other group was given the informed (in which was told that some of the beginnings belong to previously read words). The hypothesis that was expected to be verified was that the participants of the memory task who had to complete words knowing that the given beginnings belong to previously seen words, will have greater success in remembering them during the execution of the test, than those who must write them using only your implicit memory. At the end it was concluded that in the experimental group they remembered the words to a lesser extent since they were asked to complete the words with the first ones that occurred to them without telling them that the beginnings are of the words they had previously studied, in On the other hand, the other group, who were asked to complete the words, were informed

¹Facultad de Filosofía, Universidad Nacional de Asunción. Email: julieyegros@gmail.com

that the beginnings belonged to the words seen above, a greater frequency was observed in the memory and association of words through the intervention of the letters.

Keywords: Memory, words, elaborative processing, frequency, memory

Planteamiento del Problema

El propósito de este experimento fue hacer una investigación en la psicología de la memoria, que ha avanzado monumentalmente a través del tiempo, lográndose demostrar las disociaciones funcionales entre pruebas directas e indirectas de memoria.

Algunos estudios han comprobado el efecto de la atención dividida sobre ambos tipos de memoria, implícita y explícita. Parkin y Russo encontraron que la memoria implícita fue similar en dos condiciones (condición de atención dividida vs. condición de tarea única). Sin embargo, los participantes en la condición de doble tarea actuaron peor en la prueba de recuerdo libre que los de tarea única. Señalaron que las pruebas de priming perceptivo (la exposición a determinados estímulos influye en la respuesta que se da a estímulos presentados con posterioridad) son independientes de la atención.

Como se cita en De la Mata y Sánchez, el investigador Menor Pinilla, quien realizó la investigación que se replicó en este trabajo, con las pruebas informada y no informada, no estaba seguro de si los sujetos de la prueba no informada se daban cuenta por sí solos de la relación entre la lista de palabras de la fase de aprendizaje y los indicios de las palabras que debían completar en la segunda fase, o si se trataba del uso de su memoria implícita. Por ello, el autor empleó el uso de un cuestionario para saber si los sujetos descubrían la relación entre las dos fases de la prueba. De esta manera, Menor Pinilla aborda el tema del papel de la conciencia en la recuperación de la información, tema que está recibiendo cada vez más atención en los últimos años.

La intención de esta investigación ha sido demostrar cómo actúa la memoria semántica durante el proceso de remembranza y asociación de una información almacenada en la memoria a largo plazo. Para lograr dicho acometido hemos planteado la siguiente pregunta ¿Cómo actúan las memorias explícita e implícita al momento del proceso elaborativo durante la ejecución de una tarea de memoria?

Justificación y uso de los resultados

Como es citado en Morris, la investigación científica sobre la memoria empezó con los experimentos de Hermann Ebbinghaus en el siglo XIX. En la actualidad, el modelo de procesamiento de la información de la memoria describe cómo se codifica, almacena y recupera la información de la memoria.

La información bruta fluye de los sentidos hacia los registros sensoriales, donde se desvanece o se procesa a partir del conocimiento y la información ya existentes. La información que se considera significativa se transfiere a la memoria a corto plazo para su procesamiento ulterior; el resto se desecha (Ayala, 2014). Una vez en la memoria a corto plazo, la información se olvida o se transfiere a la de largo plazo, donde se guarda para ser recuperada cuando se necesite de forma consciente.

Basados en la concepción de la memoria semántica, la cual forma parte de la memoria explícita; y a largo plazo, que guarda los hechos y la información general, cuyos recuerdos abarcan el conocimiento de sucesos históricos, la capacidad para reconocer amigos y conocidos, o la información aprendida en la escuela, como el vocabulario especializado, la lectura, la escritura, entre otros (Ayala, 2014).

Como hemos dicho anteriormente, la investigación en psicología de la memoria ha demostrado disociaciones funcionales entre pruebas directas e indirectas de memoria, en las

primeras se ponen de manifiesto la intervención de la memoria explícita y en las segundas demuestran formas de retención por parte del sujeto que no van acompañadas de consciencia, que se podría atribuir a la memoria implícita (De la Mata y Sánchez, 1996).

Fundamento teórico

- “Memoria: capacidad para recordar las cosas que hemos experimentado, imaginado y aprendido” (Morris y Maisto, 2005, p.185).
- “Memoria de corto plazo (MCP): memoria de trabajo; almacena brevemente y procesa la información seleccionada de los registros sensoriales” (Morris y Maisto, 2005, p.189).
- “Memoria de largo plazo (MLP): la parte de la memoria que es más o menos permanente, correspondiente a todo lo que “sabemos” (Morris y Maisto, 2005, p.189).
- “Efecto de posición serial: efecto que consiste en que cuando nos piden recordar una lista de elementos no relacionados, el desempeño es mejor para los elementos colocados al inicio y al final de la lista” (Morris y Maisto, 2005, p.192).
- “Segmentación: El agrupamiento de la información en unidades significativas para que la memoria de corto plazo la maneje de manera más sencilla” (Morris y Maisto, 2005, p.190).
- “Repaso mecánico: Consiste en retener la información en la memoria repitiéndola una y otra vez” (Morris y Maisto, 2005, p.191).
- “Repaso elaborativo: Conexión de la nueva información en la memoria de corto plazo con el material familiar almacenado en la memoria de largo plazo” (Morris y Maisto, 2005, p.193).
- “Esquema: Conjunto de creencias o expectativas acerca de algo que se basan en la experiencia previa” (Morris y Maisto, 2005, p.194).
- “Memoria episódica: Parte de la memoria de largo plazo que almacena eventos experimentados personalmente.
- Memoria semántica: Parte de la memoria de largo plazo que almacena hechos e información general.
- Memoria procedimental: Parte de la memoria de largo plazo que almacena información relacionada con habilidades, hábitos y otras tareas perceptuales-motoras” (Morris y Maisto, 2005, p.195).
- “La memoria emocional: comprende respuestas emocionales aprendidas a varios estímulos: todos nuestros amores y odios, nuestros temores racionales e irracionales, nuestros sentimientos de disgusto y ansiedad.
- Memoria explícita: Memoria para información que podemos expresar fácilmente en palabras y que estamos conscientes de tener; esos recuerdos pueden recuperarse de la memoria de manera intencional.
- Memoria implícita: Memoria para la información que no podemos expresar fácilmente en palabras y que podemos no estar conscientes de tener; esos recuerdos no pueden recuperarse intencionalmente de la memoria” (Morris y Maisto, 2005, p.196).

Memoria explícita e implícita

Los psicólogos distinguen entre cosas que conocemos conscientemente y que podemos describir fácilmente, como la memoria episódica y semántica (memoria explícita), y las cosas que no conocemos conscientemente y que tampoco podemos describir con facilidad, como la memoria procedimental y emocional (memoria implícita).

El interés serio en la distinción entre la memoria explícita e implícita surgió como resultado de experimentos realizados con personas que habían sufrido daño encefálico que, como se pensaba, les impedía formar nuevos recuerdos de largo plazo.

Brenda Milner (como se citó en Morris y Maisto, 2005) estudió el ahora famoso caso del paciente H. M., un joven al que se le extirpó una parte del encéfalo para controlar los graves ataques epilépticos que padecía.

La cirugía redujo considerablemente la frecuencia y severidad de los ataques, pero lo dejó con un nuevo problema. Al parecer, H. M. no podía formar nuevos recuerdos. Podían presentarle a alguien una y otra vez, y siempre era como si acabara de conocer a la persona. Podía leer la misma revista día tras día y no recordar que la había visto antes. Los viejos recuerdos estaban intactos: recordaba cosas que había aprendido mucho antes de la operación, pero no podía aprender nada nuevo.

Un día, Milner le pidió a H. M. que dibujara una estrella mientras miraba en un espejo. Esta simple tarea es sorprendentemente difícil, pero, con cierta práctica, la mayoría de la gente muestra un progreso constante. Sorprendentemente así lo hizo H. M. Cada día dibujaba mejor la estrella, como lo haría una persona sin daño encefálico, pero no recordaba siquiera haber intentado la tarea. El desempeño de H. M. demostraba que todavía podía aprender una habilidad, pero no tenía memoria de haberlo hecho.

La investigación sobre la memoria implícita demuestra que podemos almacenar experiencias emocionales, como el trauma físico y psicológico, y que esos recuerdos pueden afectar nuestra conducta años más tarde aun cuando no tengamos recuerdo consciente de esas experiencias.

Preparación

La investigación sobre un fenómeno llamado preparación también demuestra la distinción entre la memoria explícita e implícita. Por ejemplo, a alguien se le muestra una lista de palabras en inglés que incluye la palabra *tour* sin pedirle que recuerde ninguna de las palabras. Más tarde, se le muestra una lista de fragmentos de palabras, incluyendo 'ou', y se le pide que llene los espacios en blanco para formar una palabra.

En esas circunstancias, es mucho más probable que escriba *tour* a que escriba *four*, *pour* o *sour*, opciones que son tan aceptables como *tour*. Aunque no se le haya pedido recordar la palabra *tour*, el simple hecho de ser expuesto a ella lo prepara para escribirla.

Un hecho interesante es que la gente con amnesia se desempeña tan bien como la gente con memoria normal en las tareas de preparación. Por ejemplo, un estudio (Warrington y Weiskrantz, 1970 citado en Morris y Maisto, 2005) presentó a varias personas con amnesia una lista de palabras para recordar. Cuando se pidió a esos pacientes que recordaran las palabras o que las eligieran de listas más largas, tuvieron un pobre desempeño, como era de esperarse. Pero cuando los experimentadores mostraron a los pacientes fragmentos de las palabras y les pidieron conjeturar de qué palabra se trataba o que dijeran lo primero que les viniera a la cabeza, mencionaron casi tantas palabras de la lista como la gente que no sufría de amnesia, dando cuenta de que las víctimas de amnesia tenían recuerdos implícitos perfectamente claros de palabras de las que no tenían consciencia de haber escuchado explícitamente.

El fenómeno de la punta de la lengua

Todos hemos tenido la experiencia de saber una palabra y no ser capaces de recordarla. A esto se denomina *el fenómeno de la punta de la lengua* según Brown y McNeil (citado en Morris y Maisto, 2005).

Dicen White y Abrams (citado en Morris y Maisto, 2005) que, aunque todos experimentamos el fenómeno de la punta de la lengua, esas experiencias se hacen más frecuentes en situaciones estresantes y a medida que la gente envejece.

Más aún, mientras se experimenta el fenómeno de la punta de la lengua vienen a la mente otras palabras (por lo regular con un sonido o significado similar al de la palabra que está buscando) y esas palabras a menudo interfieren y sabotean su intento de recordar la palabra deseada. Cuanto más se esfuerce, peor se vuelve el fenómeno de la punta de la lengua. La mejor manera de recordar una palabra bloqueada es dejar de intentar recordarla. Según Schwartz (como se cita en Morris y Maisto, 2005) la mayoría de las veces, la palabra que buscaba le vendrá a la cabeza minutos o incluso horas después de que dejó de buscarla conscientemente.

La distinción entre las memorias explícita e implícita significa que algún conocimiento es literalmente inconsciente. Más aún, las memorias explícita e implícita también parecen relacionarse con estructuras y trayectorias nerviosas diferentes. Sin embargo, las memorias por lo regular trabajan juntas. Cuando recordamos haber ido a un restaurante chino, no sólo recordamos cuándo y dónde comimos y con quién estábamos (memoria episódica), sino también la naturaleza de la comida que ordenamos (memoria semántica), las habilidades que aprendimos como comer con palillos (memoria procedimental) y la vergüenza que sentimos al derramar el té (memoria emocional).

Cuando recordamos los eventos, por lo general, no experimentamos esos tipos de memorias como distintas y separadas; más bien están integralmente conectadas, como lo estuvieron en las experiencias originales. El que sigamos recordando las experiencias con precisión en el futuro depende en gran medida de lo que suceda en nuestro encéfalo.

La formación de los recuerdos

Según Squire y Kandel (citado en Morris y Maisto, 2005) todo lo que aprendemos se registra finalmente en el encéfalo en la forma de cambios en el tamaño, forma, funcionamiento químico y conexión entre neuronas. Cuando aprendemos cosas nuevas se forman nuevas conexiones en el encéfalo; cuando repasamos o practicamos las cosas aprendidas previamente, se fortalecen las antiguas conexiones. Esos cambios químicos y estructurales pueden continuar por un periodo de meses o años, durante los cuales se incrementa el número de conexiones entre neuronas, al igual que la probabilidad de que las células se exciten una a la otra a través de descargas eléctricas, un proceso conocido como potenciación a largo plazo (PLP).

Si bien el aprendizaje tiene lugar en el encéfalo, también recibe influencia de eventos que ocurren en otras partes del cuerpo. En particular, hay dos hormonas, la epinefrina y el cortisol, que afectan la retención a largo plazo. McGaugh (se citó en Morris y Maisto, 2005) menciona varios estudios realizados con ratas, monos y seres humanos han demostrado, por ejemplo, que la epinefrina puede mejorar el recuerdo de la exposición a estímulos asociados con experiencias desagradables.

Durante mucho tiempo se ha sabido que el encéfalo tiene áreas especializadas para la visión y la audición, por lo que parece lógico que una parte del encéfalo pueda estar dedicada a la memoria.

Con la esperanza de localizar el sitio específico de la memoria, Lashley (1950) extirpó sistemáticamente diversas partes del encéfalo de las ratas después de que habían aprendido una tarea. Aunque la pérdida de parte del encéfalo debilitó los recuerdos, no los eliminó por completo. De hecho, el desempeño tuvo menos que ver con el área del encéfalo extirpada que con la cantidad de tejido extraído. Cuanto más tejido extirpara

Lashley del encéfalo, menos recordaban las ratas. Lashley se vio obligado a concluir que los recuerdos se almacenan en todo el encéfalo.

Aunque no todos los recuerdos se almacenan en un lugar, esto no significa que los recuerdos se distribuyan al azar por todo el encéfalo. De hecho, la investigación de Rolls (2000) ha proporcionado amplia evidencia de que diferentes partes del encéfalo se especializan en el almacenamiento de ciertos recuerdos. Por ejemplo, según los recuerdos de corto plazo parecen localizarse principalmente en la corteza prefrontal y el lóbulo temporal. La memoria semántica de largo plazo parece localizarse sobre todo en los lóbulos frontal y temporal de la corteza, los cuales, de manera interesante, también parecen desempeñar un papel destacado en la conciencia. Por ejemplo, la investigación muestra un incremento en la actividad de un área particular del lóbulo temporal izquierdo cuando se pide a la gente que recuerde los nombres de personas. Damasio, Grabowski, Tranel, Hichawa y Damasio (citado en Morris y Maisto, 2005) mencionan que un área cercana muestra mayor actividad cuando se le pide que recuerde los nombres de animales, y otra área vecina se activa cuando se le pide que recuerde los nombres de herramientas. La destrucción de esas áreas de la corteza (como consecuencia de daño encefálico, cirugía, apoplejía o enfermedad) deriva en una pérdida selectiva de la memoria. Algunos pacientes son incapaces de recordar el nombre de una herramienta, aunque pueden describir cómo se usa, mientras que otros son incapaces de recordar el nombre de un viejo amigo o de su cónyuge.

La memoria episódica también encuentra su morada en los lóbulos frontal y temporal. Pero alguna evidencia muestra que las memorias episódica y semántica están relacionadas con partes diferentes de esas estructuras encefálicas. Wood y sus colegas (se cita en Morris y Maisto, 2005) compararon el flujo sanguíneo en el encéfalo mientras las personas trabajaban en dos diferentes tipos de tareas (el flujo sanguíneo en un área se asocia con la actividad en la misma). Algunas personas realizaban una tarea relacionada con la memoria episódica, mientras que otras efectuaban una tarea relacionada con la memoria semántica. Los investigadores encontraron que los dos tipos de tareas produjeron un incremento en el flujo sanguíneo en áreas diferentes del encéfalo.

La memoria procedimental parece localizarse de manera principal en el cerebelo (un área requerida para el equilibrio y la coordinación motora) y en la corteza motora. Grafton (citado en Morris y Maisto, 2005) menciona que cuando las personas desempeñan una tarea que requiere que sigan un objeto en rotación con un punzón sostenido en la mano, se incrementa la actividad en la corteza motora.

Las estructuras subcorticales también participan en la memoria de largo plazo. Por ejemplo, el hipocampo se ha vinculado con el funcionamiento de la memoria episódica (Rolls, 2000), así como con la capacidad para recordar relaciones espaciales. La memoria emocional depende de la amígdala, una estructura que yace cerca del hipocampo. Dicen Pare, Collins y Guillaume (citado en Morris y Maisto, 2005) que la amígdala parece jugar un papel en la memoria emocional que es similar al papel que desempeña el hipocampo en la memoria episódica, semántica y procedimental. Por ejemplo, el daño en la amígdala reduce la capacidad para recordar nuevas experiencias emocionales, pero no impide el recuerdo de eventos emocionales que ocurrieron antes del daño, aunque a menudo se recuerdan como hechos neutrales, es decir, vacíos de contenido emocional. Esto explica por qué los individuos con lesiones en la amígdala a menudo son incapaces de “interpretar” las expresiones faciales aun cuando reconocen el rostro de la persona.

Objetivos de investigación

General

- Analizar cómo actúan la memoria explícita e implícita en el procesamiento elaborativo durante la realización de una tarea de memoria.

Específicos

- Describir las posibles asociaciones entre ambos tipos de memoria (implícita/explicita) durante el estado consciente.
- Comprender el funcionamiento de la memoria semántica y sus implicancias al momento de recordar palabras simples.
- Comparar los resultados obtenidos durante la aplicación de la prueba T demostrando si se aprueba o rechaza la hipótesis propuesta.

Hipótesis

- Los participantes de una tarea de memoria que tuvieren que completar palabras sabiendo que los inicios dados pertenecen a palabras previamente vistas, tendrán mayor éxito en recordarlas durante la ejecución de la prueba, que aquellos que deben escribirlas utilizando solo su memoria implícita.

Metodología de la investigación

Tipo de estudio y diseño en general

Ha sido de naturaleza experimental, pues se buscó descubrir la influencia de la variable independiente sobre la variable dependiente.

El diseño es experimental puro, donde se conformaron dos grupos de sujetos asignados aleatoriamente, en un grupo control y otro experimental, a los cuáles se aplicó el instrumento de medición.

Es de corte transversal, la población de 70 individuos de los cuales fueron seleccionados en forma aleatorizada 40 sujetos para la muestra, de ambos sexos pertenecientes al segundo curso de la primera sección del turno noche de la carrera de psicología del área básica de la Facultad de Filosofía (Casa Central) del barrio Ita Pyta Punta de Asunción.

Las condiciones de codificación (juicio semántico y juicio preceptivo), tarea de memoria (completar palabras versus recuerdo con claves) e instrucciones (prueba NO INFORMADA, en la que los sujetos recibieron la instrucción de completar los inicios de la palabra con la primera que se les ocurra, y prueba INFORMADA, en la que se les indicó que algunos de los inicios pertenecen a palabras previamente estudiadas, aunque deberían haberlas completado con las primeras que se les ocurriera). Esta última variable afecta, únicamente, a la tarea de completar palabras.

Operacionalización de las variables

En un experimento que implica la manipulación de memoria implícita y explícita en tareas de memoria, donde el propósito es medir la memoria semántica, se conformaron dos grupos: un grupo experimental y un grupo control. Una vez formados ambos grupos en forma aleatoria, se procedió con las instrucciones, la prueba no informada se le dio al grupo experimental, los sujetos recibieron la instrucción de completar los inicios de las palabras con la primera que se les ocurra, y la prueba informada, al grupo control, en la que se les indicó

que algunos de los inicios pertenecen a palabras previamente estudiadas, aunque deberían haberlas completado con las primeras que se les ocurrieran. Una vez realizada la tarea de completar palabras, el grupo experimental (con la prueba no informada) respondieron un cuestionario para evaluar hasta qué punto se han dado cuenta de que estaban completando los inicios de las palabras con otras previamente estudiadas.

- **Variables Dependientes:** Memoria Explícita e Implícita las cuales se busca medir a través del recuerdo de palabras.
- **Variable Independiente:** Tarea de memoria, la cual es manipulada para medir la memoria explícita e implícita de los sujetos.
- **Variable activa:** Tarea de memoria la cual es manipulada constantemente a través de la misión de recordar y completar palabras a través de trigramas.
- **Participantes**

El experimento se replica aplicándolo a 40 alumnos de la carrera de Psicología de segundo curso de la primera sección del turno noche de la Facultad de Filosofía UNA (Casa Central) del Barrio Ita Pyta Punta de Asunción.

Procedimientos

Técnicas de recolección de datos

Durante esta investigación se procedió a replicar uno de los experimentos realizados por Menor Pinilla (L. de la Mata & Sánchez, 1996, p. 35) donde analizó el efecto del procesamiento elaborativo en dos pruebas en su formato y material.

Se seleccionaron 40 sujetos de entre 19 y 30 años de ambos sexos en forma aleatoria. El nivel de estudios es semejante de modo que todos se encuentren cursando el segundo curso de la carrera de psicología del área básica.

El primer paso para el éxito de toda investigación científica es acudir a la revisión bibliográfica, recurrir a las fuentes e indagar los escritos previos que hagan referencia al tema investigado, para hacer la construcción del marco teórico.

La prueba puede administrarse de dos formas: colectivamente, mediante un ordenador con el software adecuado y de manera individual, aplicada por los experimentadores, con un plan elaborado por ellos. Consta de dos fases: aprendizaje y prueba de memoria.

Una vez formados los grupos experimental y de control, se procede con las instrucciones (prueba NO INFORMADA, en la que los sujetos reciben la instrucción de completar los inicios de las palabras con la primera que se les ocurra, y prueba INFORMADA, en la que se les indica que algunos de los inicios pertenecen a palabras previamente estudiadas, aunque deben completarlas con las primeras que se les ocurra). Esta última variable afecta, únicamente, a la tarea de completar palabras.

Una vez realizada la tarea de completar palabras, todos los sujetos de la condición de PRUEBA NO INFORMADA responden un cuestionario para evaluar hasta qué punto se han dado cuenta de que estaban completando los inicios de las palabras con otras previamente estudiadas (De la Mata y Sánchez, 1996, p.37).

Materiales

Se emplearon los siguientes materiales:

1. Dos listas de codificación compuestas por 20 palabras cada una, lista I y lista II, tomadas de Menor Pinilla (1993). Las palabras han sido elegidas de modo que tengan una

frecuencia de uso media y que no aparezca más de una palabra en la lista con el mismo comienzo. Ambas listas se emplearon en las distintas condiciones experimentales.

2. En la tarea de completar palabras se emplearon los inicios de las 40 palabras de las listas I y II, de modo que cada sujeto completa los inicios de 20 palabras que le han sido presentadas en la fase de codificación y 20 que no (distractores).

3. Un cuestionario compuesto por cuatro preguntas destinadas a evaluar la conciencia de los sujetos de la condición de prueba no informada durante la realización de la tarea de completar palabras. El cuestionario ha sido tomado de Bowers y Schacter (1990) y está compuesto por cuatro preguntas. Las dos primeras preguntas tienen una respuesta abierta (‘¿Cual crees tú que era el objetivo de la tarea de completar palabras?’). “Describe la estrategia que has usado para completar las palabras en esa tarea”). Las otras dos exigen una respuesta más precisa (¿“Has notado alguna relación entra las palabras que viste en las tarjetas y las que has completado en la tarea anterior?”). “Mientras completabas las palabras, ¿notaste si lo hacías con palabras de las que habías visto antes en las tarjetas?”) (De la Mata y Sánchez, 1996, p.37).

Aspectos éticos

Antes de comenzar el procedimiento con previo consentimiento de los voluntarios, se procedió a mencionar o relatar cuáles eran los aspectos principales como que la aplicación de instrumentos es de carácter anónimo sin la solicitud de ninguna información personal.

Según Kerlinger todas las personas involucradas en un proyecto de investigación están limitadas por los códigos de ética sin importar si son o no profesionales de la psicología o miembros de la Asociación Americana de Psicología (APA). (Kerlinger, 2002).

Así mismo Morris menciona que obligatoriamente las personas que participen de un experimento deben estar informadas de tal suceso, explicando que las normas éticas establecidas por la APA (Morris, 2001) incluyen criterios para la planificación de la investigación, protección de los participantes, confidencialidad, desengaño, engaño, consentimiento informado y libertad de coerción estipulando cuanto a continuación dice:

- Los participantes deben ser informados de la naturaleza de la investigación en un lenguaje fácil de comprender.
- Se debe documentar el consentimiento informado.
- Se deben explicar de antemano los riesgos, los posibles efectos adversos y las limitaciones de la confidencialidad.
- Si la participación es una condición para obtener los créditos en un curso deben ofrecerse actividades alternativas equitativas.
- No se debe engañar a los participantes acerca de los aspectos de la investigación que pudiera afectar su disposición de participar, como los riesgos o experiencias emocionales desagradables.
- El engaño acerca de las metas de la investigación sólo se puede utilizar cuando sea absolutamente necesario para la integridad del estudio (Morris, 2001)

Análisis y discusión de los resultados

La muestra está compuesta por 40 alumnos, de la carrera de psicología del 2do curso 1ra sección, integrada por adultos varones y mujeres del turno noche con edades comprendidas

de 20 a 30 años de la Facultad de Filosofía UNA (Casa Central) del Barrio ItaPyta Punta de Asunción.

La cantidad de varones encuestados fue de 15 y el número de mujeres fue de 25, de un total de 40 personas de la muestra. Esto hizo una diferencia de participantes del sexo masculino un 37,5% y un 62,5% del sexo femenino.

Tabla 1. Cantidad de personas pertenecientes a la muestra con sus edades respectivas

Edad	Cantidad de Personas
19	7
20	10
21	13
23	5
26	2
30	3
TOTAL	40

De un total de la muestra de 40 sujetos, los participantes de mayor edad tienen 30 años mientras que los de menor edad oscilan entre los 19 años.

La edad promedio de la muestra está entre los 23 años.

Tabla 2. Aplicación de la prueba estadística de *T Student*

N° de Sujeto	A1 palabras recordadas	XX	(XX)	A2 palabras recordadas	XX	(XX)
1	10	_2	4	20	4	16
2	12	0	0	20	4	16
3	14	2	4	19	3	9
4	18	6	36	15	_1	1
5	20	8	64	17	1	1
6	19	7	49	9	_7	49
7	8	_4	16	7	_9	81
8	4	_8	64	15	_1	1
9	16	4	16	12	_4	16
10	11	_1	1	13	_3	9
11	11	_1	1	14	_2	4
12	6	_6	36	17	1	1
13	13	1	0	20	4	16
14	12	0	1	20	4	16
15	17	5	0	19	3	9
16	20	8	25	18	2	4
17	14	2	64	18	2	4
18	3	_9	4	17	1	1
19	6	_6	81	16	0	0
20	9	_3	36	20	4	16

Tabla 2. Se muestra el número de palabras recordadas según el orden de los sujetos y grupo al que pertenecen, así también como el promedio de los datos recolectados

En la tabla 2 se transcribieron los datos recolectados a través de los instrumentos y posteriormente analizados mediante el procedimiento estadístico de la prueba *T Student*.

Se agrupó a los sujetos de la muestra en los Grupos A1 (EXPERIMENTAL) y el A2 (CONTROL), para conocer los promedios respectivos de cada grupo y luego aplicarlos a las fórmulas para hallar los datos de la desviación estándar, grado de libertad, nivel de significancia, entre otros.

Tabla 3. Se proponen los resultados encontrados tras la aplicación de las ecuaciones para hallar la T de Student.

N1	N2	m1	m2	EEm1	EEm2	EEm1m2	T	De1	De2	Grado de Libertad	Nivel de Significancia entre 0,01% y 0,05%	Punto Crítico
20	20	11,6	16,3	1,16	0,82	1,42	2,8	5,2	3,7	38	Se encuentra entre el 2,4 y 1,68	1,68

- Posteriormente agrupados los datos en la tabla 2 de frecuencias se pasó a analizar los, donde se encontraron los siguientes resultados:
- Tanto las muestras de G1 como G2 eran de 20 sujetos, cada uno de ellos escogidos aleatoriamente.
- Los promedios hallados entre N1 y la sumatoria total de los datos acumulados entre los 20 sujetos, dio como resultado 11,6; unidades y el promedio del G2 fue de 16,3 unidades.
- Los errores encontrados fueron de 1,16 para el G1 y de 0,82 para el G2. Así como el error promedio total entre ambos grupos fue de 1,42 unidades.
- La prueba de T arrojó un resultado negativo de 2,8 unidades.
- El hallazgo de las desviaciones estándar fue de 5,2 unidades para De1 y para De2 de 3,7.
- El grado de libertad encontrado fue de 38 unidades, encontrándose en un nivel de significancia del 5% entre los datos de 2,4 y 1,68 unidades.
- Finalmente, el punto crítico encontrado fue de 1,68 unidades.

Discusión

Respecto a las variables que se utilizaron en esta investigación, mencionaban De la Mata y Sánchez (1996) que hay diferencias notables en los resultados obtenidos en las pruebas de memoria explícitas (recuerdo y reconocimiento), depende de factores como el proceso elaborativo. Así las condiciones de codificación que favorecen el análisis del significado de los estímulos presentados dan lugar a mejores resultados que aquellos que promueven el procesamiento de aspectos estructurales o perceptivos del estímulo.

Autores como Graf y Mandler (1984), citados en De la Mata y Sánchez, señalaron que el efecto del procesamiento elaborativo no se manifiesta al emplear medidas indirectas, en estas pruebas indirectas podemos incluir la de ‘completar palabras’, como la que se replica en este trabajo, se les da a los sujetos las tres primeras letras de una serie de palabras, pidiéndoles que completen hasta formar las palabras que ellos quieran. A pesar de que no se les pide o da indicaciones explícitas, los sujetos tienden a formar palabras previamente presentadas, lo que pondría en manifiesto una forma de retención implícita, es decir, no consciente. En este dato nos hemos basado para obtener nuestra hipótesis.

En cambio, Menor Pinilla (1993) citado en De la Mata y Sánchez, ha obtenido resultados diferentes a los de Graf y Mandler. Los resultados de su prueba de completar palabras sí se han visto favorecidos por el análisis semántico de las palabras en la fase de aprendizaje, dando lugar a una mejor retención que los análisis centrados en la estructura ortográfica de las palabras.

Menor Pinilla agregó una variable extra a su experimento, que es la de la prueba informada en la que los sujetos reciben la instrucción de completar los inicios de las palabras

con la primera que se les ocurriese, y la prueba no informada en la que se les indica que algunos de los inicios pertenecen a palabras previamente leídas. Con esto se llegó a unas posibles explicaciones por parte de Bowers y Schacter (1990) citado en De la Mata y Sánchez, sobre el efecto del procesamiento elaborativo en la tarea de completar palabras, y es que a pesar de que los sujetos no recibían las instrucciones de manera explícita, es decir no se les decía que las claves hacían referencia a las palabras presentadas anteriormente, los sujetos igual podían darse cuenta de manera espontánea de que las claves eran de las mismas palabras.

Es citado en De la Mata y Sánchez que Menor Pinilla empleó un cuestionario desarrollado por Bowers y Schacter, con el que se intenta determinar si los sujetos con la condición de la prueba no informada llegaban a descubrir la relación entre las dos pruebas y convertían la tarea en una prueba explícita de memoria.

Con los datos expuestos anteriormente, es que desarrollamos nuestra hipótesis que consiste en que los participantes de una tarea de memoria que tuvieran que completar palabras sabiendo que los inicios dados pertenecen a palabras previamente vistas, tendrán mayor éxito en recordarlas durante la ejecución de la prueba, que aquellos que deben escribirlas utilizando solo su memoria implícita.

Después de haber aplicado el test, recolectado y analizado los datos, podemos confirmar nuestra hipótesis, ya que los datos muestran que claramente, los sujetos informados de la prueba obtuvieron mejor rendimiento a la hora de completar las palabras en comparación a los que sólo utilizaron su memoria implícita.

Conclusión

Según el análisis e interpretación de los datos y fuentes recolectados, se llegó a las siguientes conclusiones:

- Como pudimos corroborar, los conceptos de memoria y aprendizaje están estrechamente relacionados. Mientras el aprendizaje es un proceso mediante el cual adquirimos información y experiencia, la memoria se refiere a la persistencia de lo aprendido en un estado que puede ser evocado posteriormente. En este sentido, la memoria es el resultado del aprendizaje.
- Tanto los objetivos generales como los específicos de la propuesta investigativa, se cumplieron durante todo el proceso investigativo.
- El objetivo genérico de: Analizar cómo actúan la memoria explícita e implícita en el procesamiento elaborativo durante la realización de una tarea de memoria, se cumplió a cabalidad y los resultados han sido demostrados estadísticamente.
- En cuanto a los objetivos específicos, se pueden notar los resultados en la tabulación y posterior análisis de los mismos.
- Las posibles asociaciones entre ambos tipos de memoria (implícita/explicita) durante el estado consciente, han sido descritas en su complejidad dentro del cuerpo teórico de la investigación y llevada a la realidad durante la intervención del experimento tanto en el grupo experimental como en el grupo control, donde se destaca el funcionamiento de la memoria semántica y sus implicancias al momento de recordar palabras simples.
- Comparar los resultados obtenidos durante la aplicación de la prueba T demostrando si se aprueba o rechaza la hipótesis propuesta.

- La media entre las edades de los sujetos de ambos grupos, control y experimental, ronda una media de 23 años.
- Hubo mayor predominancia de individuos del sexo femenino con un porcentaje de 62,5% en cambio del sexo masculino fue un mínimo de 37,5%.
- El resultado de la prueba T con un valor de 2,78 unidades; resultó superior a los niveles de significancia entre 0,01% y 0.05% así como también al punto crítico, por lo tanto, la hipótesis queda demostrada de forma estadística que se cumple en su totalidad, siendo rechazada una posible hipótesis nula, y la diferencia se puede encontrar al azar en más del 5%.
- El Grado de Libertad obtenido de la suma de los promedios de ambos grupos menos 2, se calculó con la finalidad de estimar los valores de parámetros de población desconocidos y calcular la variabilidad de esas estimaciones, así como también para caracterizar una distribución específica, tuvo un resultado de 38 unidades.
- En la tabla 2 de la prueba estadística del *T Student* se observó que en el grupo experimental recordaron las palabras en menor medida ya que se les pidió que completaran las palabras con las primeras que se les ocurra sin decirle que los inicios son de las palabras que anteriormente habían estudiado, en cambio el otro grupo, a quienes se les pidió que completaran las palabras, se les informó que los inicios pertenecían a las palabras vistas anteriormente, se observó una frecuencia mayor en el recuerdo y asociación de palabras mediante la intervención de las letras.
- Con lo dicho anteriormente podemos concluir en que se pudo comprobar la hipótesis de esta investigación.

Referencias Bibliográficas

- Ayala, N, (4 de febrero del 2014). *Memoria*. Recuperado de: <https://mundogestalt.com/memoria/>
- De la Mata, M., y Sánchez J. (1996). *Psicología de la Memoria. Prácticas experimentales*. España: Algaida editores.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento*. Chile: McGraw-Hill.
- Morris, C., y Maisto, A. (2005). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Educación.

MOBILE APPS FOR TEACHING AND LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TO A TEENAGERS AND ADULTS

Aplicaciones de Teléfonos Celulares para la Enseñanza-Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera a Adolescentes y Adultos

Mirtha Beatriz Castillo Alvarenga¹ Emilio Willy Strahm Voulquin² Valentina Canese³

Recibido 15/01/2020
Aceptado 25/02/2020

ABSTRACT

This study evaluated and reviewed phone apps designed to aid in the learning of English of English as a Foreign Language (EFL). From among ninety frequently-downloaded free Android apps, the authors selected and reviewed twelve apps for their potential use by teenagers and adults in EFL classrooms at the intermediate and advanced levels. They employed an author-developed rubric with eight criteria: curriculum connection, authenticity, feedback, differentiation, performance, sharing, user-friendly, and appeal. Findings suggest that several Android apps exist that can potentially enhance the teaching and learning of English. Implications suggest that if teachers are trained at reviewing apps, they can become empowered at selecting digital tools for making their lessons more compelling and student-centered. Yet, to maximize the efficacy of these apps in their EFL classrooms, teachers should provide support and feedback related to the skills being practiced by their students on these apps.

Keywords: language learning, language skills, mobile learning in language teaching, smartphone applications

RESUMEN

Este estudio evaluó y revisó aplicaciones telefónicas diseñadas para ayudar en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (EFL). De entre noventa aplicaciones de Android gratuitas que se descargan con frecuencia, los autores seleccionaron y revisaron doce aplicaciones para su uso potencial por adolescentes y adultos en las aulas de EFL en los niveles intermedio y avanzado. Emplearon una rúbrica desarrollada por los autores con ocho criterios: conexión curricular, autenticidad, retroalimentación, diferenciación, rendimiento, intercambio, facilidad de uso y atractivo. Los resultados sugieren que existen varias aplicaciones de Android que pueden mejorar potencialmente la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Las implicaciones sugieren que, si los docentes están capacitados para revisar aplicaciones, pueden obtener el poder de seleccionar herramientas digitales para hacer que sus lecciones sean más convincentes y centradas en los estudiantes. Sin embargo, para maximizar la eficacia de estas aplicaciones en sus aulas de EFL, los docentes deben brindar apoyo y comentarios relacionados con las habilidades que practican sus alumnos en estas aplicaciones.

Palabras clave: TIC en la educación, aprendizaje de idiomas, aplicaciones de celular, criterios de evaluación

INTRODUCTION

Advances in technology have led to smartphones becoming more powerful and accessible to the public as essential tools for work, entertainment, social interaction, and information sources (Sarwar & Soomro, 2013). Because today's learners were born into a world grounded in digital technology, they are accustomed to multitasking, instant information, and worldwide communication (Pletka, 2007). Technology has redefined student-centered approaches in education, changed learners themselves, and also affected the role of the teacher (Eato, 2010). To meet the needs of today's youth, teachers need to learn

¹ Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción

² Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción

³ Instituto Superior de Lenguas, Universidad Nacional de Asunción vcanese@fil.una.py

how to reexamine and adapt their approaches by allowing students to take advantage of available technology in an effective way.

Technology has been present in English language instruction since the early 1940s (Richards & Rodgers, 2014). Yet, these earlier uses of technology lacked “the anytime, anywhere” advantage provided by modern mobile phones and their apps (McQuiggan, 2015). Multiple applications now exist for both students and teachers on various platforms. One such platform is the Google Play Store, also known as Play Store, which offers a variety of free mobile apps for Android smartphones. These apps can facilitate the development of language skills in English as a Foreign Language (EFL) classroom for teenagers and adults at the intermediate to advanced levels (Godwin-Jones, 2017).

As technology has evolved, so has its role in the classroom. In the last ten years, smartphone apps have been developed to help teachers and students in the teaching and learning of languages. Yet, although this is the 21st century, some teachers still use technology from the mid-20th century. These technology tools are outdated and not relevant to students’ interests and needs. Such outdated tools include using worksheets, copying notes from the board, and listening to lectures (Pletka, 2007). Current technology offers numerous apps that claim to support the acquisition of English language skills. Yet, because of insufficient studies about the effectiveness of these apps, educators are unable to ascertain which apps might be best for their EFL students. To help educators recommend apps for their students, we reviewed apps available in Play Store designed to develop English language skills. Our three-fold purpose for this study is as follows:

- 1) Identify free Android apps for the teaching and learning of EFL according to the skill identified for a given app,
- 2) Describe selected EFL apps at the intermediate to advanced levels, and
- 3) Describe and review the twelve free Android apps that were the most widely downloaded and highly rated by users at the time of this study.

Our main goal is to help EFL educators select free Android apps according to targeted language development skills and, by doing so, support their students in acquiring English.

To achieve this goal, our study was guided by two research questions:

- 1) Which free Android apps offer the potential of enhancing the teaching and learning of English?
- 2) To what extent can twelve of these apps be useful to learners for developing skills in speaking, listening, reading, writing, vocabulary and grammar?

In addition to providing a review of existing apps, this study also provides teachers with the Language Skills App Review Rubric (LSARR). Though yet untested for reliability and validity, this author-developed rubric can be used by teachers for conducting their own review of other apps, both those currently available as well as those yet to be designed. A potential weakness of this study is how it reviews only a limited number of apps and how all reviewed apps are Android and available only through Play Store.

METHODS

To address our research questions, we employed a descriptive approach “aimed at casting light on current issues or problems through a process of data collection that enables [it] to describe the situation” (Fox & Bayat, 2007, p. 8). This descriptive approach entailed selecting 12 apps with high reviews by users, evaluating these twelve12 apps with our author-

developed rubric, and then describing each of these apps for qualities that would enhance the teaching and learning of EFL.

For this study, we examined ninety free apps available in Play Store for teaching and learning a given language skill. We used purposeful sampling to select apps based on four criteria: age group (teenagers and adults), most commonly downloaded, screenshots provided by the apps, and average rating by users. Although some apps had 5 stars, which was the maximum score, they were only reviewed by a small number of users because of being new on the market. We considered screenshots because they provided useful information regarding appeal and exclusive use of target language.

Each of the apps focused on one of six skills: speaking, listening, reading, writing, vocabulary and grammar. From among ninety apps at the intermediate+ level, we purposefully selected two representative apps from each of these six skills and then reviewed and described each of these twelve apps (see Table 1).

Table 1. Criteria Used for Selection of Apps

App Name and Skill it Develops	Developer	Number of Reviewers	User rating	Number of Downloads
Speaking Apps				
English Conversation Practice	Talk English	31,686	4.6	1,000,000
How to Speak Real English	DS&T_Modern English Studio	33,684	4	1,000,000
Listening Apps				
English Listening	X-App	25	4.7	5,000
Daily English Listening	THT Group	1,613	4.5	100,000
Reading Apps				
Reading Comprehension	Paprika Studio	201	4.4	50,000
English Reading Test	quizworld	1,420	4.2	100,000
Writing Apps				
Essay Writing Lite	Webmolite	60	4	10,000
IELTS Writing	FR-solutions	922	4.7	50,000
Vocabulary Apps				
Wordalot - Picture Crossword	MAG Interactive	90,658	4.5	1,000,000
Learn English Vocabulary	Visual Education	1,287	4.8	50,000
Grammar Apps				
English Grammar Ultimate	maxlogix	44,291	4.4	1,000,000
English Grammar Test	SevenLynx	73,119	4.6	5,000,000

After we reviewed and selected twelve apps, we developed a spreadsheet on Google Sheets to facilitate collaboration among the authors when evaluating the apps. We created this Google rubric by combining three rubrics available online: (1) Harry Walker's Original Evaluation Rubric for Mobile Apps, (2) Tony Vincent's Educational App Evaluation Rubric, and (3) Susan Mutt's Student App Review Rubric. These three rubrics shared similar dimensions but each one overlooked one or more important dimensions that were used in one

of the other rubrics. To produce a more inclusive rubric, we blended dimensions from these three rubrics and created a new rubric called Language Skills App Review Rubric (LSARR). Though not yet tested for validity and reliability, LSARR offered insights for our review based on its eight dimensions and five ratings. The dimensions are curriculum connection, authenticity, feedback, differentiation, performance, sharing, user-friendliness and appeal. The ratings range from 1 (low) to 4 (high) as well as “not applicable” for dimensions that could not be reviewed. This rubric is provided in Table 2.

Table 2 - Language Skills App Review Rubric (LSARR)

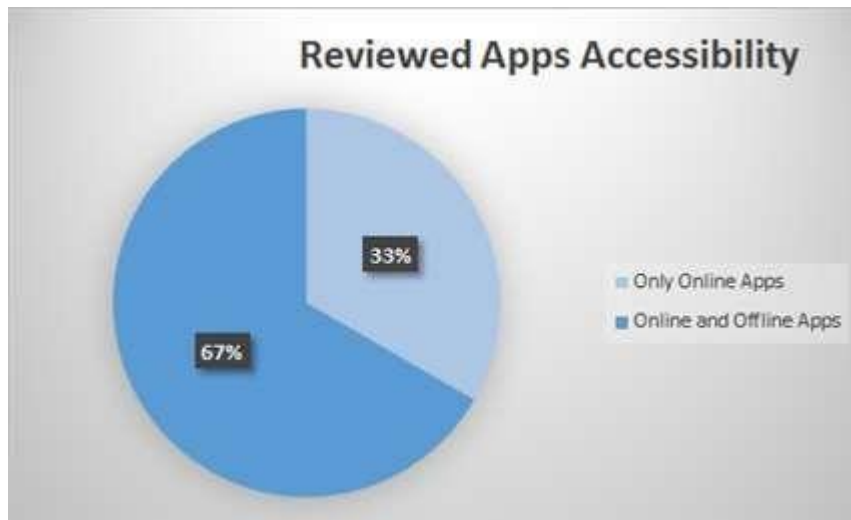
Domain	0	1	2	3	4
Curriculum Connection	N/A	Skill reinforced in the app is not clearly connected to the targeted skill or concept	Skill reinforced is prerequisite or foundation skills for the targeted skill or concept	Skill reinforced is related to the targeted skill or concept	Skill reinforced is strongly connected to the targeted skill or concept
Authenticity	N/A	Skill is practiced in a rote or isolated fashion (e.g., flashcards)	Skills is practiced in a contrived game/simulation format	Some aspects of the app are presented an authentic learning environment	Targeted skill is practiced in an authentic format/problem-based learning environment
Feedback	N/A	Feedback is limited to correctness of student responses	Feedback is limited to correctness of student responses and may allow for student to try again	Feedback is specific and results in improved student performance (may include tutorial aids)	Feedback is specific and results in improved student performance; Data is available electronically to student and teacher
Differentiation	N/A	App offers no flexibility (settings cannot be altered)	App offers limited flexibility (e.g., few levels such as easy, medium, hard)	App offers more than one degree of flexibility to adjust settings to meet student needs	App offers complete flexibility to alter settings to meet student needs
Performance/ Ease of Use	N/A	Crashes fairly often and takes multiple times to open.	Loads and performs slowly. Sometimes crashes.	Performs and loads quickly. Some minor technical issues.	Performs and loads quickly. No issues and very reliable.
Sharing	N/A	No performance summary or student product is saved	Limited performance data or student product is not accessible	Performance data or student product is available in app but exporting is limited and may require a screenshot	Specific performance summary or student product is saved in app and can be exported to the teacher or for an audience
User-Friendly Directions & Instructions	N/A	Very complex to learn. No directions available.	Kind of difficult to learn. Directions are limited.	Easy to learn and direction can be followed.	Very easy to learn and directions are clear and simple to follow
Appeal: Looks & Sounds	N/A	Low quality graphics and sounds.	Average sound and graphics. Limited appeal, but a little distracting.	Good graphics and sounds. Enhances learning	Excellent graphics and sound. Very appealing.

Source: Adapted from Walker (2014), Vincent (2013) and Mutt (2012).

RESULTS

Application accessibility was evaluated based on technology that enabled learning “anytime and anywhere” (West & Vosloo, 2013, p. 6). Of the twelve apps reviewed, four

(33%) can be accessed only online, and eight (67%) can be accessed either online or offline once installed on the phone (see Graph 1).



Graph 1 - Online and offline accessibility of reviewed apps

We evaluated how each of these apps performed according to each of the eight dimensions on the LSARR. These results are portrayed in Table 3 and then explained in the following section.

Table 3 – Data analysis per dimension

Dimension	Curricular Connection	Authenticity	Feedback	Differentiation	Performance/Ease of Use	Sharing	User-Friendly Directions & Instructions	Appeal: Looks & Sounds	Final Scores by App	Mean Scores by App
Apps										
Speaking Apps										
English Conversation Practice	4	2	0	1	4	3	4	4	22	2.75
How to Speak Real English	2	1	1	1	4	1	4	3	17	2.13
Listening Apps										
English Listening	4	2	1	4	4	1	4	3	23	2.88
Daily English Listening	4	2	1	2	4	1	4	3	21	2.63
Reading Apps										
Reading Comprehension	4	4	2	1	4	1	4	2	22	2.75
English Reading Test	4	3	1	3	4	1	4	4	24	3.00
Writing Apps										
Essay Writing Lite	4	2	0	1	4	4	4	1	20	2.50
IELTS Writing	4	2	3	1	4	4	4	1	23	2.88
Vocabulary Apps										
Wordalot - Picture Crossword	4	2	2	1	4	3	4	4	24	3.00

Learn English Vocabulary	4	2	1	1	4	3	4	4	23	2.88
Grammar Apps										
English Grammar Ultimate	4	2	1	1	4	3	4	3	22	2.75
English Grammar Test	4	3	3	2	4	3	4	3	26	3.25
Mean Scores by Dimension	3.83	2.25	1.33	1.58	4.00	2.33	4.00	2.92		

Curriculum Connection - The mean score for Curriculum Connection is 3.83 out of 4. Eleven of the twelve apps scored 4 because of having a strong connection to the targeted curriculum. These eleven apps provide ample practice in developing skills related to the curriculum.

Authenticity - The mean score for Authenticity is 2.25 out of 4. Just one of the twelve apps received a score of 4. This high score was based on how the targeted skill was practiced in an authentic format. Two apps received a score of 3 as the skill was practiced in an artificial format. Eight apps received a score of 2 because only some their aspects are presented an authentic learning environment. And, one app received a score of 1 because the task is presented in an isolated format.

Feedback - The mean score for Feedback is 1.33 out of 4.0. Two apps received a score of 0 because they did not provide any kind of feedback. Six apps received a score of 1 as the feedback provided in the app was only limited to correctness of students' responses. Two apps received a score of 3 because they provided specific feedback and included a tutorial. And, two apps received a score of four for providing feedback that was specific and also because the feedback was available electronically to both the teacher and the student.

Differentiation - The mean score for Differentiation is 1.58 out of 4. Eight apps received a score of 1 because they do not offer flexibility in their settings. One app received a score of 2 because it only offered limited flexibility in terms of level of proficiency. One app received a score of 3 because it offers more than one degree of flexibility; allowing students to adjust settings to meet their needs. And, one app received a score of 4 because it offered complete flexibility to alter settings.

Performance - The mean score for Performance was 4.0 out of 4. All twelve apps received the score of 4 for performing well. This meant that they loaded quickly and that no issues were found in terms of technological features. Apart from minor delays due to in-app ads, no glitches or errors were discovered. All twelve apps performed quickly and reliably.

Sharing - The mean score for Sharing was 2.33 out of 4. Five apps received a score of 1 because users' product and progress cannot be saved. Five apps received a score of 3 because the users' performance can be made available to the teacher yet only via screenshots. Two apps received a score of 4 because the users' performance can be saved in the app and sent to the teacher.

User-Friendliness - The mean score for User-Friendliness was 4.0 out of 4. All twelve apps received a score of 4. Each app presented a comprehensible tutorial on how to use the apps or simple instructions expressed in straightforward English. In many cases, these instructions were accompanied by a YouTube video.

Appeal - The mean score for Appeal was 2.92 out of 4. Four apps received a score of 4 because their design included appealing graphics and sound. Five apps received a score of 3 because they possessed good graphics and sounds. Only one app received a score of 2 because either the sounds or graphics had limited appeal. And, two apps received a score of 1 because neither their sounds nor graphics were of quality.

The total number of possible points on LSARR was 32, which represents 4 points multiplied by 8 dimensions. The highest scoring app was *English Grammar Test*, which scored 26,

having received 3 or 4 in all dimensions except differentiation. The next highest were *Wordalot* and *English Reading Test*, each with 24. Immediately following at 23 were *Learn English Vocabulary*, *IELTS Writing*, and *English Listening*. Scoring 22 were *English Grammar Ultimate*, *Reading Comprehension*, and *English Conversation Practice*. Only one app, *Daily English Listening*, scored 21 points. And, the lowest score was obtained by *How to Speak Real English*, which only scored 17 points.

Review of Each App

This section presents a more detailed description of these twelve apps. For each language skill targeted in a given app, we compare and contrast that skill with the app's LSARR scores. We also provide screenshots of the apps.

Speaking Apps

English Conversation Practice received high scores in curriculum connection, performance, user-friendliness, and appeal. Similarly, *How to Speak Real English* received high scores in performance and authenticity. Both apps received a low score in differentiation. According to the scores, *English Conversation Practice* can better help speaking skills. More detailed descriptions of these apps follow below.

English Conversation Practice. Developed by Talk English, this app obtained a score of 4 in curriculum connection. Although it introduced its content via listening, it allows the learner to get the necessary input to improve not only pronunciation but also situational content, which can help in the development of speaking. Topics presented include situations such as meeting someone, buying something, and planning a hangout. This app focuses on imitative speaking activities, where students repeat the conversation introduced by the app and then they are quizzed on the content through a multiple choice exercise. Regarding authenticity, the app received a score of two as content was presented in an artificial format. The app offers students the freedom to choose a role to record themselves and the recording can be saved. Even though sharing is not possible, students' product is available within the apps. Conversations and graphics in the app are of excellent quality. Unfortunately, in-app ads purchases tend to be distracting or hinder the ease of use (see Fig. 1). The mean score for the app is thus 2.75 out of 4.

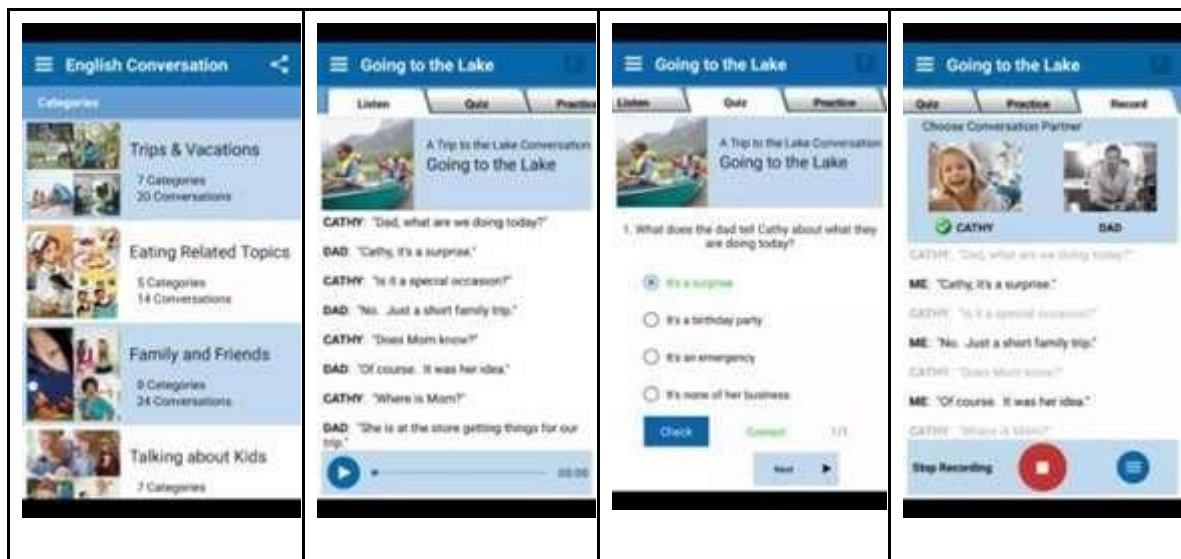


Fig. 1. English Conversation Practice by Talk English screenshots

How to Speak Real English. Developed by DS&T Modern English Studio, this app provides vocabulary, lessons, and test sections, as well as a “How to Study” section, which is

the app tutorial. All these elements contributed to a score of four in the category of user-friendliness, directions & instructions. However, in the category of authenticity it scored very low (2) as the content was presented through flashcards and audio in a rote learning fashion. Additionally, it scored two in curriculum connection as it fails to reinforce the targeted skill since it mainly presents phrases in isolation for the learner to repeat. Another problem is the level of proficiency necessary to understand the presenter as most of the time, content is not introduced in simple, straightforward English. This app also requires the teacher to listen to students' recordings of the dialog presented for later assessment. Another key point is that *How to Speak Real English* provided fictitious affective feedback as it had no voice recognition capability, but considered utterances correct in all instances (see Fig. 2). Thus, the mean score for all dimensions was 2.13 out of 4.

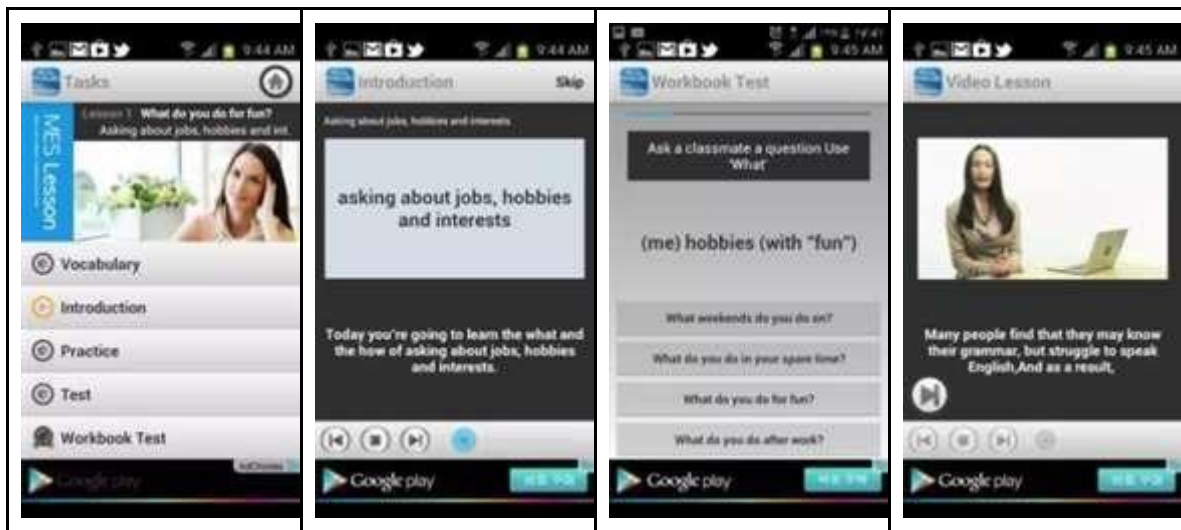


Fig.2. How to Speak Real English by DS&TModern English Studio screenshots *Listening Apps*

English Listening and *Daily English Listening* received similar scores in curriculum connection, performance, user-friendliness, authenticity, sharing, and appeal. However, *Daily English Listening* performed much better in differentiation. A more comprehensible review of each listening app comes in the following section.

English Listening. Developed by X-App, this app scored four in four categories: curriculum connection, differentiation, performance and user-friendliness. In fact, it is one of the apps that offer the most flexibility. It allows the learner to adjust settings in terms of level, speech speed, and topic. Some of the topics include: family, food, lifestyle, and business. As of speech speed, students can select among medium, fast, slow and very slow. Levels are categorized using the Common European Framework of Reference for Languages: A2, B1, B2, C1 and C2 -beginner to advanced level. Even though audios seemed to be either authentic or authenticated material, the app scored only three in authenticity as the app is not practiced in an authentic environment. Audio quality is excellent and as a result the app scored four in appeal. However, the app was poor in terms of graphics (see Fig. 3). Sharing is not possible nor is student product available for saving in the app. The mean score for this app was 2.88 out of 4.

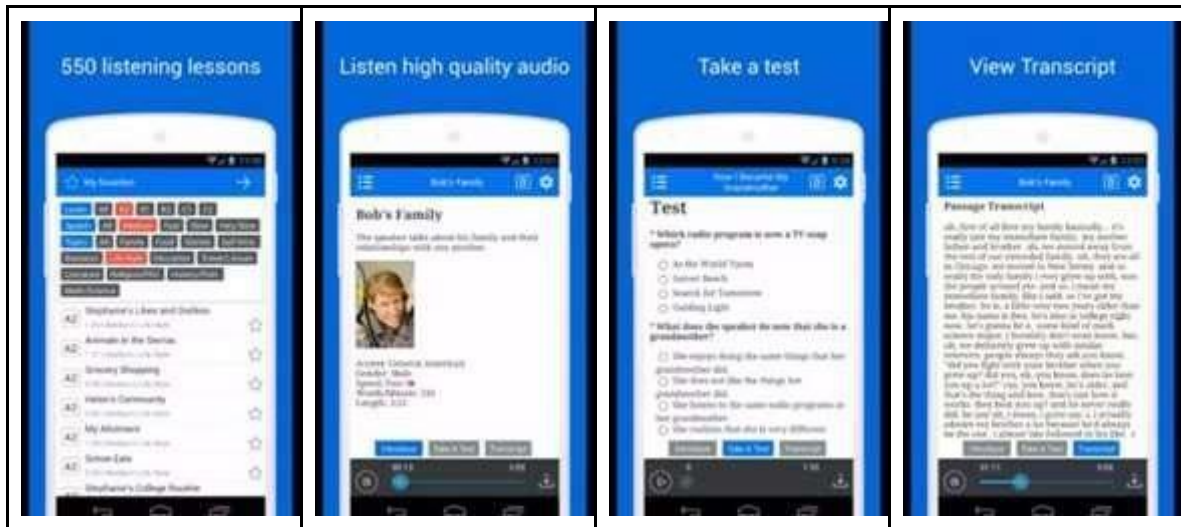
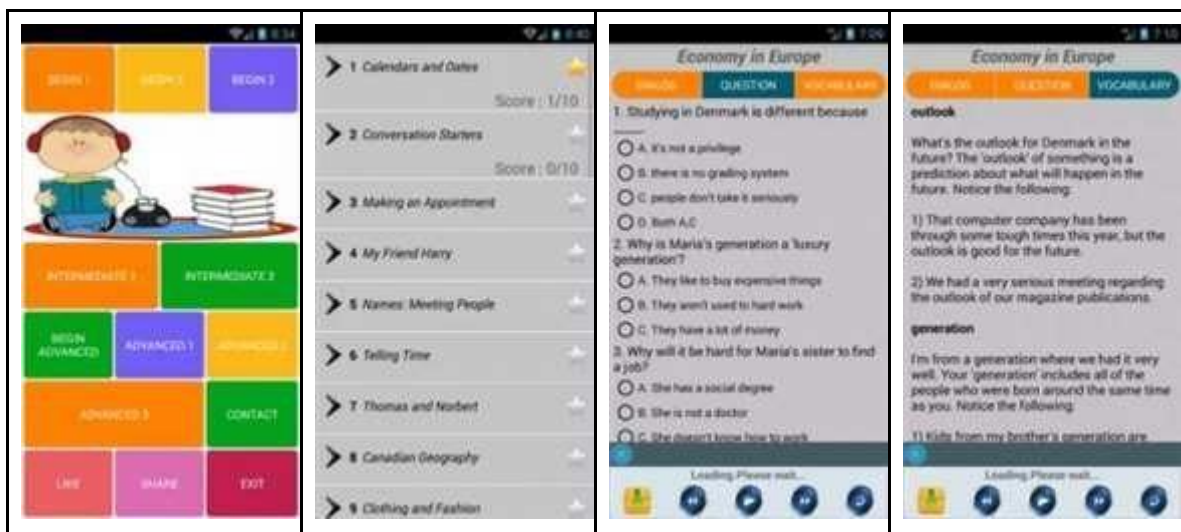


Fig. 3. English Listening by X-App screenshots

Daily English Listening. Developed by THT Group, this app offers flexibility in terms of level settings; therefore, it received four in differentiation. Levels vary from beginner to advanced. It also scored four in curriculum connection, user-friendliness, and performance as it offers dialogues followed by questions presented in multiple choice format. Exercise results could not be saved nor shared; consequently it received a score of one in sharing. Feedback was limited to correctness of learner responses. In addition, it has a vocabulary section which gives the learner definitions of words and phrases from the audio (see Fig. 4). Therefore, the mean score was 2.63 out of 4.



Reading Apps

Reading Comprehension and *English Reading Test* scored similarly in curriculum connection, performance, user-friendliness, and feedback. However, the analysis showed that *English Reading Test* outscored *Reading Comprehension* in differentiation and appeal (see Table 3). Following is a more thorough summary of the features each app provides and the scores the apps obtained.

Reading Comprehension. Developed by Paprika Studio, this app offers the meaning of vocabulary words, reading and vocabulary practices, and test sessions. These elements made this app score four in curriculum connection, authenticity, performance, and user-

friendliness. Conversely, the app scored low in differentiation and sharing because the settings cannot be altered and learners' progress is not saved. Finally, the app received a score of two in feedback and appeal: looks & sounds (see Fig. 5) since feedback is limited to correct or incorrect scoring. Thus, its mean score resulted in 2.75 out of 4.

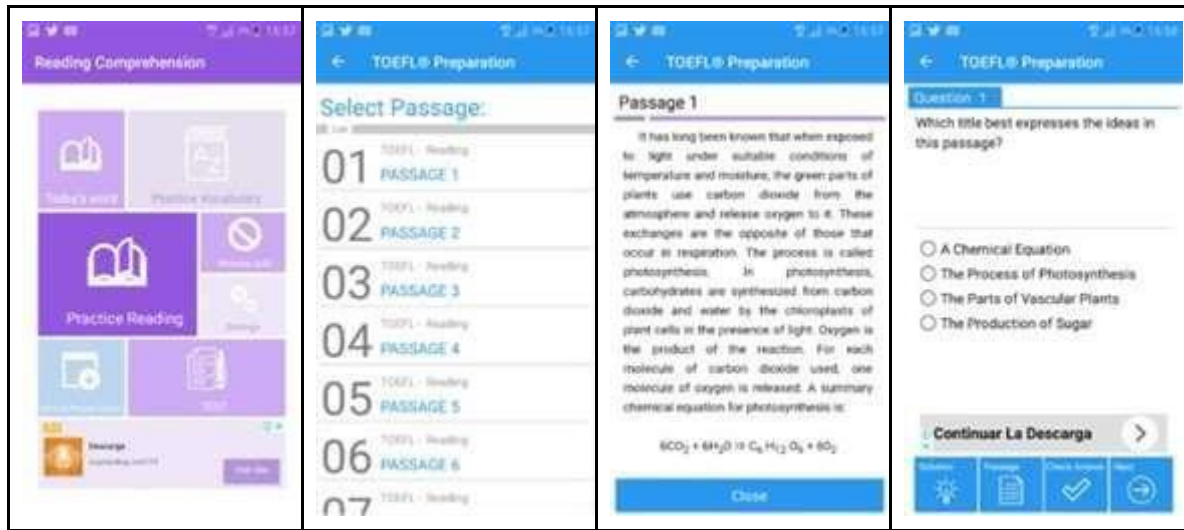


Fig. 5. Reading Comprehension by Paprika Studio screenshots

English Reading Test. Developed by quiz world, this app offers quizzes, flashcards, grammar lessons, chat rooms among other features. This app received the maximum score in curriculum connection, performance, user friendliness, and appeal: looks & sounds. It is strongly connected to the reading skill, fast and reliable, very easy to use, and it has outstanding sound and graphics. In the dimensions of authenticity and differentiation it was scored three since even though the learner can experience authentic learning in some aspects of the app, there is more than one amount of flexibility to meet students need. Its mean score resulted in 3 out of 4.

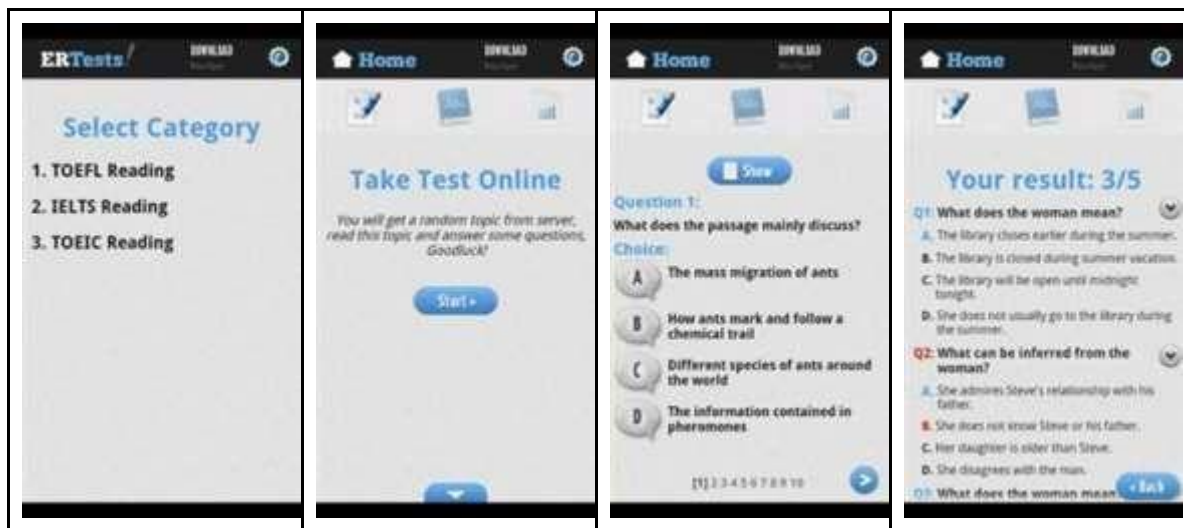


Fig. 6. English Reading Test by quiz world screenshots.

Writing Apps

The data collected regarding how well writing skills performed demonstrated that both *Essay Writing Lite* and *Learn English Writing* equally obtained the highest score in

curriculum connection, user-friendliness, performance, and sharing. On the other hand, Essay Writing Lite received the lowest score in feedback since it does not meet the minimum requirement in this dimension. Therefore, it was determined that Learn English Writing surpassed Essay Writing Lite because it obtained a higher score in feedback (see Table 3).

Essay Writing Lite. Developed by Webmolite, this app offers three free sections on how to write essays: (1) How to write an essay, (2) Descriptive essays and (3) Practice descriptive essays. In order to access the rest of the content you have to buy the full version of the app. How to write an essay is divided into: Steps to write essays, which shows tips on how to write them. It also provides information on how to write an essay, most common mistakes and tips and tricks for writing an essay. The practice section offers a variety of topics for the learner to choose. Once the writing is done, student product can be saved within the app and shared via email as well. (see Fig. 6).

As a result, this app obtained four in curriculum connection, performance, sharing and user-friendliness. Authenticity is among the most difficult categories to achieve and the app received a score of two. Because it is an app that enhances essay writing, it has no flexibility in terms of level or other settings, which produced a low score in differentiation. As for appeal, it also received a score of two, since the app was quite dull in terms of design and did not provide any kind of audio or video for presenting its contents. The mean score for the app was 2.5 out of 4.

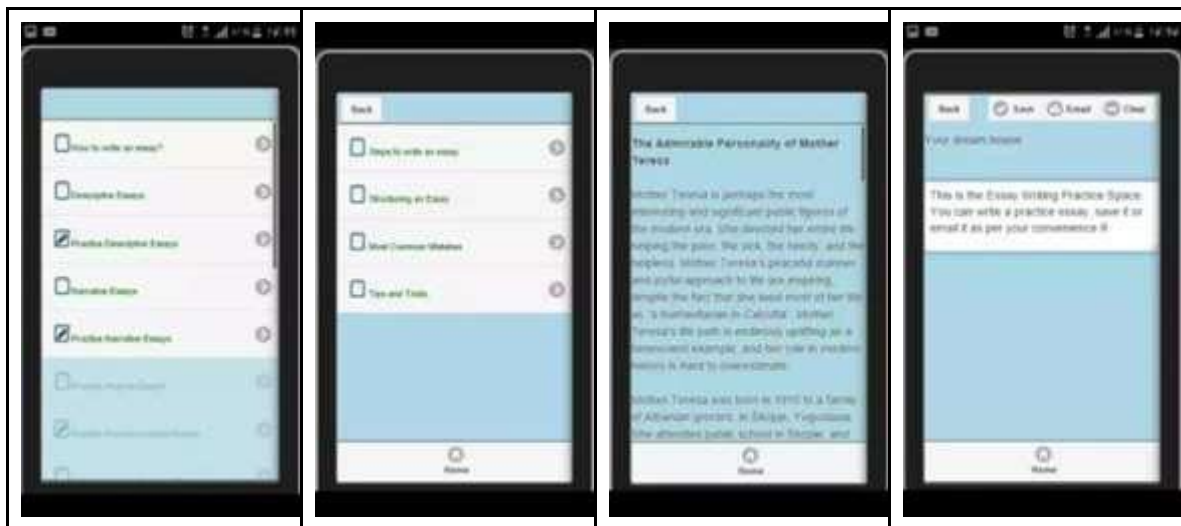


Fig. 6. Essay Writing Lite screenshots.

IELTS Writing. Developed by FR-solutions, this is an app which presents extensive content and tips on how to write essays, letters, graph descriptions, writing lessons, practice tests and useful links where students can read more about the process of writing. Additionally, the app introduces expository, argumentative, and cause-effect essay samples. The section on “how to write an essay” features an essay question, a sample answer and also a comment on the features and important sections of the sample answer. The lesson section further presents information on the process to write an essay, tips of vocabulary and some tips on paragraph writing, types of essays, introductions and conclusions. All of the topics presented in the app were strongly related to the skill being taught and practice and as a result, IELTS score 4 in the dimension of curriculum connection (see Fig. 7).

In addition, it has a practice test section, which is divided in IELTS Academic and IELTS General. Both section offer tasks, answer samples and the possibility of sharing student product via a wide range of social media, as well as WhatsApp and email. All of the above resulted on a score of four in, performance, sharing and user-friendliness as well. Even

though, samples and sample analysis were very helpful, there was no feedback provided for students to improve their writing skills. This is a common shortcoming for apps that help in the development of productive skills, such as writing. Because of the kind of skill being practiced through this app, the app scored one in differentiation and appeal as good graphics were not presented and neither audio nor videos were available. Consequently, the mean score for the app was 2.88 (see Fig. 7).

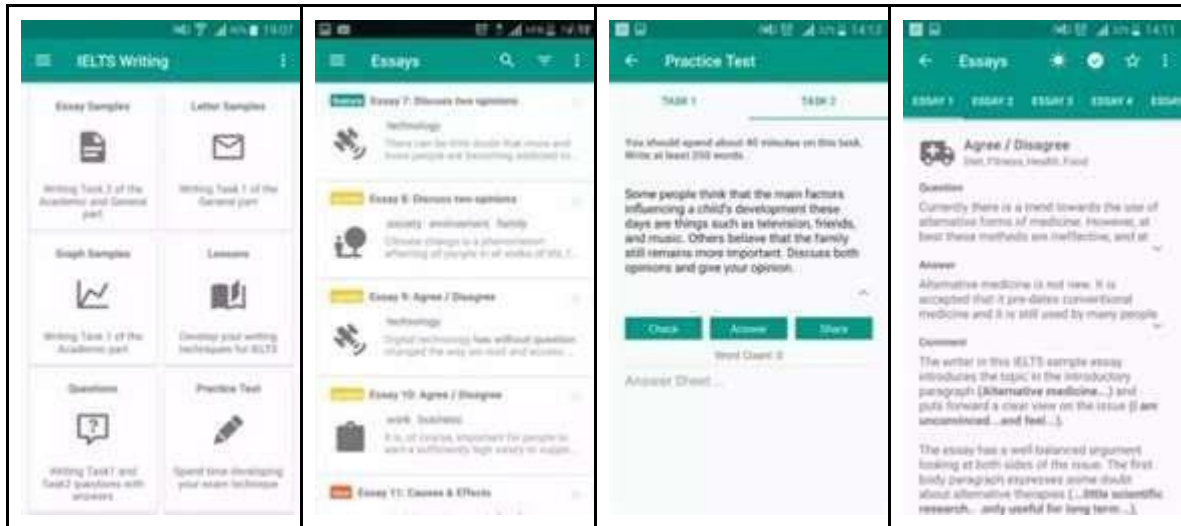


Fig. 7. Screenshots showing the features of the app IELTS Writing by FR-solutions.

Vocabulary Apps

The information presented about the apps reviewed for this skill shows that *Learn English Vocabulary* and *Wordlot* performed successfully and received identical scores in the dimensions of curriculum connection, user-friendliness, performance, and appeal (4 out of 4). Feedback was the criterion that made the difference with a score of 1 and 2 respectively.

Learn English Vocabulary. Developed by Visual Education, this app offers a wide variety of topics, such as environment, shopping and health. Each topic has two sets of vocabulary flashcards: one where vocabulary is presented and the other where the learner practices by flipping the flashcards to check (see Fig. 8).



Fig. 8. Learn English Vocabulary by Visual Education screenshots

In addition, it has two listening sections: one where the learner is presented with a picture, and the word is pronounced for the student to decide if the picture matches the word pronounced. The other one displays a group of six pictures for the student to choose according to the audio cue. It also has a writing section where the learner listens to the word and he or she has to write it down. There is also a pronunciation section where the students have to produce orally the word for the picture cue. The voice recognition feature displays the word the user utters and then marks it right or wrong. Finally, it has two multiple choice tests sections in which the students have to select the correct word based on the picture cue and vice versa. The app had a mean score of 2.88 out of 4.

Wordalot – Picture Crossword. Developed by MAG Interactive, this is a very straightforward app. Learners are presented with a picture which includes images of words in a small crossword. Learners can choose where to start the puzzle and letters to choose from are provided for the selected word. In terms of appeal, this app scored four for its beautiful design and the necessary amount of audio for a vocabulary game-like app.

As the learner completes the crossword, he or she receives coins which can be used to “buy hints” when necessary. In case more help is needed, *Wordalot* allows users to ask friends for help or automatic creation of screenshot to be shared via several social networks and WhatsApp. As a result, *Worldalot* scored four in authenticity, for being strongly connected with the targeted skill. (see Fig. 9) Cognitive feedback is not provided because the correct completion of words in the puzzle is a requisite for the user to move forward in the game. Instead, this app provided “affective” feedback as it was presented in a game format and encouragement and complimentary phrases ensued a completed crossword. Consequently, the mean score for the app was 3 out of 4.



Fig. 9. *Wordalot* App by MAG Interactive screenshots

Grammar Apps

The top two grammar apps, *English Grammar Ultimate* and *English Grammar Test*, were reviewed, classified, scored, and compared according to the developed criteria in the rubric we developed. Both apps received the highest score in curriculum connection, performance and user-friendliness. They also received the same score (3) in sharing and appeal. However, *English Grammar Test* outperformed *English Grammar Ultimate* in authenticity, feedback and differentiation. (see Table 3). A more detailed review of these apps follows.

English Grammar Ultimate. Developed by maxlogix, this app offers grammar topics presentation as well as exercises (see Fig. 10). In terms of curriculum connection, it received a 4 for providing a considerable variety of grammar topics. In terms of authenticity, it was given a 2 since multiple choice exercises contributed to a contrived format. It performed and loaded rather quickly. In addition, it offered an easy-to-use platform so it received a score of 4 in performance and user-friendliness. It also received a 4 in sharing as the grammar exercises can be shared via several social networks, email and WhatsApp. It received a 2 in the category of appeal since there are no graphics or sound bites in the app. The average score for this app was hence 2.75.

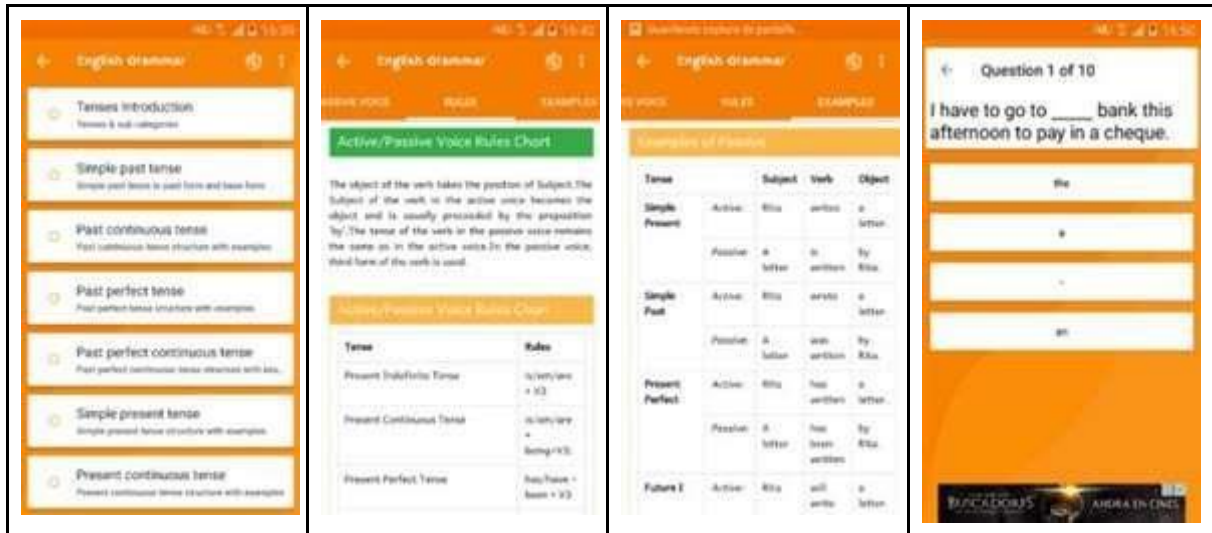


Fig. 10. Features of the app English Grammar Ultimate by maxlogix

English Grammar Test. Developed by Seven Lynx, this app provides some flexibility in its settings as it allows the learner to choose between intermediate and upper-intermediate levels (see Fig. 11). As a result, it scored 3 in the dimension of differentiation. It also offers a long list of grammar topics which can be practiced with exercises provided in the app. The app clearly reinforces the skill of grammar and as a result received the highest score in curriculum connection. Unfortunately, it scored low in appeal since it is poor in terms of looks and sound as no audio or video is provided to introduce the grammar inductively or deductively. In terms of user-friendliness, we found that the app is really simple and its instructions are very easy to follow. Thus, the mean score for the app was 3.25.

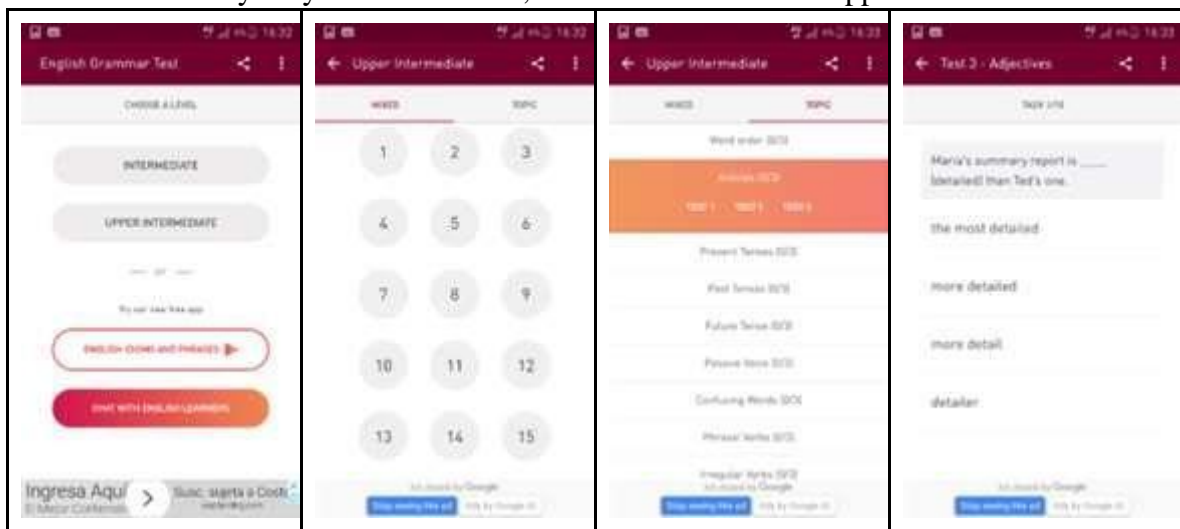


Fig. 11. English Grammar Test by SevenLynx screenshots

DISCUSSION

New generations' dependence on their social groups, their tendency to help each other and their need to achieve their goals and be successful (Borges et al., 2010) are aspects which app developers tapped into. Additionally, because of the importance of teacher-generated feedback, the capability of sharing students' product is essential. Nevertheless, we found that only fifty percent of the reviewed apps place a lot of importance in the feature of sharing by letting users share their progress through social media. Some apps also take into account the current focus on goal achievement by offering stars or coins as a form of reward.

Walker (2011, 2014) notes that feedback has to be effective in order to improve performance and result in better outcomes (32). Unfortunately, we found that in terms of feedback, most apps do not provide specific feedback or that the feedback provided is still very limited (see Table 3). This is especially evident with the apps reviewed that dealt with productive skills. On the other hand, receptive skills apps and grammar as well as vocabulary apps, were more efficient in providing feedback. We found that on average apps only provided what Brown (2015) refers to as cognitive feedback.

As teachers are no longer the only source of information, this study aimed at finding efficient language skill apps for English teaching and learning (Babu and Dhanaraju, 2016). We found that most reading, listening, speaking, vocabulary and grammar apps reviewed offered the necessary input, interactive activities and feedback that allowed the learner to apply the concepts previously learned (Beetham and Sharpe, 2007). Only writing apps in this study fulfilled the characteristics of a tertiary app -supporting dialogue between learner and technology- since new content (students' product) could be shared with peers or the teacher.

According to app developers, app design and appeal are vital to capture the user's attention and level of engagement (Lee &Cherner, 2015). In spite of in-app ads, most of the reviewed apps were able to comply with the need of an app to be appealing. Reading and Writing apps did not provide high quality design since high definition graphics or audio were not necessary. On the other hand, listening and speaking apps provided excellent audio quality. Vocabulary apps are the ones which excelled in terms of appeal since they provided high resolution images and sound as well as some kind of animation.

Lee and Cherner (2015) as well as Walker (2011, 2014) acknowledged the importance of curriculum connection as a way to reinforce learning and improve students' problem solving skills. We found that all apps reviewed, except for *How to Speak Real English*, were strongly connected to the targeted skill. Some apps which had primary technology aspect, fulfilled the presentation, practice and production stages of the teaching process and for this reason can be, as Eaton (2010) claimed "used instead of books" (13). However, writing skills cannot yet be developed by using an app alone.

According to Lee and Cherner (2015), one must focus on how diverse students are in terms of background knowledge and aptitudes, as well as different proficiency levels, when considering if a teaching material is appropriate for classroom instruction and in order to anticipate students' needs. In terms of differentiation, only one app offered complete flexibility in terms of proficiency level, as well as topics. The rest of the apps provided flexibility in terms of either topic or proficiency level.

Perhaps among the most important factors listed by Rhodes (2015) and that affect an app approval are: performance and user-friendliness. All the apps reviewed performed very well as it is clear that constant feedback provided by users allowed developers to work on solving minor issues. Because the apps we reviewed were rated highly, it can be said that these apps were ranked positively because of the lack of performance issues. Another factor that may cause user frustration is app ease of use or user-friendliness. Lee and Cherner (2015)

explain that an app ease of use is crucial because “learners who find an app easy to use are more likely to ... spend time with it” (p. 31). All apps reviewed succeeded in being user-friendly as they were all very easy to learn to use and directions were clear and simple to follow (Walker, 2011).

As Walker (2014) emphasized the importance of task authenticity, we focused on whether the tasks in the apps were presented and practiced in an authentic learning environment. It is important to mention that almost all of the apps reviewed lacked authenticity not only in terms of the kind of material presented but in activities they presented as well. None of the receptive skill apps introduced or dealt with extensive activities such as listening or reading for pleasure. Listening skills apps did not present authenticated tasks that required student interaction such as listening and reacting in debates, conversations and discussions (Brown, 2015). Being receptive skills apps, both listening and reading apps shared similarities in terms of the type of activities for instructional purposes. All receptive skills apps presented intensive activities.

Being a productive skill, speaking was described by Mercado (2012) as the “one [skill] that would seem to be least compatible with technology” (p. 63). The reviewed speaking apps are still far from providing the necessary interaction for students to develop their speaking skills (Brown, 2015). In terms of the teaching process, the writing apps reviewed did not offer any real writing activity. Tasks presented were merely either imitative or of academic nature. Although Scarcella and Oxford (1992) among others recommend “learners are to be asked to discover grammatical rules by themselves” (p. 178), we found that on average both subsidiary skills apps, grammar and vocabulary, lacked authenticity. Writing apps either presented grammar deductively or did not provide any kind of grammar presentation.

Finally, since mobile learning was defined as the use of mobile technology to enable learning “anytime and anywhere”, apps were analyzed based on accessibility (West&Vosloo, 2013). We found that only a third of the apps reviewed needed internet access to be used and progress to be shared. In fact, two third of the apps, once their content is downloaded and installed, could be accessed and their exercises can be practiced anytime and anywhere.

CONCLUSION

At the outset of our study, the main question that guided our research was: What are the most widely downloaded and highly rated free Android apps that can help enhance the teaching and learning of English based on the skills they developed? In addition, our sub-research questions were: (1) Which free Android apps can help enhance the teaching and learning of English? (2) Which free Android apps can help develop the main language skills and vocabulary and grammar?

With regard to the main question of what the most widely downloaded and highly rated free Android apps that can help enhance the teaching and learning of English based on the skill they develop were, our study found the following. First, the most widely downloaded apps were: *English Grammar Test*, with 5,000,000 downloads, *English Conversation Practice*, *How to Speak Real English*, *English Grammar Ultimate* and *Worldalot*, which had 1,000,000 downloads each. Second, users rated the most highly the following apps: *Learn English Vocabulary*, which received a 4.8, *English Listening*, and *IELTS Writing*, with a 4.7, respectively.

Considering the first research question, we found that there are many apps offered by Play Store to help teachers improve class instruction and students in their quest to learn English. While not all apps may be equally adequate to address this issue, according to our review, on average the apps reviewed performed relatively well according to the criteria included in the adapted rubric used in this study. However, because only a small minority of

the reviewed apps were designed to encourage autonomous learning, teachers cannot heavily depend on the use of a particular app to develop the main and subsidiary language skills. Instead, he or she may need to use a variety of apps in order to get enough variation and reinforcement of the target skills. However, what this research suggests is that apps can be remarkable tools to make the language learning process much more student-centered.

Our results suggest that most of the free Android apps reviewed can help to develop the four main language skills and subskills. With only one exception, the apps reviewed featured secondary technology type of tasks, hence offering students interactive activities and feedback that allowed them put into practice previously learned concepts. In addition, only the writing skill apps promoted the creation and sharing of new content. Perhaps the factor that most contributes to the development of the language skills is the fact that the majority of the apps reviewed can be indeed accessed to “anytime and anywhere” as they provide online as well as offline accessibility.

Considering how the reviewed language skill apps performed based on the adapted rubric, we found that apps presented both asset and shortcomings. First, the reviewed apps performed extremely well in terms of curriculum connection, performance, appeal, and user friendliness. This could be connected to the fact that apps were selected based on the screenshots provided in Play Store and users’ ratings of the app. Second, all apps provided extensive practice material in order to avoid repetition of activities or scarcity of content. Third, almost all apps succeeded in providing content and activities that reinforced the target skill so this might have affected Play Store users’ ratings. Fourth, even though sharing is available for app users, apps are still failing in terms of providing vital specific feedback, which can make learning personalized and clearly enhance the learning of the target skill. Apps still need development in terms of authenticity as all apps introduced tasks which were far from being considered real-life like. Similarly, apps fall short in personalizing material, as most of the reviewed apps lack the necessary flexibility to differentiate content in terms of students’ interests and learning styles. As the ideal scenario is for the students to work autonomously, differentiation is of extreme importance. As we aimed in this study to identify and review free Android apps that can enhance the teaching and learning of English, our findings suggest that the language skills apps reviewed have the potential to complement the teacher and aid the students in the process of learning English.

Our findings have important implications for the teacher. A significant implication is that teachers should not underestimate the importance of the dimension of sharing as this feature provides not only evidence of students’ work but also critical information for future remedial classes and feedback. Teachers cannot deny the importance of social media in the educational field as a place for learners to collaborate and share their ideas and student created content (Krau, 2013). Even though feedback is still limited in apps, the access to students’ product is of paramount importance. Another implication is that teachers should recognize that they can share the role of facilitator with the appropriate use of technology. When selecting apps for use in and out of the classroom, teachers should also take into account the benefits of game-like activities as rewards are an important element for increasing students’ motivation. Similarly, they should make the students engage with apps whose activities promote collaboration as it is one of the 21st century skills. An additional implication of this study is that LSARR is concise as well as helpful and has important implications for helping teachers in the search for the optimum apps for enhancing the teaching and learning processes. Finally, the main implication of this study was the identification of the characteristics that an efficient language skill app should possess. Accordingly, the major practical contribution of the present research is that it provides teachers with the tool to select the most convenient apps. In brief, teachers should choose

apps that not only reinforce the target skill, and be as authentic as possible but also be flexible, fast, easy to use and appealing.

More research into language learning apps is necessary in order to obtain an answer to how apps can enhance the teaching and learning process. As a recommendation for future research, we suggest a more thorough research into each of the main language skills or focusing on one skill alone. We also recommend that teachers create an adaptation of the rubric for students to also evaluate apps on their own or as part of the classroom time. This rubric may have simplified vocabulary and smileys instead of a numbered scale to assess student's satisfaction in terms of the reviewed app. Furthermore, for the students to review the apps, motivation should be included in the app. For app developers we recommend more variation in the tasks presented as well as more authenticity of the tasks. Even though apps presented enough practice, most apps used the same kind of tasks again and again. Similarly, as much as it is extremely important to allow more collaboration within the apps, a feature that may increase engagement would be a two-user interaction activity. In addition, some kind of game-like practice as applicable can help enrich the features of the app.

REFERENCES

- August, D., Carlo, M., Dressler, C., & Snow, C. (2005). *The critical role of vocabulary development for English language learners*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50-57.
- Babu, P. S., & Dhanaraju, Z. (2016). The role of teachers in the 21st century. In *Proceedings of National Conference on Two Year B.Ed. Programme in the Cradle of Nurturance, Conservation for Quality Management: A Need for Achieving Excellence and Expertise*, p. 19-22. Madurai, India: Shanlax Publications.
- Beetham, H., & Shrappe R. (2007) *Rethinking Pedagogy for a Digital Age: Designing and Delivering e-Learnig*. New York, NY: Routledge.
- Beatty, K. (2015). *Language, Task and Situation: Authenticity in the Classroom*. *Journal of Language and Education*, 1(1).
- Blake, R. J. (2013). *Brave new digital classroom: Technology and foreign language learning*. Georgetown: Georgetown University Press.
- Borges, N. J., Manuel, R. S., Elam, C. L., & Jones, B. J. (2010). Differences in motives between Millennial and Generation X medical students. *Medical education*, 44(6), 570-576.
- Brown, H D. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4th Edition. White Plains, NY: Longman.
- Chen, C. & Chung, C. (2008). Personalized Mobile English Vocabulary Learning System Based on Item Response Theory and Learning Memory Cycle. *Computers & Education*, vol. 51, no. 2., pp. 624-645.
- Dudeny, G. & Nicky H. (2007). *How to Teach English with Technology*. Pearson/Longman
- Eaton, S. E. (2010). *Global Trends in Language Learning in the 21st Century*. Eaton International Consulting Inc., Onate Press, retrieved from: files.eric.ed.gov/fulltext/ED10276.
- Emrah, E & Yaman, I. (2016). A Shift from CALL to MALL? *Participatory Education Research*. Special Issue 2016-IV, pp., 25-32.
- Elam, C., Stratton, T., & Gibson, D. D. (2007). Welcoming a new generation to college: The millennial students. *Journal of College admission*, 195, 20-25.
- Fox, W. & Bayat, M. S. (2007). *A Guide to Managing Research*. Cape Town: Juta and Co.
- Godwin-Jones, R. (2017). Smartphones and language learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 3-17.
- Goodman, P. S. (2001). *Technology Enhanced Learning: Opportunities for Change*. Mahway, NJ: L. Erlbaum Associates, Inc.
- Klimova, B. (2018). Mobile phones and/or smartphones and their apps for teaching English as a foreign language. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1091-1099.
- Kolb, L. (2008). *Toys to Tools: Connecting Student Cell Phones to Education*. Washington DC: ISTE.

- Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research: Insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, C. & Sloan, T. (2015). A Comprehensive Evaluation Rubric for Assessing Instructional Apps. *Journal of Information Technology Education Research*, vol. 14. pp. 21-53.
- Lodico, M. G., Spaulding, D.T. & Voegtle, K. (2006) *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- McQuiggan, S., et al. (2015). *Mobile Learning: A Handbook for developers, Educators, and Learners*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Mercado, L. A. (2012). *English Language Learning and Technology*. Buenos Aires: Cengage Learning.
- Motteram, G. [Ed.] (2013). *Innovations in Learning Technologies for English Language Teaching*. London: British Council.
- Murphy, K., De Pasquale, R., & McNamara, E. (2003). Meaningful connections: Using technology in primary classrooms. *Young Children*, 58(6), 12-18.
- Mutt, S. (2013). Monday Made it! App Review Rubric for Kid Critics. *Digital: Divide & Conquer*, digitaldivideandconquer.blogspot.ca/2013/07/monday-made-it-app-review-rubric-for.html.
- Pilgrim, J., Bledsoe, C., & Reily, S. (2012). New technologies in the classroom. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 78(4).
- Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector. *Innovations in learning technologies for English language teaching*, 17-42.
- Pletka, B. (2007). *Educating the Net Generation: How to engage students in the 21st century*. Los Angeles: Santa Monica Press.
- Qiang, C. Z., Kuek, S. C., Dymond, A., & Esselaar, S. (2011). *Mobile Applications for Agricultural and Rural Development*. ICT Sector Unit: World Bank.
- Rhodes, W. (2015). What makes a Great App? *SAVVY Apps*. N.p. July.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3rd Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickes, P. C. (2009). Make way for millennials! How today's students are shaping higher education space. *Planning for Higher Education*, 37(2), 7.
- Robson, M. (2013). *The English Effect: The impact of English, what it's worth to the UK and why it matters to the world*. London: British Council.
- Sarwar, M., & Soomro, T. R. (2013). Impact of smartphones on society. *European journal of scientific research*, 98(2), 216-226.
- Scarcella, R. C. & Oxford, R. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders from the 21st Century. Lessons from around the World*. Paris: OECD.
- Thoman, E. (2002). Screen-Agers... and the Decline of the Wasteland. *Fed. Comm. LJ*, 55, 601.
- Vincent, T. (2012). Ways to evaluate educational apps. *Learning in Hand*. Retrieved from <http://learningin-hand.com/blog/ways-to-evaluate-educational-apps.html>.
- Walker, H. (2011). Evaluating the effectiveness of apps for mobile devices. *Journal of Special Education Technology*, 26(4), 59-63.
- Walker, H. (2014). *Establishing content validity of an evaluation rubric for mobile technology applications utilizing the Delphi method*. Doctoral dissertation, Johns Hopkins University.
- Warschauer, M., & Kern, R. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- West, M., & Vosloo, S. (2013). *UNESCO policy guidelines for mobile learning*. Paris, FR: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM CARNAVAL NO WORLD CAFÉ

Portugués como lengua extranjera: un carnaval en el World Café

Débora Racy Soares¹

Recibido 27/11/2019

Aceptado 30/01/2020

RESUMO

A proposta deste artigo é apresentar uma experiência de ensino que utilizou a metodologia do World Café para fomentar a discussão e a reflexão sobre o Carnaval. Esta experiência foi desenvolvida na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Minas Gerais, no Brasil. Alunos da turma de Português Língua Estrangeira III produziram redações que foram reunidas na coletânea “Olhares Estrangeiros sobre o Carnaval Brasileiro” e publicadas no site da universidade.

Palavras-chave: World Café, Carnaval, UFLA, Olhares, PortuguêsLínguaEstrangeira.

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una experiencia docente que utilizó la metodología del World Café para fomentar la discusión y la reflexión acerca del Carnaval. Este experimento fue desarrollado en la Universidad Federal de Lavras (UFLA) en Minas Gerais, Brasil. Los estudiantes del curso de portugués como lengua extranjera III produjeron ensayos que fueron reunidos en la colección "Miradas extranjeras acerca del carnaval brasileño" y publicados en el sitio web de la universidad.

Palabras clave: World Café, Carnaval, UFLA, Miradas, Portugués, Lengua Extranjera.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present a teaching experience that used the World Café methodology to encourage discussion and reflection on Carnival. This experience was developed at the Federal University of Lavras (UFLA) in Minas Gerais, Brazil. The students of the course of Portuguese as a foreign language III produced essays that were collected in the collection "Foreign glances about the Brazilian carnival" and published on the university's website.

Key words: World Café, Carnival, UFLA, Miradas, Portuguese, Foreign Language.

World Café

A proposta deste artigo é apresentar uma experiência de ensino que utilizou a metodologia do World Café para fomentar a discussão e a reflexão sobre a cultura brasileira, em especial, sobre um tópico específico: o Carnaval. Esta experiência foi desenvolvida com uma turma de Português Língua Estrangeira III, no segundo semestre de 2015, na Universidade Federal de Lavras (UFLA), em Minas Gerais, no Brasil. Oito alunos participaram das atividades que resultaram na publicação online de uma coletânea de redações.

O World Café pode ser definido como uma metodologia de conversa em grupo, que foi criada por Juanita Brown e David Isaacs (2005), em 1995, na Califórnia, Estados Unidos.

¹ Universidade Federal de Lavras (UFLA) – debora_racy@yahoo.com.br

Na atualidade, é muito difundida mundialmente, podendo ser utilizada com propósitos variados, já que seu fio condutor é a troca de ideias e experiências sobre um determinado assunto. O compartilhamento do conhecimento, de forma criativa, por meio do diálogo, através do World Café, pode ser utilizado também em aulas de Português Língua Estrangeira, com as devidas adaptações.

Embora tenha surgido em um contexto empresarial, sem preocupação pedagógica, esta metodologia pode ser muito útil na área educacional. Ao criar uma rede viva, colaborativa, de diálogos, ideias, soluções, mobiliza-se, neste Café, a inteligência coletiva para responder ou, pelo menos, tentar entender, questões de grande relevância para as organizações e as comunidades.

Assim posto, a circulação do conhecimento de um grupo específico, sobre um dado assunto, ganha espaço através dos princípios do World Café. O principal deles é a consciência do propósito, isto é, para que se possa atingir determinado objetivo é necessário estabelecer um motivo claro para o encontro. No caso específico desta experiência de ensino, o encontro aconteceu em uma sexta-feira, das 14:00 às 18:00 horas, mais precisamente no horário das aulas da disciplina de Português Língua Estrangeira III. O motivo: discutir sobre um tópico específico de cultura brasileira com o objetivo de se escrever redações sobre o tema. A discussão seria em grupo, em Português brasileiro, através da metodologia do World Café. Já as redações seriam produzidas individualmente, a partir dos desdobramentos do bate-papo coletivo.

Participaram da discussão oito alunos, sendo sete falantes de espanhol como língua materna e um falante de árabe e de francês. O Português é a segunda língua da maioria dos alunos, à exceção de dois: um a aprendia como terceira língua, outro como quarta. Todos são alunos de pós-graduação (mestrado ou doutorado), regularmente matriculados em diferentes programas da UFLA.

Chegou-se ao tema da seguinte forma. Antes do World Café acontecer, a docente responsável pela disciplina fez, em conjunto com a turma, um levantamento de temas de interesse. Surgiram os seguintes assuntos: comida brasileira e/ou mineira, Carnaval, futebol, corrupção. Por votação, decidiu-se que o Carnaval seria o tema contemplado e, portanto, o assunto das redações. O grupo estava no Brasil há pouco mais de um ano e, portanto, tinha vivenciado a festa *in loco*, seja assistindo os festejos e os desfiles em Lavras ou em outras cidades, seja acompanhando a cobertura midiática, através de telejornais nacionais e estrangeiros.

É instigante analisar os temas de interesse dos discentes, à luz da ideia de cultura que se instaura em sala de aula de Português Língua Estrangeira. Voltar-se-á a essa questão, oportunamente, na seção seguinte “Carnaval no World Café”. Por ora, vamos aos princípios que embasam o World Café.

Após determinado o motivo para o encontro, é fundamental criar um espaço acolhedor, receptivo, cuja atmosfera possa contribuir para propiciar o diálogo e a troca fecunda de ideias sobre o assunto estabelecido *a priori*. O espaço utilizado foi a sala de aula de Português Língua Estrangeira. Pão de queijo e cafezinho foram oferecidos como forma de tornar o ambiente mais agradável, remetendo ao clima de uma cafeteria. Em seguida, é preciso explorar questões relevantes. O docente deve elaborar algumas perguntas norteadoras, que possam não só fomentar a discussão, mas também conduzir a descobertas interessantes. “O que é Carnaval para vocês?”- foi a questão inaugural, seguida da: “A ideia que vocês têm sobre o Carnaval mudou depois que vocês passaram a viver no Brasil?” Como as respostas foram afirmativas, indagou-se sobre o que teria mudado e como eles percebiam o Carnaval naquele momento, já vivendo no país. “Há Carnaval nos países de vocês ou alguma

feira parecida?”- foi a pergunta seguinte, acompanhada pela solicitação de explicação sobre as formas de se comemorar o Carnaval e/ou a festa mencionada.

Em momento adequado, a docente abordou, de forma breve e oral, a história do Carnaval, explicando que se tratava de uma data móvel, cuja origem remeteria ao *carne vale* (pelo latim tardio) ou “adeus à carne”. No final da aula os alunos receberam um texto que abordava a história do Carnaval entre os antigos egípcios (festas de Ísis), gregos (bacanaís) e romanos (saturnais). Segundo os estudiosos, o “navio de Ísis” (*Navigium Isidis*) teria sido a possível origem dos carros alegóricos dos carnavais modernos. Os discentes foram expostos à visão antropológica do Carnaval como ritual de inversão dos papéis sociais e da suspensão das normas de comportamento usuais.

Para a dinâmica do World Café funcionar é fundamental estimular a contribuição de todos, inclusive dos mais inibidos para se expressar oralmente em língua estrangeira. A valorização das diferentes opiniões, das perspectivas múltiplas, é o que torna a rede dialógica viva, pulsante, e permite a conexão, às vezes inusitada, de ideias. Através da escuta atenta dos *insights* individuais, percebe-se determinados padrões e perspectivas caras aos grupos. A sala foi dividida em dois grupos, cada um com quatro integrantes. A escolha dos grupos coube aos alunos. Foi dado um tempo de 30 minutos para eles responderem as questões propostas e fazerem observações. Depois do tempo determinado, as ideias e descobertas dos dois grupos foram compartilhadas. Os próprios alunos trataram de conectar as ideias de seu grupo com a do outro e também apontar divergências de opiniões entre os integrantes do mesmo grupo.

De acordo com Brown (2002), na metodologia tradicional do World Café existe a figura do “host”, hóspede ou anfitrião, responsável pela divisão dos indivíduos em grupos de conversação e também pela definição das questões norteadoras do diálogo. Como mencionado, cada aluno escolheu seu grupo e coube à docente apresentar as questões primordiais. Cada grupo pode contar ainda com um aluno anfitrião, que organiza as discussões de seu grupo e visita os outros grupos para ouvir as demais discussões. Como a turma era pequena, não houve, propriamente, a denominação de um anfitrião do grupo. Naturalmente, o aluno mais extrovertido de cada grupo acabou liderando a discussão e incitando o debate. Os discentes foram orientados a anotar suas ideias através de recursos distintos, como rabiscos, desenhos, palavras-chave, mapas mentais.

Há uma outra versão do World Café, utilizada por David Gurteen (2008), que propôs o termo “Knowledge Café”. Em sua proposta, o grupo não é liderado por um anfitrião, tampouco é feito um resumo das discussões para ser compartilhado posteriormente, com os outros grupos. O foco principal aqui seria maximizar o tempo da conversa e do compartilhamento do conhecimento, mais do que sistematizar as ideias levantadas no bate-papo.

Depois da dinâmica do World Café é interessante documentar o processo e os resultados obtidos, através de jornais, livros, coletâneas, como o fizemos.

Os dois grupos envolvidos no World Café conseguiram se organizar, dentro do tempo proposto, trocando ideias e percepções sobre o Carnaval. Os pontos de convergência e de divergência sobre a festa foram anotados e serviram para embasar a argumentação na discussão oral. A construção de um discurso crítico sobre o Carnaval, fundamentado em argumentos que foram ponderados coletivamente, facilitou a escrita das redações, que aconteceu em um segundo momento. O intercâmbio de conhecimento, com as respectivas apresentações de cada grupo, durou em torno de uma hora. Os alunos foram orientados a elaborar as redações em casa, após cuidadosa reflexão sobre os argumentos apresentados no bate-papo.

Carnaval no World Café

Uma análise dos temas de interesse dos discentes, recorrentes em sala de aula de Português Língua Estrangeira na UFLA em 2015, permite observar, de imediato, a ideia estereotipada que se tem sobre a cultura brasileira, de um modo geral. Temas como os mencionados - comida brasileira, Carnaval, futebol, corrupção - apontam que os alunos associam cultura a certos aspectos exóticos, turísticos ou políticos do país. Estes aspectos estereotipados são, justamente, aqueles que saltam aos olhos dos discentes estrangeiros, muitas vezes em função do que conhecem da realidade brasileira a partir de seus países, majoritariamente através dos meios de comunicação. Note-se que os alunos disseram “comida brasileira”, no singular, apesar de todos, indistintamente, terem relatado que já experimentaram a diversidade da gastronomia brasileira. Tiveram oportunidades distintas para provar o gostinho de nossas comidas através de viagens para eventos nacionais e passeios por diferentes estados. Como sugere DaMatta, a “comida”, de fato, é um “dos mais importantes espelhos da cultura brasileira” (1984, p.53).

É curioso notar que, muito embora os discentes já estivessem residindo no Brasil há mais de um ano, na ocasião em que cursaram a disciplina, apesar disso foram os temas acima mencionados que lhes vieram à mente. Como os alunos foram convidados a enumerar possíveis temas para uma redação, relacionados à cultura brasileira, pode-se pensar que teriam escolhidos temas por eles considerados familiares. No entanto, a experiência de imersão a qual estão submetidos não parece ter alterado sensivelmente sua percepção da realidade brasileira em geral, e da cultura, em particular.

De qualquer forma, este tipo de experiência faz com que nós, docentes de Português Língua Estrangeira, passemos a refletir sobre nossas práticas cotidianas, a partir de um outro lugar: precisamente aquele iluminado pelas opiniões de nossos alunos. Não seria a partir também desse outro lugar que deveríamos começar a abordar alguns aspectos da cultura brasileira, geralmente silenciados em sala de aula, muito em função do material didático adotado?

A discussão sobre questões aparentemente “menores”, banais, quase imperceptíveis para nós, brasileiros, mas que encontram ressonância entre os alunos “importados” (para usar a expressão engraçada e muito reveladora de um aluno colombiano), não deveria estar incluída em nossa pauta de ensino?

Entende-se por questões “menores” (não menos importantes), nossos hábitos, nossos modos de ver e de conceber a sociedade, nossas relações interpessoais, nossa linguagem corporal, entre tantas outras possibilidades. Não seria fecundo palmilhar, em sala de aula, o caminho inverso: lançar-se do micro para o macrocosmo? Partir do entendimento das miudezas do cotidiano, em busca de expressões linguísticas e/ou corporais que formariam nosso suculento cadinho cultural poderia ser uma forma interessante de abordar cultura brasileira em sala de aula de Português Língua Estrangeira. Provavelmente esse ca(l)dinho ganharia outro sabor, à luz das impressões certas de nossos alunos internacionais

Ampliar a discussão sobre cultura brasileira exige planejamento e coragem para nos encarmos com outros olhos. O próprio entendimento do que é cultura precisa ser bem delineado. Cultura brasileira ou culturas brasileiras? Neste momento utiliza-se o termo no singular, na esteira de Vannucchi (2002), para tratar de aspectos gerais das culturas brasileiras. Assim, a cultura poderia ser concebida como um modo específico de viver, de classificar o mundo, de agir e de interagir em sociedade. Se dentro de um dado grupo há “certo grau de consenso sobre como classificar as coisas”, esta forma de classificação ou “sistemas partilhados de significação” são o que se entende por “cultura” (Woodward, 2000, p.41).

Para Rocha, as “dimensões de uma cultura – da comida à música, da arquitetura à roupa e tanta mais – são pequenos conjuntos padronizados que trazem dentro de si algum tipo de informação sobre quem somos, o que pensamos e fazemos” (2004, p.89). Nesse sentido, a atenção às miudezas é essencial para construirmos nossa identidade, também através da linguagem. É “através do processo de construção do significado” que “as pessoas se tornam conscientes de quem elas são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo através da linguagem”. (Moita Lopes, 1998, p.304). Assim, pode-se pensar que aprender uma língua estrangeira é, em certa medida, um processo que demanda também a construção de uma outra identidade. Entender e aprofundar-se nas dimensões de uma cultura, portanto, é também aprender a ser, pensar e fazer em outra língua. Portanto, “línguacultura”, indissociáveis, permeiam a coletânea surgida a partir das carnavalescas reflexões no Café.

Do Café para o World: a coletânea

“Olhares Estrangeiros sobre o Carnaval Brasileiro”² é o resultado do bate-papo promovido pelo World Café. Após a devida correção das redações, sete delas foram reunidas para formar o livro digital, disponível online para leitura e apreciação. Dos oito alunos que cursaram a disciplina Português Língua Estrangeira III, apenas um não autorizou a inclusão de sua redação no livro digital. Todas as redações são precedidas pelas breves biografias e fotos dos discentes participantes. As fotos foram escolhidas pelos próprios alunos. As redações culminaram em atividade avaliativa final. Depois de finalizada, a coletânea foi compartilhada na internet e divulgada no site da universidade, através de uma matéria jornalística, escrita e publicada pela Diretoria de Comunicação (DCOM) da UFLA.³

Estes “Olhares” de aprendizagem também muito nos ensinam. Como nos revelam os alunos escritores, “nem todos os brasileiros gostam das coisas do Brasil”, “nem todos sabem sambar ou gostam de futebol”. E ainda: “para muita gente o Brasil é unicamente sol, praia, música (samba), Carnaval e dança”. “O Carnaval que estava na minha mente não era o Carnaval do Brasil”. “O Carnaval é uma comunhão entre os povos (de classes sociais distintas)”. “Ainda que continue não gostando da cara geral que o Carnaval mostra para o mundo, sei que se essa outra cara (o lado social do Carnaval) fosse mais evidenciada, as pessoas teriam um olhar diferente para esse evento e para o Brasil como um todo”.

A proposta pedagógica que fundamentou a criação da coletânea está em franco diálogo com o projeto de extensão “Aquarela Cultural”, sob nossa responsabilidade. O objetivo primordial deste projeto, criado em 2015 e em atividade até o momento, é promover o debate intercultural sobre temas diversos, através de atividades como cursos, palestras, minicursos. Posteriormente, a iniciativa surgida em sala de aula da disciplina Português Língua Estrangeira III, ganhou outras dimensões, ao contemplar mais de trinta alunos das turmas iniciais que ficaram interessados em discutir alguns aspectos culturais de seus países. Assim, no mesmo ano de 2015, foi oferecido um curso de extensão, pelos próprios alunos estrangeiros, aberto à comunidade em geral, acadêmica ou não. Nesse curso, os alunos eram livres para escolher o tema de suas apresentações, que poderiam ter até quarenta minutos. Os dez minutos restante, utilizados para perguntas, mostrou-se insuficiente, tamanha foi a recepção e curiosidade dos ouvintes. Dessa forma, viajamos pela América Latina sem sair de Lavras, através de passeios inusitados pela culinária andina, museus guatemaltecos, pontos turísticos peruanos, universidades chilenas, dialetos equatorianos, história do vestuário maia, costumes incas, entre outros. Nessa ocasião, os alunos foram orientados a não abordar a cultura de seus países de forma redutora, simplista ou esquematizada. A única recomendação é para que evitassem visões culturais estereotipadas de seus países pois, como conhecedores de suas realidades, poderiam apresentar ao público nacional e internacional presente, visões e

aspectos culturais diversificados, matizados e, muitas vezes, desconhecidos por nós, brasileiros.

Conhecer-se através do outro não deixa de ser uma aventura pelo desconhecido, uma viagem de (re) descobertas que pode nos fazer estranhar nosso próprio país, tornando-nos estrangeiros em solo próprio. A passagem para esse outro de mim que se abre à viagem do (auto) descobrimento, seja através do olhar alheio ou do meu próprio olhar enquanto falante de uma língua estrangeira, incita revelações férteis.

A passagem pelo outro, ou para o outro de nós, revela-se através dos “Olhares Estrangeiros”, que intitula a coletânea de redações. Em seu sentido etimológico a palavra “estrangeiro” remonta ao latim estranho, ao que vem de fora. Através da leitura destes escritos é possível capturar molduras diferenciadas sobre um mesmo assunto, através de uma ótica de aproximação e de entendimento das diferenças culturais: o que, ao fim, nos torna, todos, muito próximos na celebração e no encontro da (s) língua (s).

Referências

- Brown, J., David & Isaacs. (2005). *The World Café: shaping our futures through conversations that matter*. São Francisco, California: Berrett-Koehler Publisher.
- Brown, J. (2002). A Resource Guide for the World Café. In: *A Resource Guide for Hosting Conversations that Matter at the World Café*, p. 1-11.
http://www.meadowlark.co/world_cafe_resource_guide.pdf Accessed on 25 nov. 2019.
- Damatta, R. (1984). *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco.
- Gurteen, D. (2008). How to run a knowledge café.
<http://www.gurteen.com/gurteen/gurteen.nsf/id/kcafe-run>. Accessed on 25 de nov. 2019.
- Moita Lopes, L. (1998). Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção de diferença. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Rocha, E. & P. Guimarães. (2004). *O que é etnocentrismo?* São Paulo: Brasiliense.
- Vannucchi, A. (2002). *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola.
- Woodward, K. (2000). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: Silva, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, p.7-72.

ALGUNOS APUNTES GENERALES SOBRE EL CABALLERO ORFEO

Some general notes on *Sir Orpheus*

José Antonio Alonso Navarro¹

Recibido 02/10/2012

Aceptado 02/12/2019

RESUMEN

El propósito principal de este artículo es introducir al lector moderno al poema medieval inglés del *caballero Orfeo* (*Sir Orfeo*) en cuanto a sus orígenes, autoría, manuscritos existentes, argumento, personajes, su relación con el mito griego clásico de Orfeo y su relación con el folclore celta en referencia al Otro Mundo. El enfoque del artículo es eminentemente exploratorio, descriptivo e informativo y está motivado, por lo tanto, por la necesidad de contextualizar el poema medieval inglés desde el punto de vista histórico y literario antes de que el lector aborde una lectura preliminar del mismo. La introducción, así pues, ofrecerá una visión general interna y externa del poema inglés y se centrará brevemente en comparar la relación interpersonal entre Orfeo y Eurídice como personajes y la relación intrapersonal de Orfeo y Eurídice con el inframundo griego con esta misma interacción que se establece entre Orfeo y Eurídice como personajes y Orfeo y Eurídice (*Heurodis*) con el Otro Mundo de estilo celta del poema inglés.

Palabras claves: Orfeo, *Sir Orfeo*, mitología griega, mitología irlandesa, mitología galesa, folclore celta, el Otro Mundo celta.

ABSTRACT

The main purpose of this article is to introduce the modern reader into the medieval English poem *Sir Orfeo* as to its origins, authorship, extant manuscripts, argument, characters, its relationship with the classical Greek myth of Orpheus and its relationship with the Celtic folklore in reference to the Otherworld. The approach of the article is eminently exploratory, descriptive, and informative, and is spurred, therefore, by the need to contextualize the medieval English poem from the historical and literary viewpoint before the reader carries out a preliminary reading of it. The introduction, therefore, will offer a general internal and external outlook of the English poem, and will briefly compare the interpersonal relationship between Orpheus and Eurydice as characters and the intrapersonal relationship between Orpheus and Eurydice with the Greek Underworld with this same interaction established between Orpheus and Heurodis as characters and Orpheus and Heurodis with the Celtic-style Otherworld of the English poem.

Keywords: Orpheus, *Sir Orfeo*, Greek mythology, Irish mythology, Welsh mythology, Celtic folklore, Celtic Otherworld.

En la introducción escrita por las² editoras Anne Laskaya y Eve Salisbury para la versión digital del *caballero Orfeo* (*Sir Orfeo*), leemos que la versión conocida más antigua en inglés medio (*Middle English*) de este poema inglés se conserva en el manuscrito Auchinleck, que data aproximadamente de 1330-40. Además, se nos dice que fue elaborado para lectores adinerados, pero que no pertenecían a la aristocracia. En cuanto a su autor, se desconoce por completo, pero sí se sabe que por sus peculiaridades lingüísticas *El caballero Orfeo* fue compuesto a finales del siglo XIII o principios del siglo XIV dentro de la zona de Westminster-Middlesex. También se desconoce la existencia de una fuente cercana de la que

¹ Universidad del Norte meildeja@yahoo.com

² Laskaya, Anne & Salisbury, Eve, ed. *Teams Middle English Texts Series. The University of Rochester.* <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/laskaya-and-salisbury-middle-english-breton-lays-sir-orfeo-introduction>. (From *The Middle English Breton Lays*. 1995).

pudiera haber bebido el poema inglés, aunque, como apuntan Laskaya y Salisbury (1995), la mayoría de los autores suponen que debía de haber existido en algún momento una fuente en francés antiguo.

Existen referencias a un lay musical de Orfeo en varios textos en francés antiguo. Laskaya y Salisbury mencionan el romance del siglo XII *Floire et Blanceflor* (“le lai d’Orphey”, en el verso 855), el *Lai de l’Espine* (“Le lai lor sone d’Orphei”, en el verso 181) y el *Lanzarote en prosa* de La Vulgata (“lay d’orfay”). No es difícil asociar el nombre de Orfeo con el mito griego clásico, mito que en el poema medieval inglés se readaptará incorporando elementos de la mitología y del folclore celta (y también germánico) en torno al mundo sobrenatural de las hadas procedentes de los layes bretones de escritores en francés antiguo, como los compuestos por María de Francia en el siglo XII.

El caballero Orfeo se enmarca dentro de los layes bretones compuestos en inglés medio (*Middle English*) en los siglos XIII y XIV. Estos forman parte de los romances medievales ingleses y franceses. Suelen constar, en general, de unos 600-1000 versos y relatan historias de amor y caballería que poseen elementos y motivos recurrentes celtas, como veremos, relacionados sobre todo con el mundo de las hadas y de lo sobrenatural. El término *lay* o *lai* podría derivar o bien del alto y/o medio antiguo alemán *leich* (melodía, canción) o bien del vocablo irlandés *laid* (canción), como sugiere Zipes (2009). Este autor, además, apunta que las leyendas artúricas podrían haberse asentado en Bretaña desde Gales, Cornualles e Irlanda (quizá a partir del siglo IX o antes), y en el continente estos layes podrían haberse expandido inicialmente como canciones a través de trovadores y arpistas. Parece que el lay más antiguo registrado corresponde al de Robert Biket (“lai du cor”), que data de entre mediados a finales del siglo XII. Robert Biket fue un escritor anglo-normando que vivió entre los siglos XII y XIII. Compuso su *Lai du cor* en Inglaterra hacia 1170-80 como una sátira o parodia contra los ideales caballerescos del ciclo artúrico al contar la historia de un cuerno que rehúsa servir vino a los maridos cornudos o engañados.

El *Lai du cor* es un poema breve que contiene menos de 600 versos compuestos en anglo-normando o francés de oïl, que era el tipo de francés que se hablaba en Inglaterra tras la conquista normanda de 1066. La historia de este lay comienza con la llegada a la corte del rey Arturo de un criado enviado por el rey escocés Mangon de Moraine, que entrega al rey Arturo un cuerno mágico que no sirve vino a quienes son engañados por sus esposas infieles. Los caballeros y señores tratan de advertir al rey que tenga cuidado con su decisión, pero este desatiende las advertencias y consejos de sus caballeros y trata de beber del cuerno, pero no puede, el vino se le derrama irremediabilmente. La reina Ginebra busca la forma de arreglar la situación y a duras penas lo consigue. Tras el incidente, el rey Arturo insta a todo el mundo a beber y todos aquellos que lo hacen acaban mojados en vino. El resultado pone de manifiesto que casi todos los caballeros han sido engañados, excepto Caradoc y su fiel esposa. En la actualidad, este poema se conserva en la Biblioteca Bodleian de la Universidad de Oxford en el manuscrito Digby 86.

A partir del siglo XII los layes bretones comienzan a adquirir estatus de género literario con María de Francia, mencionada más arriba, hasta consolidarse ya como género literario a partir del siglo XIII. Se cree que los layes de esta autora fueron compuestos en torno a 1170. María de Francia vivió en Inglaterra durante el reinado de Enrique II entre los siglos XII y XIII, respectivamente. Los layes de María de Francia tendrían su origen en los layes bretones anteriores de origen celta cantados por trovadores bretones (como se dijo antes, quizá en o a partir del siglo IX o antes) que no se han conservado, y que contendrían un resumen introductorio de la historia que serviría como inicio o para marcar el contexto del propio lay como canción, resumen que formaría posteriormente, a su vez, la base para el lay

narrativo. Durante los siglos XIII y XIV varios autores ingleses compusieron en Inglaterra layes bretones en inglés medio (*Middle English*), entre ellos Thomas Chestre. María de Francia escribió unos doce layes bretones más o menos breves en octosílabos basados, sobre todo, en el concepto del amor cortés y en las aventuras de varios caballeros. El manuscrito en el que se conservan los doce layes completos de María de Francia es el Harley 978, un manuscrito del siglo XIII que se guarda en la Biblioteca Británica.

El manuscrito Harley consta de un prólogo de 56 versos en el que María de Francia explica que la motivación o el deseo que la llevó a escribir los layes fue seguir el ejemplo de los antiguos griegos y romanos y, por lo tanto, esto la llevó a escribir historias que fueran entretenidas y didácticas, morales o provechosas, así como conservar para la posteridad las historias que había oído. Esta es la lista de layes que contiene el manuscrito Harley 978: *Guigemar*, *Equitan*, *Le Fresne*, *Bisclavret*, *Lanval*, *Les Deux Amants*, *Yonec*, *Laüstic*, *Milun*, *Chaitivel*, *Chevrefoil* y *Eliduc*. Entre los layes bretones en inglés medio más destacados mencionamos el de: *Sir Orfeo*, *Sir Degaré*, *Sir Gowther*, *Emaré*, *Sir Launfal* y *The Erle of Toulouse*. En los Cuentos de Canterbury de Geoffrey Chaucer es posible destacar uno que lleva por título *The Franklin's Tale*.

En el mito griego, Orfeo, hijo de Apolo y de Calíope, una musa, bajó al inframundo para rescatar a su esposa Eurídice cuando fue mordida por una serpiente al huir del pastor y rival de Orfeo, Aristeo. En su viaje o *catábasis*, Orfeo tuvo que enfrentarse a muchos peligros, pero con su música logró salir victorioso de todos ellos hasta que llegó hasta el lugar donde se hallaban Hades y Perséfone, los cuales, conmovidos por la actitud de Orfeo, permitieron finalmente a Eurídice que volviera con aquel al mundo de los vivos, pero con la condición de que él caminase delante de ella, y no se diera la vuelta para mirarla hasta haber salido por completo del inframundo y los rayos de sol hubieran caído sobre la mujer. Sin embargo, cuando Eurídice estuvo ya a un pequeño paso de llegar al mundo superior, Orfeo, que ya no pudo resistir el deseo de ver a su esposa, se dio la vuelta para mirarla y esta se desvaneció en el aire para siempre.

A través de Ovidio sabemos que Orfeo intentó regresar al inframundo, pero como Caronte no le permitió pasar por el río Leteo, Orfeo decidió marcharse a los montes Ródope y Hemo. Las bacantes tracias, que fueron rechazadas por él, lo apedrearon y despedazaron. Su cabeza y su lira fueron arrojadas al río Hebro (Evros) en Tracia. Cerca de Lesbos una serpiente quiso comerse la cabeza de Orfeo, pero Apolo la convirtió en roca. No obstante, el final de Orfeo es tan feliz como esperanzador al lograr este reunirse finalmente con Eurídice en el inframundo para toda la eternidad.

En la versión de Eratóstenes y que procede de la obra perdida de Esquilo, *Las basárides*, Orfeo, tras ser despedazado por las ménades, fue enterrado por unas ninfas en un lugar llamado Libetra, próximo al Olimpo. En el poema medieval inglés la acción no transcurre en la Grecia clásica, sino en Inglaterra. Eurídice (*Heurodis*) no muere, sino que es raptada por el rey de las hadas. Cuando esto sucede, Orfeo, rey de un reino medieval inglés, designa a su fiel mayordomo real para que gobierne en su lugar y da instrucciones al pueblo para que elija un parlamento y nombre un nuevo rey en caso de que este muera. Posteriormente, tras renunciar a todo, a su reino y sus riquezas, Orfeo se coloca el manto del peregrino tan característico en la Edad Media, coge su lira, y se marcha voluntariamente al exilio. Al cabo de diez años de vida errante, un día descubre a Eurídice montada a caballo y participando en una partida de caza del rey de las hadas y se dispone a seguirla en un viaje que no conduce al infierno, sino al Otro Mundo (*orbis alia*) o Más Allá celta. Este Otro Mundo propio de la mitología celta nos remite al reino de las deidades especialmente y, quizá también, al de los muertos.

En la mitología gaélica y de los britanos, el Otro Mundo suele describirse como un reino sobrenatural en el que prevalece la juventud eterna, la hermosura, la salud, la

abundancia o riqueza y la felicidad. Sin embargo, este entorno sobrenatural no está al alcance de todo el mundo, pues solamente unos pocos elegidos pueden acceder a él. Este es el caso de ciertos héroes propios de la mitología celta como Cúchulainn (Irlanda), Fionn o Fionn mac Cumhaill (Irlanda) o Bran o Bran mac Febal (Irlanda), que logran penetrar en él bien casualmente o tras ser invitado por alguno de sus habitantes sobrenaturales o mágicos. Y su acceso es posible a través de cuevas o antiguos túmulos, debajo del mar, debajo de un lago, a lo largo y ancho del mar occidental, o viajando más allá del confín de la tierra. En general, el Otro Mundo suele hallarse en una isla o debajo de la tierra. El paso de este mundo al otro puede manifestarse a través de señales o fenómenos naturales y/o sobrenaturales, como la aparición de niebla, cambios repentinos en el tiempo, y lo más frecuente, quizá, la aparición de seres divinos o animales atípicos.

Existen casos en los que una mujer invita al héroe a visitar el Otro Mundo tras ofrecerle una manzana, una rama argenta de manzana, o un ovillo que ha de seguir este mientras se vaya desenrollando. En la mitología galesa el Otro Mundo recibe el nombre de *Annwyn* y en la mitología irlandesa los nombres de *Tír na nÓg*, *Tech Duinn*, *Emain Ablach*, *Tír na Aill*, *Tír Tairngire*, *Tír fo Thuinn*, *Tír na mBeo*, *Mag Findargat*, *Mag Argatnél*, *Mag Ildathach*, *Mag Cúin*, *Tír na mBan* o *La Tierra/Isla de las Mujeres*, *El Paraíso de las Aves*, *Mag Mell (Magh Meall)* o *La Isla de la Alegría* y *La Isla de los Benditos* o *Bienaventurados*. En el Otro Mundo habitan los seres sobrenaturales o dioses llamados *Tuatha Dé Danann*. En la leyenda artúrica resulta muy popular un lugar conocido como *Avalon*. Como se dijo antes, al Otro Mundo se accede normalmente a través de túmulos antiguos, como los situados en Brú na Bóinne y Cnoc Meadha, los cuales reciben el nombre de *sídhe*, término que podría traducirse como “moradas del Otro Mundo”, esto es, las moradas de los dioses, conocidas posteriormente como *aos sí* o *daoine sí* (“la gente del Otro Mundo”).

En los *immrama* irlandeses, puede leerse cómo una hermosa y joven mujer del Otro Mundo se acerca al héroe del relato y le refiere cantando la noticia de una tierra llena de felicidad. Algunas veces la mujer le ofrece al héroe una manzana o la promesa de su amor a cambio de que este la ayude en una batalla. Él la sigue a través del mar para no ser vistos jamás. Este viaje suele realizarse en un barco de cristal, en un carro o a caballo. Esta mujer puede tratarse de la diosa Niamh o la diosa Fand. Oisín o Osheen es un claro ejemplo de héroe irlandés muy popular. Aparece como guerrero en el Ciclo de Fionn de la mitología irlandesa. Se trata del hijo de Fionn mac Cumhaill y de Sadhbh. En el relato de aventuras (o *echtra*) que lleva por título *Oisín in Tír na nÓg*, este héroe es visitado por un hada llamada Niamh Chinn Óir, una de las hijas de Manannán mac Lir, un dios del mar.

El padre de Niamh convirtió la cabeza de esta hada en la cabeza de un puerco a causa de una profecía. Ella le refiere esta circunstancia a Oisín y le hace saber que ella recuperaría su forma original si este se casaba con ella. El héroe accede y regresan a *Tír na nÓg* (“la tierra de la juventud”), también conocida como *Tír Tairngire* (“la tierra de promisión”), donde Oisín se convierte en rey. De la unión de este matrimonio nacen Oscar, Finn y Plor na mBan. Después de 300 años, que a Oisín le parecen tres, Oisín decide volver a Irlanda con el fin de ver a sus antiguos camaradas. Una versión de la historia dice que Oisín, al tratar de levantar una piedra grande, se cayó de Embarr, el caballo blanco que su esposa Niamh le había dado y del que esta le había advertido que no debía desmontar para no hacerse viejo; circunstancia esta que hizo que Oisín envejeciera finalmente.

En la mitología galesa, el Otro Mundo, como apuntamos más arriba, se llama *Annwyn* o *Annwfn* y está gobernado por los reyes Arawn y Gwyn ap Nudd (este último en la literatura artúrica). El Otro Mundo galés se destaca por tratarse de un mundo de placeres en el que abunda la comida y existe la juventud eterna. En el poema medieval galés *Preiddeu Annwfn*, que se encuentra recogido en el *Libro de Taliesin*, se describe el viaje conducido por el rey

Arturo a varios reinos del Otro Mundo (*Annwn* en la mitología galesa) con el fin de recuperar un caldero mágico que tiene como propiedad proporcionar abundante comida.

La entrada de *Annwn* como un reino subterráneo estaba situada en el Otero de Glastonbury, aunque, en ocasiones, este mundo sobrenatural galés se describía como una isla paradisíaca situada al otro lado del océano, al igual que en la mitología irlandesa en la que, como ya dijimos, destacan las islas *Tír na nÓg* o *Tír na mBeo*. Cuando en *El Caballero Orfeo* el rey Orfeo llama a la puerta del Otro Mundo vestido como un trovador mendigo, este logra sortear al guardián de la puerta, atravesar el valle de los muertos y, finalmente, poder cantar al rey de las hadas. Hecho esto, el rey de las hadas le da a Orfeo la posibilidad de pedir una especie de “merced” o dádiva, y este solicita que le devuelvan a Eurídice. Y aunque en un principio el rey de las hadas duda, este acaba por ceder, produciéndose el reencuentro entre Orfeo y Eurídice (lo que en la tradición literaria se denomina anagnórisis o agnición). El poema acaba con el regreso al hogar de Eurídice por parte de Orfeo y la vuelta de este último al trono, lo cual pone de relieve el alejamiento de este lay bretón compuesto en inglés medio de la versión griega clásica.

Laskaya y Salisbury (1995) nos recuerdan en su introducción a la versión digital de *El caballero Orfeo* acerca de la recurrencia de los motivos propios del folklore tradicional, como, por ejemplo, el viaje al Otro Mundo, el hombre que pierde a su esposa o amada, la “merced” o la dádiva, el modelo del exilio-regreso, y la parte en la que³ un señor o caballero comprueba la lealtad de sus súbditos más cercanos. La estructura del poema, de alguna manera, se ha construido en base a binomios opuestos, como la pérdida y el restablecimiento, el dolor y el regocijo, la riqueza y la pobreza, etc., como también hacen notar Laskaya y Salisbury en su introducción. *El caballero Orfeo* (*Sir Orfeo*) se conserva en tres manuscritos. El más antiguo, como se dijo más arriba, en el Auchinleck (MS) de aproximadamente 1330 (siglo XIV), que también recibe la denominación de Advocates 19.2.1; otro segundo manuscrito, el llamado Harley 3810, que es de principios del siglo XV, y un tercero, el Ashmole 61, cuya versión del *Caballero Orfeo* data de alrededor de 1488.

El caballero Orfeo, en su versión en inglés medio, constituye, como ya apuntamos, un lay de estilo bretón que llegó a Inglaterra a través de los layes bretones escritos en anglonormando (o francés antiguo) por María de Francia. Una de las obras que podrían haber tenido una posible influencia en el poema medieval inglés podría haber sido *The Wooing of Étaín*. Étaín es un personaje que procede de la mitología irlandesa descrita como una mujer de gran belleza tanto física como espiritual que logra enamorar a un ser del mundo sobrenatural. Étaín, que es la hija del rey Ailill, se convierte en la esposa de un ser sobrenatural primero (Midir) y, posteriormente, de un mortal (Eochaid Feidlech). Étaín es una mujer de cabellos dorados, de ojos azules, poseedora de una piel tan blanca como la nieve y de mejillas de un intenso color rojizo. Uno de los paralelismos más evidentes que surge entre ambas obras es la presencia del mundo sobrenatural y su relación con el mundo de los seres humanos. En este caso, Étaín participa del mundo sobrenatural al casarse con Midir, un ser del mundo de los Tuatha de Danann (o *tribus de la diosa Danu*).

Un resumen del argumento del poema mucho más detallado es el siguiente. El caballero Orfeo, rey de un reino en Inglaterra, pierde a su esposa Eurídice cuando esta es raptada por el rey de las hadas. Todo ocurre cuando Eurídice se queda dormida en un huerto bajo un árbol y en su sueño es visitada por el rey del Otro Mundo, que expresa su intención de llevársela a su reino. Al día siguiente, Eurídice pide la ayuda de un grupo de caballeros para que la proteja, sin embargo, a pesar de ello, Eurídice desaparece por completo. Tras lo

³ Esto último se da también en *El caballero Orfeo*, cuando Orfeo se disfraza para comprobar la lealtad de su mayordomo real.

sucedido y afectado por dicha circunstancia, Orfeo abandona su reino y comienza una prolongada andadura en solitario por un bosque, dejando a cargo de los asuntos de gobierno, a su mayordomo real. Además, Orfeo deja instrucciones precisas de que se reúna al parlamento y se elija un nuevo rey en caso de que este muera.

El caballero Orfeo vaga por el bosque durante diez años, durmiendo a la intemperie y alimentándose de bayas y frutos en verano y de raíces y la corteza de los árboles en invierno. Pasado todo este tiempo, descubre a Eurídice cabalgando en compañía de sesenta damas entretenidas en la práctica de la cetrería junto a un río. Sigue entonces a tales damas hasta un acantilado y recorre unas tres millas a través de la roca hasta llegar al reino de las hadas (o al mundo sobrenatural/al Otro Mundo). Este mundo sobrenatural se presenta como una campiña en la que destaca un fabuloso castillo hecho de oro y cristal. El guardián del castillo le permite la entrada al mismo y en su interior contempla a personas “de las que se pensaba que estaban muertas, pero que, en realidad, no lo estaban”. Entre estas personas ve dormida a su esposa Eurídice. El rey reprende a Orfeo por haber entrado en el castillo sin ser llamado, y este decide entretenerlo tocando el arpa. La música agrada al rey y este le ofrece a Orfeo la posibilidad de que le pida algo a cambio. Orfeo elige a Eurídice y el rey, a pesar de su reserva inicial, accede, permitiendo que Orfeo se lleve a Eurídice a Inglaterra.

Al llegar a Winchester, ciudad de Orfeo, este deja a Eurídice en un lugar seguro y se viste con las ropas de un mendigo. Se dirige a su castillo y su mayordomo real, sin saber tampoco quién es, le permite entrar al castillo en calidad de músico para que toque el arpa. Cuando a Orfeo le hacen saber que se trata del arpa del rey, este aprovecha la ocasión para comprobar la lealtad de su mayordomo y revela que encontró el arpa hace diez años junto al cuerpo mutilado de un hombre que había sido devorado por leones y lobos. Al escuchar esto, el mayordomo se desmaya presa de la aflicción. Es entonces cuando el mendigo hace saber a todos que se trata del propio rey Orfeo. Cuando el mayordomo vuelve en sí, Orfeo confiesa a su mayordomo que si este se hubiera alegrado de su muerte hubiera mandado echarlo de su reino. Finalmente, el caballero Orfeo manifiesta su intención de convertirlo al mayordomo en su heredero y se manda traer a Eurídice al castillo.

Los tres manuscritos en los que se conserva *El caballero Orfeo* presentan algunas diferencias a pesar de que ambos poseen un contenido similar en cuanto al argumento de la historia. En el manuscrito Ashmole la esposa del rey Orfeo se llama *Meroudys* y en el manuscrito Auchinleck se llama *Heurodus*. El manuscrito Auchinleck consta de 332 hojas de vitela, muchas de las cuales se han cortado. Sin embargo, se ha logrado recuperar, al menos, ocho de tales hojas. Se considera que el manuscrito Auchinleck es el que más se aproxima al original y se le conoce como el “texto base”. Contiene unos 604 versos. El manuscrito Harley 3180 contiene unos 34 folios de papel y la versión del *Caballero Orfeo* consta de 509 versos. En cuanto al manuscrito Ashmole 61, este contiene 162 folios de papel.

Un aspecto bastante interesante común, en general, a los tres manuscritos es que el Otro Mundo se parece más a un mundo situado en una dimensión paralela que a un mundo o “universo”/“entorno” infernal asociado al mundo de los muertos regido por el dios Hades, como en el mito griego de Orfeo y Eurídice. En este sentido, por lo tanto, el Otro Mundo que aparece en el poema inglés y que posee una clara influencia celta no es el mundo de los muertos, sino un mundo al que puedan acceder personas vivas, que aún no han muerto o, en muchos casos, personas que están al borde de la muerte, como han indicado especialistas como D. Allen. En la versión inglesa del *Caballero Orfeo*, Orfeo es un rey inglés, es decir, se trata de un personaje adaptado a un contexto histórico y local más moderno (la historia se desarrolla en Tracia, que en el poema inglés se presenta como el nombre antiguo de Winchester) alejado del contexto local presentado en la literatura griega clásica, aunque, sin duda alguna, existen algunas analogías entre el Orfeo inglés y el Orfeo griego. En primer lugar, a ambos les une la música, en especial, su pasión por el arpa, que ambos tocan con gran

maestría y pericia musical, causando el arrobó y fascinación de cuantos los escuchan: hombres y bestias. Las esposas de ambos muestran una gran fidelidad hacia ellos, evitando entregar su corazón a otros hombres que las cortejen.

En la versión clásica, Orfeo busca a Eurídice cuando es consciente de su ausencia, al igual que el rey inglés, que decide exiliarse de su reino y marcharse lejos cuando echa en falta a su esposa. Y en ambas versiones, ambos personajes viajan hasta el mundo subterráneo (el Orfeo griego al inframundo y el Orfeo inglés al mundo/Otro Mundo de las hadas) con el fin de traer de vuelta a sus respectivas esposas. Y en ambos casos, durante el periplo de rescate, los dos personajes se enfrentan a no pocas dificultades y obstáculos que requieren tañer el harpa prodigiosamente con el fin de vencerlos. En cuanto a las diferencias más señaladas, se destaca el hecho de que mientras el Orfeo inglés no desciende directamente de los dioses, el Orfeo griego sí. Por otro lado, al Orfeo inglés no se le exige que no mire atrás para ver a su esposa durante el viaje de regreso al mundo de los humanos, en cambio, al Orfeo griego sí se le exige dicha condición. En relación con personaje femenino, Eurídice, esta muere en el mito clásico antes de descender al Hades griego, mientras que en el poema inglés del *Caballero Orfeo*, esta es raptada viva, pero no muere. Y en última instancia, *El caballero Orfeo* tiene un final feliz a diferencia del Orfeo del mito griego clásico. En el primer caso, el rey inglés logra recuperar viva a su esposa, mientras que, en el segundo caso, el Orfeo griego pierde a su esposa al mirar atrás (y romper de este modo la condición impuesta por Hades) antes de llegar al mundo de los seres humanos.

A través de la página web de Teams Middle English Texts es posible acceder también a la versión digital del *Caballero Orfeo* a cargo del profesor George Shuffelton. La versión impresa está disponible también en el libro de 2008 *Codex Ashmole 61. A Compilation of Popular Middle English Verse* (publicado igualmente por el profesor Shuffelton). En la introducción a la versión digital, el profesor Shuffelton nos brinda algunos datos interesantes acerca del *Caballero Orfeo*, que complementan los proporcionados por las profesoras Laskaya y Salisbury. Al hablar de los tres manuscritos existentes, Shuffelton (2008) apunta que los mismos no indican por sí solos que hubiera existido una amplia recepción del poema medieval inglés, puesto que entre la copia de un manuscrito a otro había un lapso de tiempo general de unos cincuenta años y, además, en tres regiones diferentes: Londres, Warwickshire y Leicestershire.

Asimismo, Shuffelton señala que el mito del Orfeo griego, que se conocía en la Edad Media a través de los textos clásicos como los de Ovidio (*Metamorfosis* X) y Virgilio (*Geórgicas* IV), incluye “adaptaciones” o actualizaciones de Boecio, (Fabio Planciades) Fulgencio, Guillermo de Conches, Nicholas Trivet, Boccaccio, Cristina de Pizán y Robert Henryson. Tales adaptaciones dieron como resultado distintos enfoques o interpretaciones del texto, en especial, una de tipo filosófico o cristiana. Shuffelton menciona el *Ovide Moralisé*, una adaptación anónima en verso de las *Metamorfosis* de Ovidio en francés antiguo hecha a comienzos del siglo XIV, de unos 72.000 versos octosílabos y atribuida a Philippe de Vitry. Asimismo, Shuffelton menciona el *Ovidio moralizado* (*Ovidius Moralizatus*) de Pierre Bersuire o Pierre Bercheure (c. 1290-1362) escrita en 1340. Bersuire fue un traductor y enciclopedista francés de la orden de los benedictinos al que se suele atribuir el *Gesta Romanorum*, y se le considera el autor de *Repertorium morale*, obra aparecida antes de 1355 e impresa en Colonia (1477), Nuremberg (1489), Lyon (1517), París (1521), Venecia (1589) y Amberes (1609), entre otros países, *Reductorium morale* o *Liber Bibliae Moralis*, que consta de treinta y cuatro libros e *Inductorium morale biblicum*, que incluye dieciséis libros sobre Dios y el mundo. El *Ovidius Moralizatus* es una obra de mitografía terminada en el año 1340. El aporte de Bersuire a este respecto fue moralizar la obra pagana de Ovidio. Las historias contenidas en esta obra influyeron en Geoffrey Chaucer y en una de sus obras más sobresalientes, *Los Cuentos de Canterbury*.

En *Ovidius Moralizatus*, apunta Shuffelton, Orfeo, o bien se convierte en Cristo redentor que salva a la humanidad de la muerte, o bien representa a la humanidad pecadora. En este último caso, Orfeo perdería su alma, simbolizada en Eurídice, al caer en el pecado, aunque este tipo de interpretaciones, según Shuffelton, plantean algunas contradicciones, como la que declara a Orfeo pecado sin mencionarse o aclararse lo suficientemente bien su pecado, aunque pueda pensarse que se trata del pecado de soberbia, contradicciones o dificultades que surgen debido a “the poem's fusion of the Orpheus myth to the form and style of the Breton lay.” En relación con las semejanzas que posee *El Caballero Orfeo* con aspectos vinculados a la pérdida y posterior recuperación de la familia, a la visión o el concepto del matrimonio, a la recurrencia a ciertos motivos folclóricos, al tratamiento de valores humanos como el sacrificio, la paciencia y la gracia, al rescate de una dama-heroína y a los aspectos siniestros del mundo sobrenatural (o del Otro Mundo), Shuffelton señala su parecido con⁴ *Sir Isumbras*), *Saint Eustace*, *How the Good Wife Taught Her Daughter*,⁵ *Sir Corneus*, *The Jealous Wife*, *The Adulterous Falmouth Squire*,⁶ *Sir Cleges*, *Lybeaus Desconus* y *The Feasts of all Saints and All Souls*.

Con respecto a los manuscritos en los que se conserva *El Caballero Orfeo*, Shuffelton revela que el manuscrito Auchinleck está dañado y carece del prólogo, sin embargo, contiene la versión más completa del poema. Es probable que las versiones del manuscrito Harley y del manuscrito Ashmole 61 procedan de una versión más antigua que fuera tan buena o mejor que el propio manuscrito Auchinleck, pero que después de al menos un siglo sometido a revisiones por parte de los copistas ha ido acumulando errores paulatinamente. Por otra parte, la versión del manuscrito Ashmole 61 parece ser mucho mejor que la versión del manuscrito Harley a pesar de que aquella carece de unos cincuenta versos que aparecen en la versión del manuscrito Auchinleck.

Finalmente, acabamos diciendo que la crítica moderna ha considerado al *Caballero Orfeo* como uno de los mejores romances ingleses, en especial, por la manera en la que el autor ha sabido adaptar y modernizar el mito griego a una nueva cultura más cercana a los lectores contemporáneos del poema inglés y a la magia desplegada en la configuración de un entorno lleno de magia y misterio. Sin embargo, se le achaca la carencia de valores relacionados con los ideales caballerescos tratados en otros romances medievales, y que las pruebas a las que se somete el rey inglés Orfeo no conducen finalmente a una autorrealización personal y/o espiritual. Quedan abierta, no obstante, muchas líneas de investigación con relación a este lay bretón compuesto en inglés medio (*Middle English*), una de ellas, si cabe, la comparación entre los síntomas postraumáticos que sufre o manifiesta Eurídice casi inmediatamente después de su experiencia sobrenatural y las que han experimentado o padecido aparentemente (tomados de una casuística real) aquellas personas que afirman haber pasado por una experiencia similar en los siglos XX y XXI, y que derivan finalmente en un “desorden de estrés postraumático (en inglés, *PTSD= Posttraumatic Stress Disorder*).

Fragmento del *Caballero Orfeo (Sir Orfeo)* y traducción de José Antonio Alonso Navarro. Edición digital de A. Laskaya y E. Salisbury en <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/laskaya-and-salisbury-middle-english-breton-lays-sir-orfeo>:

⁴ Traducido por José Antonio Alonso Navarro. *El caballero Isumbras*. Asunción: Editorial UniNorte (Universidad del Norte), 2016.

⁵ Traducido por José Antonio Alonso Navarro en *Revista Linguae: Sociedad Española de Lenguas Modernas (SELM)*. No. 02. 2015. ISSN: 2386-8414.

⁶ Traducido por José Antonio Alonso Navarro en *Tres joyas de la literatura medieval inglesa: Incluye “El caballero Cleges” (Sir Cleges) además de El caballero Owain (Sir Owain) y La flor y la hoja*. Asunción: Editorial Marben, 2014

We redeth oft and findeth y-write,
And this clerkes wele it wite,
Layes that ben in harping
Ben y-founde of ferli thing:
Sum bethe of wer and sum of wo,
And sum of joie and mirthe also,
And sum of trecherie and of gile,
Of old aventours that fel while;
And sum of bourdes and ribaudy,
And mani ther beth of fairy.
Of al thinges that men seth,
Mest o love, forsothe, they beth.
In Breteyne this layes were wrought,
First y-founde and forth y-brought,
Of aventours that fel bi dayes,
Wherof Bretouns maked her layes.
When kinges might ovr y-here
Of ani mervailes that ther were,
Thai token an harp in gle and game
And maked a lay and gaf it name.
Now of this aventours that weren y-falle
Y can tel sum, ac nought alle.
Ac herkneth, lordinges that ben trewe,
Ichil you telle of "Sir Orfewe."
Orfeo mest of ani thing
Lovede the gle of harping.
Siker was everi gode harpour
Of him to have miche honour.
Himself he lerned forto harp,
And leyd theron his wittes scharp;
He lerned so ther nothing was
A better harpour in no plas.
In al the world was no man bore
That ones Orfeo sat bifore -
And he might of his harping here -
Bot he schuld thenche that he were
In on of the joies of Paradis,
Swiche melody in his harping is.
Orfeo was a king,
In Inglond an heighe lording,
A stalworth man and hardi bo;
Large and curteys he was also.
His fader was comen of King Pluto,
And his moder of King Juno,
That sum time were as godes yhold
For aventours that thai dede and told.
This king sojournd in Traciens,
That was a cité of noble defens -
For Winchester was cleped tho
Traciens, withouten no.

The king hadde a quen of priis
That was y-cleped Dame Heurodis,
The fairest levedi, for the nones,
That might gon on bodi and bones,
Ful of love and godenisse -
Ac no man may telle hir fairnise.

Bifel so in the comessing of May
When miri and hot is the day,
And oway beth winter schours,
And everi feld is ful of flours,
And blosme breme on everi bough
Over al wexeth miri anought,
This ich quen, Dame Heurodis
Tok to maidens of priis,
And went in an undrentide
To play bi an orchardside,
To se the floures sprede and spring
And to here the foules sing.
Thai sett hem doun al thre
Under a fair ympe-tre,
And wel sone this fair quene
Fel on slepe opon the grene.
The maidens durst hir nought awake,
Bot lete hir ligge and rest take.
So sche slepe til after none,
That undertide was al y-done.
Ac, as sone as sche gan awake,
Sche crid, and lothli bere gan make;
Sche froted hir honden and hir fete,
And crached hir visage - it bled wete -
Hir riche robe hye al to-rett
And was reveyd out of hir wit.
The two maidens hir biside
No durst with hir no leng abide,
Bot ourn to the palays ful right
And told bothe squier and knight
That her quen awede wold,
And bad hem go and hir at-hold.
Knightes urn and levedis also,
Damisels sexti and mo.
In the orchard to the quen hye come,
And her up in her armes nome,
And brought hir to bed atte last,
And held hir there fine fast.
Ac ever she held in o cri
And wold up and owy.

When Orfeo herd that tiding
Never him nas wers for nothing.
He come with knightes tene
To chamber, right bifer the quene,

And bi-held, and seyde with grete pité,
"O lef liif, what is te,
That ever yete hast ben so stille
And now gredest wonder schille?
Thy bodi, that was so white y-core,
With thine nailes is all to-tore.
Allas! thy rode, that was so red,
Is al wan, as thou were ded;
And also thine fingres smale
Beth al blodi and al pale.
Allas! thy lovesum eyen to
Loketh so man doth on his fo!
A, dame, ich biseche, merci!
Lete ben al this reweful cri,
And tel me what the is, and hou,
And what thing may the help now."
Tho lay sche stille atte last
And gan to wepe swithe fast,
And seyde thus the King to:
"Allas, mi lord, Sir Orfeo!
Sethen we first togider were,
Ones wroth never we nere;
Bot ever ich have yloved the
As mi liif and so thou me;
Ac now we mot delen ato;
Do thi best, for y mot go."
"Allas!" quath he, "forlorn icham!
Whider wiltow go, and to wham?
Whider thou gost, ichil with the,
And whider y go, thou schalt with me."
"Nay, nay, Sir, that nought nis!
Ichil the telle al hou it is:
As ich lay this undertide
And slepe under our orchardside,
Ther come to me to fair knightes,
Wele y-armed al to rightes,
And bad me comen an heighing
And speke with her lord the king.
And ich answerd at wordes bold,
Y durst nought, no y nold.
Thai priked oyain as thai might drive;
Tho com her king, also blive,
With an hundred knightes and mo,
And damisels an hundred also,
Al on snowe-white stedes;
As white as milke were her wedes.
Y no seighe never yete bifore
So fair creatours y-core.
The king hadde a croun on hed;
It nas of silver, no of gold red,

Ac it was of a precious ston -
As bright as the sonne it schon.
And as son as he to me cam,
Wold ich, nold ich, he me nam,
And made me with him ride
Opon a palfray bi his side;
And brought me to his palays,
Wele atird in ich ways,
And schewed me castels and tours,
Rivers, forestes, frith with flours,
And his riche stedes ichon.
And sethen me brought oyain hom
Into our owen orchard,
And said to me thus afterward,
"Loke, dame, tomorwe thatow be
Right here under this ympe-tre,
And than thou schalt with ous go
And live with ous evermo.
And yif thou makest ous y-let,
Whar thou be, thou worst y-fet,
And totore thine limes al
That nothing help the no schal;
And thei thou best so totorn,
Yete thou worst with ous y-born."
When King Orfeo herd this cas,
"O we!" quath he, "Allas, allas!
Lever me were to lete mi liif
Than thus to lese the quen, mi wiif!"
He asked conseyl at ich man,
Ac no man him help no can.
Amorwe the undertide is come
And Orfeo hath his armes y-nome,
And wele ten hundred knightes with him,
Ich y-armed, stout and grim;
And with the quen wenten he
Right unto that ympe-tre.
Thai made scheltrom in ich a side
And sayd thai wold there abide
And dye ther everichon,
Er the quen schuld fram hem gon.
Ac yete amiddes hem ful right
The quen was oway y-twight,
With fairi forth y-nome.
Men wist never wher sche was bicom.
Tho was ther criing, wepe and wo!
The king into his chaumber is go,
And oft swoned opon the ston,
And made swiche diol and swiche mon
That neighe his liif was y-spent -
Ther was non amendement.

He cleped togider his barouns,
Erls, lordes of renouns,
And when thai al y-comen were,
"Lordinges," he said, "bifor you here
Ich ordainy min heighe steward
To wite mi kingdom afterward;
In mi stede ben he schal
To kepe mi londes overal.
For now ichave mi quen y-lore,
The fairest levedi that ever was bore,
Never eft y nil no woman se.
Into wildernes ichil te
And live ther evermore
With wilde bestes in holtes hore;
And when ye understond that y be spent,
Make you than a parlement,
And chese you a newe king.
Now doth your best with al mi thing."
Tho was ther wepeing in the halle
And grete cri among hem alle;
Unnethe might old or yong
For wepeing speke a word with tong.
Thai kneled adoun al y-fere
And praid him, yif his wille were,
That he no schuld nought fram hem go.
"Do way!" quath he, "It schal be so!"
Al his kingdom he forsoke;
Bot a sclavin on him he toke.
He no hadde kirtel no hode,
Schert, ne no nother gode,
Bot his harp he tok algate
And dede him barfot out atte gate;
No man most with him go.
O way! What ther was wepe and wo,
When he that hadde ben king with croun
Went so poverlich out of toun!
Thurth wode and over heth
Into the wildernes he geth.
Nothing he fint that him is ays,
Bot ever he liveth in gret malais.
He that hadde y-werd the fowe and griis,
And on bed the purper biis,
Now on hard hethe he lith,
With leves and gresse he him writh.
He that hadde had castels and tours,
River, forest, frith with flours,
Now, thei it comenci to snewe and frese,
This king mot make his bed in mese.
He that had y-had knightes of priis
Bifor him kneland, and levedis,

Now seth he nothing that him liketh,
Bot wilde wormes bi him striketh.
He that had y-had plenté
Of mete and drink, of ich deynté,
Now may he al day digge and wrote
Er he finde his fille of rote.
In somer he liveth bi wild frut,
And berien bot gode lite;
In winter may he nothing finde
Bot rote, grases, and the rinde.
Al his bodi was oway dwine
For missays, and al to-chine.
Lord! who may telle the sore
This king sufferd ten yere and more?
His here of his berd, blac and rowe,
To his girdel-stede was growe.
His harp, whereon was al his gle,
He hidde in an holwe tre;
And when the weder was clere and bright,
He toke his harp to him wel right
And harped at his owen wille.
Into alle the wode the soun gan schille,
That alle the wilde bestes that ther beth
For joie abouten him thai teth,
And alle the foules that ther were
Come and sete on ich a brere
To here his harping a-fine -
So miche melody was therin;
And when he his harping lete wold,
No best bi him abide nold.

Traducción del fragmento anterior a cargo de José Antonio Alonso Navarro:

Con frecuencia leemos y hallamos escrito, y esto es algo que saben bien los eruditos, que los layes cantados versan sobre hechos portentosos. Algunos refieren gestas en el campo de batalla y otros, historias tristes; otros, historias alegres y de regocijo; y otros, cuentan historias de traición, de engaño o de aventuras que acontecieron en el pasado; otros, en cambio, contienen historias festivas e historias obscenas; sin embargo, son muchas las historias que hay en ellos sobre el mundo de las hadas. Mas, en verdad, la mayoría de las historias que se cuentan en ellos son de tema amoroso. Los primeros layes acerca de aventuras que acontecieron en el pasado fueron compuestos por bretones en Bretaña.

Cuando los reyes escuchaban en cualquier lugar acerca de sucesos asombrosos que habían sucedido, tomaban con regocijo el arpa cual trovador y componían un lay, poniéndole después un título al terminar. Bien, de tales aventuras acaecidas en el pasado, aunque no puedo contarlas todas, sí podré contar, al menos, alguna que otra. De modo que, mis leales señores, disponeos a escuchar ahora la historia del “caballero Orfeo”, quien, por encima de todo, amaba la música alegre que brotaba del arpa. Y no había duda de que cualquiera que se preciara de ser un buen arpista se sentía muy honrado con su presencia.

Sin ayuda de nadie, tras poner en ello todo su ingenio y destreza, aprendió a tocar el arpa. Y tan bien aprendió a tocarlo, que no hubo en ningún lugar nadie mejor que él. En verdad, no había nadie en el mundo que, tras sentarse junto a Orfeo para escucharlo tocar el arpa, no pensara que se encontraba en el mismo Paraíso, tal era la melodía que salía de ella.

Orfeo era un rey y un alto señor en Inglaterra, además de un hombre robusto y valiente, generoso y cortés. Su padre descendía del rey Plutón y su madre de la⁷ reina Juno, los cuales, antaño, fueron tomados por dioses debido a las hazañas en las que ambos habían participado y a las gestas que habían contado. Este rey vivía en Tracia, ciudad de grandes fortificaciones. Y es que Winchester se llamaba entonces Tracia, sin duda alguna. El rey estaba casado con la dama Eurídice, que era una reina de virtudes excelsas y, sin duda alguna, la dama más hermosa que pudiera caminar sobre la tierra, de una belleza tal que difícilmente se podría describir en su justa medida y, además, llena de amor y de bondad como ninguna otra. Ocurrió entonces a comienzos de mayo, cuando se asoma el buen tiempo y lejos quedan ya las lluvias invernales, y los campos se revisten de flores y los brotes de flor resplandecientes crecen sin rubor en cada rama de árbol con gran júbilo, que esta reina, la dama Eurídice, a última hora de la mañana, se llevó consigo a dos doncellas virtuosas con el fin de recrearse animadamente cerca de un jardín, ver brotar y expandirse las flores de aquí para allá, y escuchar a las aves trinar.

Las tres se sentaron debajo de un lindo manzano y en seguida, esta hermosa reina se quedó dormida encima de la hierba. Las doncellas no se atrevieron a despertarla, sino que la dejaron yacer allí y descansar plácidamente. De modo que estuvo durmiendo hasta pasado el mediodía y, al despertarse, comenzó a proferir gritos espantosos como si se hubiera vuelto loca. Se frotó las manos y los pies y se arañó el rostro hasta que comenzó a sangrar abundantemente. Hizo jirones sus vestiduras y pareció perder el juicio por completo. Las dos doncellas que la acompañaban ya no se atrevieron a quedarse con ella, así que sin dilación corrieron hacia el palacio para hacer saber a escuderos y caballeros que su reina se había vuelto loca, y pedirles que fuesen donde estaba ella y se hicieran cargo de la misma. Caballeros y también damas, y más de sesenta damiselas, se fueron a toda prisa al jardín donde estaba la reina. La tomaron en brazos, la llevaron finalmente a la cama, y allí la sujetaron con fuerza, mas, sin dejar de gritar, trató de salir de la cama. Cuando Orfeo escuchó lo ocurrido, se sintió más afligido que nunca. Se dirigió hasta el aposento de la reina con diez caballeros y ante ella se apostó. La miró y dijo con mucha pena:

- Oh, vida mía, ¿qué os sucede que habéis perdido la compostura que siempre guardasteis y, sin causa aparente, os habéis puesto a gritar de tal manera que espanto ha causado? Vuestro cuerpo, que era de un blanco tan refinado, habéis destrozado con vuestras uñas. ¡Ay! Vuestro rostro, lozano como era, está lívido ahora como si estuviésteis muerta. Y vuestros delicados dedos, miradlos, han perdido todo color y están cubiertos de sangre. ¡Ay! Vuestros encantadores ojos lanzan una mirada torva como la que se lanza al enemigo. ¡Ay, señora! Os lo suplico, por compasión, no gritéis más de manera tan lastimera, y decidme qué os perturba y cómo puedo ayudaros.

⁷ El autor menciona a Juno como “rey”, pero, en realidad, Juno era la diosa romana del matrimonio y la maternidad. Juno era la hija de Saturno y de Ops y hermana y esposa de Júpiter, con el que tuvo dos hijos, Marte y Vulcano y una hija, Lucina.

Entonces, la dama, al fin, se calmó y se puso a llorar desconsoladamente mientras le decía al rey de esta manera:

- ¡Ay, mi señor Orfeo! Desde que nos conocimos, no nos hemos enfadado ni una sola vez, mas, muy al contrario, yo siempre os he amado con todo mi ser, como vos a mí. Sin embargo, ahora hemos de separarnos. Cuidaos mucho, pues debo marcharme.

- ¡Ay!, dijo el caballero, - ¡estoy perdido irremediablemente! ¿Adónde os vais a ir y con quién? Adonde vayáis vos, yo habré de acompañaros, y adonde vaya yo, vos habréis de acompañarme a mí.

- ¡No, no, señor! ¡No puede ser! Os diré por qué. Esta mañana, mientras dormía bajo nuestro jardín, se aproximaron a mí dos apuestos caballeros bien pertrechados con todas sus armas, y me pidieron que me dispusiera en seguida a hablar con su señor el rey. A lo que respondí con palabras un tanto osadas, pues ni me atreví a ello ni quise hacerlo. Viendo mi actitud, los caballeros se marcharon tan rápidamente como pudieron. Entonces, llegó su rey tan raudo y veloz como pudo con más de cien caballeros y cien damiselas, todos ellos montados en corceles tan blancos como la nieve y ataviados con atuendos tan blancos como la leche. Jamás había visto antes criaturas tan hermosas. El rey tenía en la cabeza una corona que no era ni de plata ni de oro rojo, sino de algún tipo de piedra preciosa que resplandecía con tanta intensidad como el sol.

Y tan pronto como se acercó a mí, tanto si quise como si no, me hizo cabalgar a su lado en un palafrén hasta conducirme a su palacio, el cual estaba suntuosamente decorado. Allí me mostró castillos y torres, ríos, bosques con flores y cada uno de sus majestuosos corceles. Después, me trajo de vuelta a nuestro jardín, y antes de marcharse me dijo de este modo:

- Señora, aseguraos de estar mañana aquí mismo bajo este manzano, pues os llevaremos a vivir con nosotros para siempre. Y si nos ponéis alguna traba a esto, no importa donde os halléis, iremos a por vos, y os descuartizaremos de tal manera que nada ni nadie podrá socorreros. Y aunque halláis sido descuartizada en mil pedazos, aun así, os llevaremos con nosotros.

Cuando el rey Orfeo escuchó esto dijo:

- ¡Ay, Dios mío! ¡Ay, ay! Más querría yo perder la propia vida que perder a mi esposa, la reina.

Después, pidió consejo a cuantos hombres pudo, pero sin que ninguno de ellos pudiera hacer nada. Al día siguiente, llegado el mediodía, cuando Orfeo ya había tomado sus armas y reunido a mil soldados bien pertrechados tan aguerridos como feroces, se encaminó con la reina hasta el manzano del jardín. Entonces, los soldados formaron dos hileras y se dispusieron a cada lado del lugar diciendo que allí se quedarían y morirían antes que permitir que se llevasen a la reina. Sin embargo, en medio de ellos, en un abrir y cerrar de ojos la reina fue arrebatada por arte de magia y encantamiento. Los hombres jamás supieron adónde se fue. A partir de entonces, el corazón de todos se turbó y se llenó de pena y de dolor. El rey se encerró en su aposento y varias veces cayó al suelo desmayado. Fueron tan grandes sus lamentos y gemidos que a punto estuvo de perder la vida sin remedio. Mandó llamar a sus barones, condes y grandes señores, y cuando estuvieron todos reunidos les dijo:

- Señores, delante de todos vosotros dispongo que mi mayordomo real gobierne mi reino a partir de ahora. Él ocupará mi lugar y se encargará de administrar mis tierras hasta donde alcancen. He perdido a mi reina, la dama más hermosa sobre la faz de la tierra, de modo que en adelante jamás veré a otra mujer. Me adentraré en lo más desolado y salvaje del bosque sombrío, y allí moraré para siempre en compañía de las bestias silvestres, y cuando os llegue la noticia de mi muerte, formad un parlamento y elegid un nuevo rey. Ahora ocuparos de todos mis asuntos como corresponde.

Al terminar de hablar el rey, grandes y chicos prorrumpieron en grandes sollozos en el salón, y nadie pudo proferir ya palabra alguna. Al unísono todos juntos se pusieron de hinojos y le rogaron que no les abandonasen.

- ¡Basta!, dijo el rey, - se hará cómo os he dicho.

Al abandonar su reino por completo, solo se llevó consigo un manto de peregrino. No quiso llevarse ni túnica ni caperuza, ni camisa ni tampoco bienes de ninguna clase. Lo único de lo que no quiso desprenderse bajo ninguna circunstancia fue de su arpa, y con ella caminó descalzo por las calles, sin que nadie quisiera acompañarlo. ¡Ay, Dios mío! Cuántas lágrimas de dolor por él se derramaron, él que había sido todo un rey coronado, y ahora se marchaba de la ciudad como un mendigo. Y después de atravesar el bosque caminando sobre matorrales, Orfeo⁸ se interna en la parte más desolada y salvaje del mismo. Nada de lo que halla lo consuela, sino que vive constantemente presa de una gran aflicción. Él, que había llevado puesta la piel abigarrada y de color gris, y en el lecho había dormido encima de ropas de cama de color púrpura, ahora yace sobre ásperos matorrales, cubriéndose con hojas y hierba. Él, que había sido dueño de castillos y torres, de ríos y bosques con flores, ahora, se ponga a nevar o venga una helada, este rey no tiene más remedio que hacer su cama en el musgo. Él, que había tenido damas y caballeros de gran valía postrándose de hinojos ante él, no ve ahora nada que lo agrada, excepto serpientes que se arrastran junto a él. Él, que había tenido en abundancia los manjares y las bebidas más exquisitos ahora tiene que cavar y escarbar en busca de las raíces que necesita para sobrevivir. En verano se alimenta de frutos silvestres y de bayas de poco valor.

En invierno no encuentra nada para comer excepto raíces, hierba y corteza. Tantos rigores y penurias hicieron finalmente mella en su cuerpo, ahora consumido y agrietado. ¡Ay, Señor! ¿Quién puede narrar los padecimientos que tuvo que soportar este rey durante más de diez años? Tanto le creció la barba negra y áspera, que hasta la cintura le llegó. Y en cuanto a su arpa, que era lo que más feliz le hacía, este la escondió en el hueco de un árbol, mas cuando el tiempo estuvo despejado y soleado, Orfeo la cogió en seguida para consolarse y comenzó a tocarla a voluntad. Y en el instante en el que la música empezó a resonar por todo el bosque, todas las bestias salvajes que allí se hallaban se reunieron para deleite suyo en torno a él, y todas las aves que en el bosque estaban, se acercaron y se posaron en una zarza para escucharlo tocar con gran maestría. ¡Qué hermosa melodía brotó de ella! Y cuando dejó de tocar, las bestias se alejaron de él.

⁸ Ahora el autor-narrador pasa del tiempo verbal en pasado al tiempo presente, que resulta más “visual” para una audiencia que esté escuchando el poema.

Bibliografía

- Allen, D., "Orpheus and Orfeo: The Dead and the Taken." *Medium Aevum*, 33 (1964), 102-11.
- Alonso Navarro, José Antonio. *Tres joyas de la literatura medieval inglesa: Incluye "El caballero Cleges" (Sir Cleges) además de El caballero Owain (Sir Owain) y La flor y la hoja*. Asunción: Editorial Marben, 2014.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "El caballero Owain" ("Sir Owain"). (Traducción revisada y crítica) *Revista Linguae: Sociedad Española de Lenguas Modernas (SELM)*. No. 01. 2014. ISSN: 2386-8414.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "El caballero Degaré" (*Sir Degaré*). Asunción: Editorial Marben, 2015.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "El caballero Corneus" (*Sir Corneus*). *Revista Linguae: Sociedad Española de Lenguas Modernas (SELM)*. No. 02. 2015. ISSN: 2386-8414.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés o lay bretón "El caballero Launfal" (*Sir Launfal*). *Revista Linguae: Sociedad Española de Lenguas Modernas (SELM)*. N° 03. 2016. ISSN: 2386-8414.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "El caballero Isumbras" (*Sir Isumbras*) (Un romance/lay bretón medieval inglés en "Middle English"). UniNorte (Universidad del Norte): Asunción, Paraguay. 2016. Presentado por el Embajador del Reino Unido acreditado en Paraguay, doctor Jeremy Hobbs, PhD y el historiador y literato francés, doctor Alain Saint-Säens, PhD.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "La isla de las mujeres" (*The Isle of Ladies*) (Un poema medieval inglés en "Middle English"). UniNorte (Universidad del Norte): Asunción, Paraguay. 2017. Presentado por el Encargado de Negocios de la Embajador del Reino Unido en Asunción, Señor Nick White en representación del Excelentísimo Embajador del Reino Unido acreditado en Paraguay, doctor Jeremy Hobbs, PhD., y el historiador y literato francés, doctor Alain Saint-Säens, PhD.
- Alonso Navarro, José Antonio. Traducción del poema medieval inglés "El caballero Eglamour de Artois" (*Sir Eglamour of Artois*) (Un poema medieval inglés en "Middle English"). UniNorte (Universidad del Norte): Asunción, Paraguay. 2018.
- Alonso Navarro, José Antonio. Dos divertidos cuentos medievales ingleses: traducción del poema medieval inglés *El cuento del bacín (The Tale of the Basin)* y de *La dama priora (The Lady Prioress)*. Prólogo del doctor Miguel Ayerbe (Universidad del País Vasco en Vitoria, España) y notas de la doctora Melissa M. Furrow (Dalhousie University, Nova Scotia, Canada). Asunción: Universidad del Norte (UniNorte), 2018.
- Bliss, A. J., ed. *Sir Orfeo*. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, 1966.
- Laskaya, Anne & Salisbury, Eve. (Ed.). *The Middle English Breton Lays*. Michigan: Medieval Institute Publications, 1995.
- Lerer, Seth. "Artifice and Artistry in *Sir Orfeo*." *Speculum* 60 (1985), 92-109.
- Liuzza, Roy Michael. "*Sir Orfeo*: Sources, Traditions, and the Poetics of Performance." *Journal of Medieval and Renaissance Studies* 21 (1991), 269-84.
- Magnúsdóttir, Ásdís R. *La Voix du cor*. Amsterdam: Rodopi, 1998.
- Rumble, Thomas, ed. *The Breton Lays in Middle English*. Detroit, MI: Wayne State University Press, 1965.
- Shuffelton, George. (Ed). *Codex Ashmole 61: A Compilation of Popular Middle English Verse*. Michigan: Medieval Institute Publications, 2008.
- Zipes, Jack. *The Oxford Companion to Fairytales*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Versiones digitales del Caballero Orfeo

Laskaya, Anne y Salisbury, Eve. <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/laskaya-and-salisbury-middle-english-breton-lays-sir-orfeo>

Shuffelton, George. <https://d.lib.rochester.edu/teams/text/shuffelton-codex-ashmole-61-sir-orfeo>

Manuscritos

National Library of Scotland MS Advocates 19.2.1, fols. 299a (stub)-303ra; also known as the Auchinleck MS (A).

British Library MS Harley 3810, fols. 1a-10a (H).

Bodleian Library MS Ashmole 61, fols. 151a-156a (B).

Edición facsímile

The Auchinleck Manuscript. National Library of Scotland. Advocates MS. 19.2.1. With introduction by Derek Pearsall and I. C. Cunningham. London: Scolar Press, in association with The National Library of Scotland, 1979.