Revista Investigações, Recife, v. 35, n. 2, p. 1 - 33, 2022
https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/index
https://doi.org/10.51359/2175-294x.2022.253135

Reflexiones sobre procesos enseñanza-aprendizaje de ELE: A propósito de *gustar* / *gostar*. Cognición y niveles de análisis (Sintaxis-Semántica)

José Alberto Miranda Poza[*]
Cristina Bongestab[**]

Resumen: Presentamos un problema que viene tratándose no siempre satisfactoriamente: las diferencias en los usos de *gustar* (español) y *gostar* (portugués). Partiendo de propuestas que defienden el estudio de la gramática en ELE desde perspectivas cognitivas y contrastivas, abordaremos la descripción de usos comunes y divergentes: a) estado de la cuestión siguiendo a Moreno y Fernández (2007) y Barros et al. (2014), problematizando las creencias más extendidas, explicando las divergencias a partir del análisis semántico, no solo sintáctico; b) revisitando las relaciones entre niveles lingüísticos (HARRIS, 1951; BUNGE, 1960), postulando la necesidad de enfoques intersectivos; c) aportando ejemplos contextualizadores de los usos.
Palabras clave: Gramática contrastiva. Interfaces español-portugués. Sintaxis. Semántica.

Resumo: Apresentamos um problema que nem sempre foi tratado de forma satisfatória: as diferenças nos usos de *gustar* (espanhol) e *gostar* (português). A partir de propostas que defendem o estudo da gramática em ELE através de abordagens cognitivas e contrastivas, analisaremos a descrição de usos comuns e divergentes: a) estado da questão segundo Moreno e Fernández (2007) e Barros et al. (2014), problematizando as crenças mais estendidas, explicando as divergências a partir da análise semântica e não apenas sintática; b) revisitando as relações entre níveis linguísticos (HARRIS, 1951; BUNGE, 1960), postulando a necessidade de abordagens intersectivas; c) oferecendo exemplos contextualizados dos respectivos usos.
Palavras-chave: Gramática contrastiva. Interfaces espanhol-português. Sintaxe. Semântica.

Abstract: We present a problem that has not always been dealt with satisfactorily: the differences in the uses of gustar (Spanish) and gostar (Portuguese). Based on proposals that defend the study of grammar in SFL through cognitive and contrastive approaches, we will analyze the description of common and divergent uses: a) State of the Question according to Moreno and Fernández (2007) and Barros et al. (2014), problematizing the more extended

[*] Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). https://orcid.org/0000-0003-3280-4786 / E-mail: alberto.poza@uol.com.br.
[**] Professora Efetiva de Língua Espanhola (graduação) na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). https://orcid.org/0000-0002-4872-1419 / E-mail: cristinauepb1@gmail.com.

Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR.

beliefs, explaining the divergences from the semantic and not just syntactic analysis; b) revisiting the relationships between linguistic levels (HARRIS, 1951; BUNGE, 1960), postulating the need for intersectional approaches; c) offering contextualized instances of their uses.
Keywords: Contrastive grammar. Spanish-Portuguese interfaces. Syntax. Semantics.

Introducción

Una de las tareas fundamentales del profesor de lengua extranjera, segunda, meta o adicional –denominaciones que responden a perspectivas de estudio diversas–[1] consiste en detectar aspectos divergentes entre esta y la materna (BUGUEÑO MIRANDA, 1998; MIRANDA POZA, 2010; 2014; 2015; 2019c). Su finalidad es conseguir que se produzca por parte del aprendiente una deseable progresión en los complejos procesos de adquisición de la lengua meta (SOUZA; SANTOS, 2019)[2], evitando que se

[1] Referente a las denominaciones *lengua extranjera* / *lengua materna*, cabe señalar que, desde Almeida Filho (1993), se entiende que el término *lengua extranjera* encierra una cierta complejidad sobre la que deberían reflexionar los profesionales de la educación. Algunas concepciones nos llevarían a entenderla como i) exótica; ii) de los otros; iii) de antepasados / de herencia; iv) de extraños; v) de bárbaros; vi) (L2) / Segunda lengua; vii) de dominadores; viii) adicional; ix) de integración. En nuestro trabajo, utilizamos respectivamente los términos *materna* / *extranjera* en el sentido laxo de, en el primer caso, lengua que se adquiere de forma natural en los primeros años de vida por medio de la interacción con el entorno inmediato, sin intervenciones pedagógicas, y sin una reflexión lingüística desarrollada de forma consciente; y, en el segundo, la que no es lengua materna de un hablante dado y es aprendida fundamentalmente a través de procesos reflexivos. Tomamos como referencia la experiencia del hablante, evitando otros posibles contextos explicativos -que no son al caso para el objeto específico de nuestro trabajo- como nación, por ejemplo, relacionado con lengua. En este mismo sentido, entendemos que adquisición se da en la lengua materna y aprendizaje en la segunda, si bien puede haber zonas en las que se da reflexión (posterior) sobre la propia lengua (en las escuelas, por ejemplo) y posibilidades de adquisición de una lengua extranjera en ciertos contextos comunicativos (como postulan los partidarios del llamado método natural y/o de inmersión).

[2] *Complejo* aquí no se refiere a la oposición *simple* / *complejo*, sino a la *teoría de la complejidad* de Morin (1991, p. 17): "a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem o nosso mundofenomenal", lo que produce que la complejidad se presente con los rasgos inquietantes de la confusión, de lo inextricable, de la ambigüedad, si bien, este trabajo pretende poner cierto orden, explicar el porqué de un problema concreto: comportamiento divergente de *gustar* / *gostar*. Ya mostramos reservas sobre estas propuestas: "Não ficaram [...] demonstradas algumas teorias a propósito dos (pós)modelos de ASL, conforme defende, entre outros, Paiva (2009): conjunto de conexões em um sistema dinâmico, complexo, não linear e imprevisível que se move em direção ao limite do caos [...] com máximo potencial para aprendizagem. Nossa experiência no ensino de línguas testemunha o insucesso dessas aprendizagens quando entram em jogo línguas tão próximas como espanhol e português" (MIRAND POZA, 2019a, p. 151-152). Son abundantes los ejemplos de teóricos que inciden en la *complejidad* que conllevan los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas: Barros *et al* (2014, p. 59): "o ensinar a língua deve ser entendido e praticado como algo mais profundo e complexo e não como mera transmissão de conteúdos".

perpetúe el período conocido como *interlengua* (SANTOS GARGALLO, 1993) y las realizaciones a ella asociadas, especialmente cuando la distancia formal entre ambas es reducida.

Uno de los casos en los que la sintaxis de cada lengua es divergente lo constituye el régimen verbal (BÁEZ SAN JOSÉ, 1988) que presentan los verbos *gustar* / *gostar*. Aplicado a los procesos de enseñanza-aprendizaje del español a brasileños, no es extraño que el hablante de portugués emita enunciados que replican, en la forma, la construcción de su lengua vernácula o, a veces, ni siquiera esto, consciente, sin duda, de que no se produce en dicho contexto –las construcciones con los verbos *gustar* / *gostar*– una correspondencia exacta entre las dos lenguas. Esa tendencia a replicar la construcción de la lengua materna o la duda a la hora de la emisión del enunciado, justificada en la intuición por parte del hablante de la existencia de una dificultad en dicho contexto gramatical, fue objeto de un trabajo sobre la importancia de la *lingüística cognitiva* en el enfoque contrastivo de lenguas (MIRANDA POZA, 2010), siguiendo, por un lado, lo postulado por Gibbs (1996, p. 31): "las categorías lingüísticas no son autónomas respecto a la organización conceptual general y a los mecanismos de procesamiento", y, por otro, las aportaciones de Liceras (1992; 1993): "la investigación del aprendizaje de L2 se convierte en una de las ramas de la psicolingüística en los años sesenta ligada, sobre todo, a la visión del lenguaje como actividad creativa" (1996, p. 230).

El fenómeno también se da en la dirección contraria: cuando un hispanohablante se dispone a aprender portugués va a encontrar dificultades en el uso de construcciones con *gostar*, precisamente por los mismos problemas cognitivos.

et al. (2014, p. 65) trataban sobre este mismo problema, si bien con el propósito de analizar las consecuencias del fenómeno directamente en el desarrollo de las clases de español, ofreciendo, de entrada, una nota no menos preocupante: esa dificultad de uso del verbo *gustar* se extendía incluso a profesores de español: "Os dados [...] revelam um conhecimento precário, lacunar e parcial por parte dos professores, nos níveis sintático, semântico, discursivo e pragmático".

Referimos aquí realizaciones que le son familiares a quien se dedica a la enseñanza de la lengua española, como por ejemplo:[3]

> (1) **Ella le gustas*, o incluso, (2) *Ella te gusta* –construcción esta formalmente correcta, pero emitida cuando se quiere expresar justamente lo contrario: (3) *Tú le gustas (a ella)*–.
> (4) **A mí/Me gusta/gusto del chocolate*, proyectando la preposición, habitual en portugués.
> (5) **¿Les gustaron (la charla)?,* en lugar de: (6) *¿Les gustó la charla (a ustedes)*?[4]

O se produce lo que en didáctica de las segundas lenguas se denomina *período silencioso* (BELLO *et al*., 1990), término acuñado por Krashen (1985), antes apuntado en Krashen y Terrell (1983) –a propósito del Método Natural– y que es habitual en trabajos sobre aprendizaje de lenguas extranjeras (SÁNCHEZ LÓPEZ, 1997).

Estos problemas no son nuevos: existe una amplia lista de métodos y estudios sobre lengua española que llaman la atención sobre esta discrepancia formal e intentan explicitar, a través de reglas, el comportamiento sintáctico que presenta en español el verbo *gustar*, y que le resulta ajeno al hablante de lengua portuguesa, y no solo a él, pues las construcciones con *gostar* en portugués mantienen la misma forma que los correspondientes verbos de otras lenguas, como inglés (*to like, to love*) o francés (*aimer*). Así ocurre en los trabajos genéricos de Moreno, Moreno y Zurita (2009) o Alonso Raya *et al*. (2012) y, en otros más específicos como en las aportaciones de Miranda Poza

[3] Los ejemplos aducidos en nuestro trabajo son oriundos –cuando no se indica lo contrario– de nuestra actividad como profesores. No se trata de ejemplos recogidos a través de muestras que responden a cuestionarios preestablecidos. La validez de estas referencias es postulada por Alonso-Cortés (2015, p. 73) a propósito del concepto de *introspección* como fuente de datos de la teoría lingüística: "consiste en la respuesta que el hablante da sobre la buena o mala formación de una forma lingüística. La sintaxis y la semántica [ámbitos que vamos a desarrollar en nuestro trabajo] se sirven de la introspección como fuente de datos y también para contrastar las hipótesis sintácticas y semánticas".

[4] No diferentes son los ejemplos aducidos por Barros *et al* (2014, p. 64-65) oriundos de actividades de un curso de formación continuada para profesores de español. Se pedía la traducción al español de las oraciones del portugués: *Você gosta de mim? (¿Te gusto?)* y *Ele não gosta de mim (No le gusto)*. Los resultados obtenidos fueron, en el primer caso: *¿Te gusta a mí? ¿A usted le gusta a mí? ¿Te gusta de mí? ¿A ti te gusta yo? ¿A ti te gusta a mí?*; en el segundo caso: *No le gusta a mí, A él no le gusta a mí, A él no le gusta de mí, A él no me gusta yo, Él no me gusta.*

(2008a; 2012a), Groppi (2013) y Barros *et al.* (2014). En ocasiones, las observaciones vertidas son poco satisfactorias, cuando no equívocas o parciales.[5]

Por ello, para analizar el comportamiento sintáctico de las construcciones con *gustar* en español, resulta necesario revisitar algunos de los conceptos habitualmente empleados en análisis sintáctico. Porque, cuando hablamos de sintaxis, nos referimos a la manera en que se agrupan las palabras para construir oraciones. Si lo que queremos mostrar es la forma en la que lo hacen, nos ha de interesar, en un primer momento, antes de abordar cualquier indagación acerca del sentido, referir la arquitectura misma de la agrupación, lo que nos llevará a una breve revisión sobre los fundamentos teóricos del lenguaje.

Palabra, oración: niveles de análisis (revisión histórica)

La tradición gramatical venía estudiando la oración a partir de criterios lógico-filosóficos. Dionisio de Tracia en su *Tékhne Gramatiké*[6] asentó hace ya más de veintidós siglos los principios que se han sucedido a lo largo de la gramática (MARCOS MARÍN, 1990), y que llegan a alcanzar a no pocas de las que se publican en la actualidad –

[5] Sorprende la laxitud de Milani (2011) en su *Gramática* a propósito de los usos de *gustar*. A pesar de tratarse de una gramática tradicional que describe la norma de la lengua española, cabría esperar algún comentario destinado al uso de *gustar*, pues la obra se destina a estudiantes brasileños. Solo se recoge, dentro del capítulo de los pronombres (p. 114-115), las construcciones con pronombre átono antepuesto (y reduplicado) "a mí me... a ti te..." y el verbo *gustar* en tercera persona (singular y plural). Este hecho podría inducir al lector a pensar –aunque no se afirme explícitamente– que *gustar*, en primer lugar, solo se conjuga en español en tercera persona, y, en segundo lugar, que solo admite ese tipo de ordenación sintáctica tan peculiar, lo que tampoco es cierto. Su marcado carácter morfológico y que el ámbito sintáctico ocupe un espacio más reducido, puede explicar el tratamiento precario del problema. Lo mismo ocurre en Masip (2010).

[6] El gramático en la época alejandrina se ocupaba de la crítica y edición de textos literarios (MIRANDA POZA, 2009). La gramática auxiliaba en esa tarea filológica. No solo la gramática, sino otras disciplinas afines, como la lexicografía (SERRANO AYBAR, 1977). La Escuela de Alejandría consideraba como una *tékhne* a la gramática en el sentido aristotélico de la *Metafísica* (981a): "una *tékhne* surge cuando de muchas observaciones experimentales se llega a una noción universal sobre los casos particulares" (apud ALONSO-CORTÉS, 1993, p. 284). Así, la Medicina es una *tékhne*; también las Matemáticas. La *tékhne* se opone a la experiencia, que es un conocimiento de lo singular, frente a la primera, que es universal genérico. "O discípulo de Aristarco de Samotrácia, Dionísio de Trácia, publicou sua *tékhne gramatiké*, que é considerada a mãe de todas as gramáticas europeias, pois não há nenhuma que não dependa dela" (MIRANDA POZA, 2019b, p. 189).

referentes a cualquier lengua– (MIRANDA POZA, 2019b). El análisis sintáctico y las funciones que las unidades lingüísticas desempeñan en la *oración* parten del concepto de que esta se entiende como un tipo de juicio, definido, a su vez, como una estructura de sentido completo que dice algo (predicado) a propósito de un elemento concreto, sujeto, cuyos respectivos núcleos están representados por dos clases fundamentales de palabras: *ónoma* (sustantivo) y *rhéma* (verbo). La gramática tradicional es una gramática de la *palabra*, "pues la *oración* en sí, como unidad, es poco estudiada" (TUSÓN, 1987, p. 26).

Por ello, los conceptos de sujeto y predicado proceden realmente de la Filosofía. Incluso, el modo de analizar cada una de las *palabras* que componen la *oración* responde también a principios lógico-racionales: clasificación de los objetos en diferentes categorías, cada una de las cuales con características propias que las diferencian de las restantes: "No es otra la forma en que se presentan en muchas de las gramáticas al uso, cuando dedican un capítulo a cada una de las categorías gramaticales, agotando cualquier otro tipo de aproximación al estudio de la sintaxis" (MIRANDA POZA, 2012a, p. 20). Además, cada una de estas categorías presentaba caracterizaciones que respondían a principios lógico-semánticos: el sustantivo significaba sustancia, por oposición al verbo, que se definía por designar la idea de acción y tiempo; el adjetivo significaba la cualidad de la sustancia, lo que le permitía ser el modificador ideal para el sustantivo. El problema es que, a veces, encontramos sustantivos que indican cualidad (*bondad, maldad*), otros que evocan una idea de acción (*carrera, corredor, flujo*) o adverbios que, al igual que el verbo, significan idea de tiempo presente (*ahora*), pasado (*ayer*) y futuro (*mañana*).

Consciente de estas inadecuaciones, el distribucionalismo norteamericano alertó sobre la heterogeneidad conceptual a la que conducían los planteamientos tradicionales sobre sintaxis, proponiendo nuevas formas de análisis formal, que recibieron el nombre de *Estructuras-test* primero (FRIES, 1952), o, más tarde, para el análisis sintáctico, *Caja de Hockett* (HOCKETT, 1971). Se trataba de definir y clasificar las categorías gramaticales no a través de criterios nocionales, sino de acuerdo con criterios funcionales: cómo se comportan en el decurso, como se combinan entre sí. A diferencia del criterio lógico-nocional tradicional, el significado no garantiza la pertenencia de una palabra a una

determinada categoría, sino su funcionamiento en el decurso. La *conmutación* será aceptable siempre que el resultado final posea un sentido coherente – a pesar de que sea diferente que el original. Es lo que afirma Bosque (1996, p. 20) cuando establece fronteras entre los abordajes tradicional y funcional en gramática: "una de las grandes diferencias que han separado la enseñanza de la gramática y la de otras disciplinas: la que existe entre *conocer* las unidades y *comprender* (e incluso prever) su combinatoria".

Posteriores desarrollos de la Gramática Generativa (CHOMSKY, 1990) proporcionaron nuevos hallazgos con relación a la arquitectura sintáctica oracional resultante de la combinación de palabras dentro de una frase, por ejemplo, la no linealidad de los elementos frásticos frente a la linealidad del signo preconizada por Saussure (1980), ahora reservada tan solo a la emisión de sonidos en la cadena hablada o a su representación convencional en los sistemas secundarios de carácter simbólico (escritura). Para explicar las relaciones que se producen a nivel sintáctico entre los elementos que componen la oración, debemos concebir la existencia de estructuras jerárquicas que, en torno a un núcleo, se van construyendo, diferenciándose elementos jerárquicamente primarios y secundarios (RUWET, 2009, p. 115-116):

"$X^2 = FX \rightarrow Z + X^1$

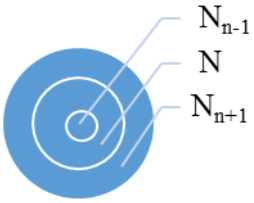
$X^1 \rightarrow X + Y$

$(Y \neq X; Z \neq Y \neq X)$"

Las estructuras jerárquicas en niveles, preferentemente caracterizadas como binarias, suelen representarse simbólicamente mediante *grafos arbóreos*: "un árbol es un grafo completo no orientado ordenado sin circuitos" (ALONSO-CORTÉS, 1993, p. 166-167). Desde la perspectiva morfológica, la concordancia prueba, en el nivel sintáctico, la relación entre los elementos que componen la frase, que revela la jerarquía.

Estas nuevas perspectivas concluyeron que los diferentes niveles no responden a principios nocionales, pero tampoco se organizan de forma constitutiva, como suponía el estructuralismo: el fonema construye el morfema, este la frase, y esta el discurso (HARRIS, 1951),

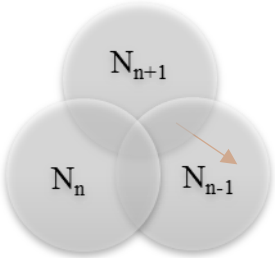
Figura 1: Relaciones constructivas entre niveles



Fuente: Miranda Poza (2017a, p. 226).

sino que la relación entre los niveles admitiría mejor una representación mediante círculos concéntricos que se intersecan (BUNGE, 1960):

Figura 2: Relaciones interseccionales entre niveles



Fuente: Miranda Poza (2017a, p. 226).

El panorama que ofrece la lingüística contemporánea en disciplinas como la Lingüística Aplicada y la Sociolingüística da lugar a nuevas perspectivas en la comprensión de los hechos lingüísticos. Abaurre se posicionaba a favor de una concepción más amplia de la Lingüística: "Eu me sinto mais confortável com uma definição da linguística que a toma como um amplo campo de estudos sobre a linguagem" (XAVIER; CORTEZ, 2005, p. 16). Faraco (2016) y Bagno (2016) resaltan los desarrollos epistemológicos que la Sociolingüística, el análisis del discurso, la etnografía de la comunicación o la antropología lingüística han provocado en los estudios lingüísticos, que podrían resumirse en que actualmente el foco está en el universo social de los hablantes, pues es imposible separar la lengua de quienes la hablan, dando lugar a una concepción de *heterogeneidad regulada* antes que en una *ficción de homogeneidad*.

Semántica y Sintaxis: Papeles temáticos y Funciones sintácticas

Por ello, cabe distinguir, por un lado, entre los *papeles temáticos* de las palabras dentro de la oración, que tienen que ver con su sentido, y, por otro, las funciones sintácticas que desempeñan con respecto a la estructura de la oración. Además, los dos tipos de funciones recaen sobre los mismos elementos, es decir, son coincidentes, si bien esto no siempre ocurre así. Y es precisamente este uno de los aspectos que marca la frontera entre las perspectivas conceptuales de la tradición gramatical y las modernas, lo que nos permite analizar nuestro problema de forma distinta.

Para explicar los *papeles temáticos* que, dentro de una oración, desempeñan las palabras, seguimos los postulados de Hurford, Heasly & Smith (2007) a partir de los siguientes ejemplos adaptados a la ocasión: (7) *Pedro rompió el tabique con el martillo* / (8) *El martillo rompió el tabique* / (9) *El tabique se rompió*. Los *papeles temáticos* desempeñados por los objetos participantes (*tabique*, *martillo*) y por la persona (*Pedro*) no varían en ninguno de los tres casos. En efecto, los *papeles* que desempeñan los objetos participantes son: *agente (AG), afectado (AF)* e *instrumento (IN)*. "Entendemos por *agente* (de una oración) la persona que lleva a cabo deliberadamente la acción descrita" (MIRANDA POZA, 2008a, p. 108), aquí *Pedro* en *Pedro rompió el tabique con el martillo*. "El participante *afectado* es la cosa sobre la cual se ejerce una acción" (MIRANDA POZA, 2008a, p. 108); en este caso, *(el) tabique*. Por último, "el *instrumento* es la cosa (prácticamente nunca una persona) por medio de la cual la acción se lleva a cabo" (MIRANDA POZA, 2008a, p. 108); aquí, *(el) martillo*. Cabría hacer mención, para poder atender a otros posibles ejemplos que atañen a personas, del papel temático *beneficiario (BE)* (HURFORD; HEASLY; SMITH, 2007, p. 249) "la persona para cuyo beneficio o en cuyo detrimento se lleva a cabo la acción descrita en la oración", como *Isabel* en (10) *Luis regaló a Isabel una novela de García Márquez* –donde *Luis* sería *agente* y *novela de García Márquez*, *afectado*–.

Groppi (2013, p. 91) identificaba el caso dativo (aludiendo a los pronombres personales flexionados) con el *papel semántico* de *meta*, diferenciándolo de los papeles semánticos

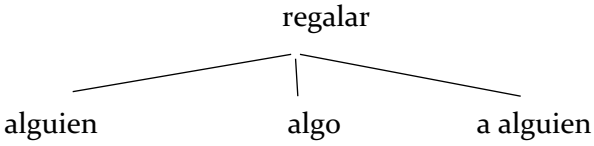
agente y *paciente*, como en "*entregar*, que construye una predicación en la que intervienen tres participantes: *alguien* (con papel semántico de *agente*) entrega *algo* (*paciente*) a *alguien* (papel semántico de *meta*). Por una parte, la autora parece identificarse con las nociones de la gramática tradicional, si bien, la argumentación se asemeja al modelo funcional de Tesnière (1959), descrito y adaptado a la lengua española por Báez San José (1988).

Es posible establecer un análisis de los *papeles semánticos* partiendo de una representación simbólica al hilo de las contribuciones derivadas de la incorporación de la lógica al ámbito del lenguaje como, por ejemplo, las de Garrido Medina (1988) o, en Brasil, y en relación al comentario semántico de textos, Masip (2007; 2012). El estudio de los lenguajes formales constituyó una aportación de la lógica que influyó decisivamente en la lingüística. A partir del destierro que sufrió el significado a partir de Bloomfield y de la lingüística estructural principalmente en Estados Unidos, se llegó a concebir la sintaxis como independiente de la semántica en los inicios del generativismo.

A pesar de ello, en posteriores desarrollos teóricos, "los lenguajes formales representan los mejores instrumentos actuales de la semántica" (HERNANZ; BRUCART, 1987, p. 24); o se aboga por la necesidad de un lenguaje formal para describir con precisión el significado (LEECH, 1985). Y ello se debió a que, antes, Tesnière (1959) llamó la atención sobre la falta de explicitud en los sucesivos modelos ortodoxos chomskianos a propósito de la relación que entre sí mantenían los elementos que componían las *estructuras sintácticas*, pues estas conexiones solo podrían hacerse patentes recurriendo al significado. Tales relaciones se revelaban como de dependencia, en términos de *regente* y *subordinado*, y de carácter no necesariamente lineal. La existencia de dependencias nos lleva a la aceptación de que "las lenguas [...] constan de unos elementos combinables y de unas reglas de combinación de manera análoga a como una fórmula lógica o algebraica consta de unos elementos y una sintaxis combinatoria" (BÁEZ SAN JOSÉ, 1988, p. 17-18). Para Holtus (1979), esta perspectiva era análoga a los primigenios conceptos de estructura profunda y superficial de los generativos, pues distinguía entre el orden lineal en el que las palabras se alinean en la cadena hablada y el orden estructural en el que se establecen conexiones (a modo de *stemma*).

Pero, lo verdaderamente original en Tesnière consiste en determinar cuál es la índole de las relaciones de dependencia en el *stemma*. Para comenzar, afirma que el verbo es el punto más alto del diagrama de dependencias, el elemento más importante de la oración, pues a él se subordinan las restantes categorías oracionales (nombre, adjetivo, adverbio…), teniendo como fundamento de dichas relaciones jerárquicas un carácter semántico que justifica el diagrama sintáctico. Así, en (10) *Luis regaló a Isabel una novela de García Márquez*, el modelo de dependencias podría expresarse en términos lógicos como *alguien regala algo a alguien*, siguiendo la siguiente estructura (*diagrama de dependencias*):

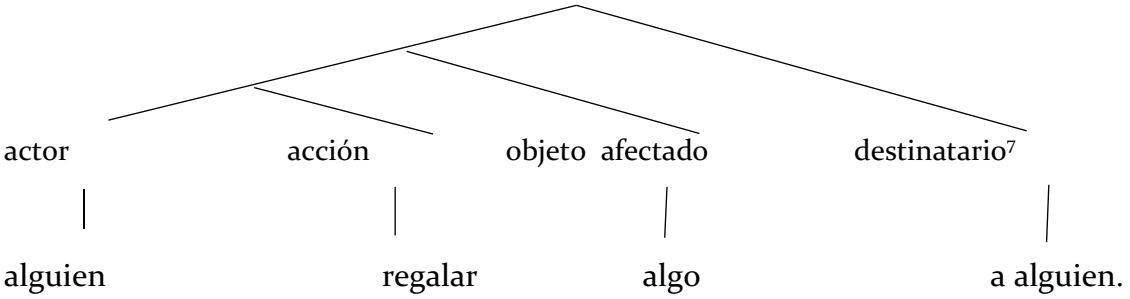
Diagrama 1: Valencias de *regalar*



Fuente: Báez San José (1988, p. 32)

El diagrama que representa tales unidades imbricadas en un esquema oracional semántico-sintáctico sería:

Diagrama 2: Diagrama oracional semántico-sintáctico



Fuente: adaptado de Báez San José (1988, p. 34).

[7] Con relación a la terminología empleada, aunque debemos destacar que no necesariamente a partir de los mismos fundamentos epistemológicos, cabe señalar que en Báez San José (1988), *actor* equivale a *agente* en Hurford, Heasly & Smith (2007), Miranda Poza (2008a) y Groppi (2013); *objeto afectado* en Báez San José (1988) equivale a *afectado* en Hurford, Heasly & Smith (2007) y Miranda Poza (2008a) pero, a *paciente* en Groppi (2013); *destinatario* en Báez San José (1988) equivale a *beneficiario* en Hurford, Heasly & Smith (2007) y MIRANDA POZA (2008a), y vale lo mismo que *meta* en Groppi (2013).

Una vez sentadas las bases teóricas, podemos representar simbólicamente las funciones de semánticas que reproducen los *papeles temáticos* explicados. La representación simbólica presenta, además del verbo en infinitivo –independientemente del tiempo, el modo y la persona–, el símbolo lógico de cada *valencia* verbal,[8] por ejemplo, en (7), (p) para *Pedro*, (t) para (el) *tabique*, (m) para (el) *martillo*. Adaptando a la lengua española (MIRANDA POZA, 2008a) los diagramas contenidos en Hurford, Heasly & Smith (2007):

Diagrama 3: Papeles temáticos

(7)	p	romper	t	m
	|		|	|
	AG		AF	IN
(8)	m	romper	t	
	|		|	
	IN		AF	
(9)	t	romper(se)		
	|			
	AF			

Fuente: Miranda Poza (2008a, p. 108).

Así, queda claro que independientemente de si *el tabique* aparece antes o después del verbo *romper(se)*, o de si su símbolo lógico (t) se menciona en primer o segundo lugar en la fórmula, el modo con que *el tabique* participa en el acto de *abrir(se)* es el mismo: *el tabique* es el objeto *afectado* en esta situación.

Pero, si lo que queremos representar es el análisis sintáctico de las oraciones, que depende de otros criterios como la concordancia, su *función sintáctica*, va a variar en cada una de las respectivas construcciones:

[8] "De acuerdo con una terminología tomada de la química, L. Tesnière denomina *valencias* a todos los elementos de la frase inmediatamente regidos por el núcleo principal de la misma" (BÁEZ SAN JOSÉ, 1988, p. 21).

Diagrama 4: Funciones sintácticas

(7)	Pedro	rompió	el tabique	con el martillo
	|		|	|
	Sujeto		Objeto (directo)	Complemento (circunstancial)
(8)	El martillo	rompió	el tabique	
	|		|	
	Sujeto		Objeto (directo)	
(9)	El tabique	se rompió		
	|			
	Sujeto			

Fuente: Miranda Poza (2008a, p. 109).

Según esto, intentemos ahora combinar ambos análisis en los siguientes ejemplos, trasladándolos posteriormente a un cuadro en cuyo lado izquierdo situaremos los *papeles temáticos* que desempeñan las respectivas *funciones sintácticas* (columnas situadas a la derecha) de las *valencias* verbales de cada oración:

Diagrama 5: Análisis de funciones sintácticas y papeles temáticos

(11) *El explosivo voló la puerta del banco*

e	volar	p
|		|
IN		AF

El explosivo	voló	la puerta del banco
|		|
Sujeto		Objeto (directo)

(12) *La casa fue incendiada por unos bárbaros*

c	incendiar	b
|		|
AF		AG

La casa fue incendiada	por unos bárbaros	
|		|
Sujeto		Complemento (agente)

(13) *El leñador quemó la madera*

	l	quemar	m
	|		|
	AG		AF
El leñador	quemó		la madera
|			|
Sujeto			Objeto (directo)

(14) *María comunicó a Luis el acontecimiento*

	m	comunicar	l	a
	|		|	|
	AG		BE	AF
María	comunicó		a Luis	el acontecimiento
|			|	|
Sujeto			Objeto (indirecto)	Objeto (directo)

(15) *Pablo aplastó el insecto con el sombrero*

	p	aplastar	i	s
	|		|	|
	AG		AF	IN
Pablo	aplastó		el insecto	con el sombrero
|			|	|
Sujeto			Objeto (directo)	Complemento (circunstancial)

Fuente: Los autores (2022).

A partir de estos análisis, podemos establecer el siguiente cuadro:

Cuadro 1: Correspondencias *Papeles temáticos* / *Funciones sintácticas*

	SUJETO	OBJETO	COMPLEMENTO
AGENTE	**13, 14, 15**		**12**
AFECTADO	**12**	**11, 13, 15**	**14**
INSTRUMENTO	**11**		**15**
BENEFICIARIO		**14**	

Fuente: Adaptado de Miranda Poza (2008a, p. 109).

A la vista de los diferentes análisis expuestos y del cuadro genérico que resume las intersecciones entre las *funciones sintácticas* y los *papeles temáticos* de las categorías oracionales, lo primero que podemos destacar es que las correlaciones más frecuentes son *sujeto – agente* (tres apariciones, 13-14-15) y *objeto – afectado* (también con tres apariciones: 11-13-15). Esa coocurrencia estadísticamente mayor es lo que llevó a la Gramática tradicional a identificar la *función sintáctica* de *sujeto* con la *semántico-nocional* de *agente* (de la acción verbal). El problema es que esa coocurrencia se entendía como la única posible, llegándose a hablar de la existencia de "otros tipos de sujeto" – como si de una irregularidad se tratase– cuando no se daba tal circunstancia. Así, se destacaba la particularidad (semántico-sintáctica) de las oraciones construidas con verbo en voz pasiva, en las cuales el sujeto ya no se presentaba como lo hacía habitualmente (*agente*), pues en ellas poseía un valor nocional de *paciente*.[9] Aún debemos afirmar que no se trata de un sujeto *especial* por esa circunstancia semántica, sino que es la concepción de sujeto necesariamente ligada a un significado agentivo la que presentaba inadecuaciones. En efecto, desde el punto de vista estrictamente sintáctico, no hay argumentos diferentes que justifiquen por qué *Los romanos* en (16) *Los romanos construyeron ese puente* es sujeto oracional, de por qué *Ese puente* lo es en (17) *Ese puente fue construido por los* romanos:

> Desde la perspectiva semántica, la Gramática Tradicional distingue varios tipos de sujeto, si bien, este hecho carece de relevancia desde un punto de vista sintáctico-formal, diferentemente de como se ha venido pensando (MIRANDA POZA, 2013, p. 54).

Lo más importante es que descubrimos que existen muchas otras posibilidades reflejadas en el *cuadro 1*. Ello nos conduce necesariamente a contemplar otro tipo de interfaces entre los niveles lingüísticos que deben ser ponderadas a la hora de analizar

[9] Baste lo referido a este respecto en las sucesivas gramáticas de la Academia: "Así, *el pueblo AGRADECE los beneficios*, es como decir *los beneficios SON AGRADECIDOS por el pueblo.* La diferencia entre estas dos voces y construcciones o modos de expresión se funda en la distinta manera de concebir la acción del verbo. Cuando usamos la construcción activa concebimos la acción *como saliendo* del agente y yendo a terminar en el paciente [...], mas cuando empelamos la pasiva concebimos la acción *como viniendo* desde el agente a terminar en el paciente" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1931, p. 413). Hoy, a pesar de que la redacción evita ser tan expresiva como la edición de 1931, se insiste en mostrar las correspondencias agente-paciente: "Las pasivas perifrásticas se forman con verbos transitivos. El paciente de la acción expresada, correspondiente al complemento directo de la oración activa, pasa a ser el sujeto de la pasiva" (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 2010, p. 774).

nuestro problema. Apliquemos lo que hemos expuesto hasta ahora en relación a la estructura sintáctica y al significado de los verbos *gustar* (español) y *gostar* (portugués).

Léxico, Semántica y Sintaxis de *gustar* / *gostar*

No se debe olvidar el papel del diccionario en la descripción de una lengua. Un buen diccionario proporciona informaciones acerca de las palabras, desde la fonética -pronunciación-, a la semántica -significado-, sin olvidar la gramática -sintaxis y morfología- (HURFORD; HEASLY; SMITH, 2007). La definición del verbo *gustar* en el *Diccionario* de la R.A.E. (2014, s. v.), es:

> **gustar**. tr. Sentir y percibir el sabor de las cosas 2. tr. Experimentar (‖ probar). 3. intr. Agradar; parecer bien 4. intr. Dicho de una persona: Resultar atractiva a otra. 5.intr. Desear, querer y tener complacencia con algo: *Gustar* DE *correr, DE jugar*. (Énfasis del autor).

Aparecen cinco acepciones con informaciones gramaticales diferentes. En las dos primeras, el verbo es transitivo; en las restantes, intransitivo, con la salvedad de que, en la última, el verbo rige preposición, como en la mayor parte de los usos de *gostar* en portugués, cuestión que en no pocos casos se falsea en ciertos manuales, afirmando que en español *gustar* no admite en ningún caso la rección preposicional –a diferencia del portugués–. Por ello, es pertinente recordar la lúcida observación de Barros, Costa, Fernandes y Barão (2014, p. 58) cuando advierten de que los estudios que habitualmente se publican a propósito de los valores y comportamientos del verbo *gustar* están centrados "somente em uma das possibilidades sintáticas de uso do verbo".

Más amplio y preciso es el espacio que *Diccionario de uso del español* de Moliner (2007, s. v.) le dedica al lema *gustar:*

> **gustar** (1) Notar el sabor de una cosa. (2) Probar una cosa para ver qué sabor tiene. (3) ("de") Gozar, sentir inclinación a hacer cierta cosa en la que se encuentra placer: "Gustar de conversar con la gente". Se emplea, dejando sobreentendido el complemento, en frases de cortesía como: "*¿Usted gusta?"; "Si usted gusta..."* con alguien que está comiendo o va a comer invita formulariamente a las personas que están presentes a que participen en la

> comida. (4) (intr.) Agradar, placer, satisfacer. Producir gusto o satisfacción: ser encontrado bueno o agradable con los sentidos, con la sensibilidad o con la razón. Generalmente, el complemento de persona se repite pleonásticamente con el pronombre personal correspondiente, y el sujeto se coloca al final: "*A mi hermano no le gusta al fútbol*"; cuando el complemento está en tercera persona del plural, es más frecuente no utilizar el pronombre pleonástico y colocar el sujeto delante: "*El carácter español gusta a los que visitan este país*". (5) Ejercer atractivo una persona a otra (V. ENAMORAR). (Énfasis de la autora).

Según las definiciones ofrecidas por estos dos diccionarios españoles, descubrimos dos cosas no habituales: (i) que no existe un solo verbo *gustar*; (ii) que, a veces, se construye con preposición por él regida, como en portugués, que en ciertos métodos de español se llega a negar, indicando que este caso representaría una importante diferencia estructural entre las dos lenguas.

En referencia a la lengua portuguesa, la entrada correspondiente al verbo *gostar* en el *Dicionário Aurélio* (2009, s. v.) reza:

> **gostar V.t.i.** 1. Achar bom gosto ou sabor: *O brasileiro gosta de feijoada*. 2. Sentir prazer: *Gosta de viagens*. 3. Ter afeição, amizade a; sentir simpatia por: *Nenhum homem esquece a mulher que verdadeiramente gostou dele*. 4. Julgar bom; apreciar; aprovar: *Gostou logo da sugestão.* 5. Dar-se bem; ser compatível; acomodar-se; aclimatar-se: *Há pessoas que não gostam do clima quente.* 6. Dar gosto; causar prazer; agradar: *Aquilo não lhe gostava.* 7. Ter hábito de; costumar: *Mallarmé gostava de redigir versos nos endereços de suas cartas*. *Gosta de passear pela manhã.* 8. Ser compatível; dar-se bem: *Samambaias gostam de luz. Violetas gostam de sombra.* 9. *Gir.* Sentir atração sexual, desejo: *Na gíria, rapaz alegre é aquele que gosta de homens.* **T.d.** 10. Experimentar, gozar, fruir: *Leitor ignaro, se não guardas as cartas da juventude, não gostarás o prazer de verte, ao longe...* 11. Tomar gosto a, provar: *Hoje é amargo tudo quanto eu gosto*. 12. Ter gosto ou prazer em: *Eu gosto morrer por ti / Tu gostas ver-me expirar / Eu gostava que fosses ver tua madrinha* **P.** 13. Estimar-se ou amar-se reciprocamente: *Depois de se gostarem quase cinco anos, casaram-se ontem, afinal* [...] (Énfasis de los autores).

En el *Diccionario Houaiss; Villar* (2001, s.v.):

> **gostar** 1. *t.i.* achar saboroso; apreciar <*g. de ostras*> 2. *t.i.* achar agradável; sentir prazer em; amar, apreciar <*g de música*> <*g. de uma cidade*>. 3. *t.i. e pron.* Dedicar amor, amizade ou simpatia a (alguém); amar, querer, estimar <*g. dos parentes*> <*eles se gostam muito*> 4. *t.i.* dar-se bem com, acomodar-se com, ser compatível com <*as avencas não gostam de vento*> 5. *t.i.* Julgar bom, aprovar <*o editor gostou da diagramação do livro*> 6. *t.i.* ter hábito, costume ou mania de <*g. de falar alto*> <*g. de discutir por qualquer coisinha*> 7. *t.i.* ter vocação, jeito, inclinação para <*gosta de* escrever> <*gosta de lidar com o gado*> 8. *t.d.* provar, comer, degustar <*g. frutos do mar*> 9. *t.d.* utilizar (algo prazeroso ou salutar); desfrutar, aproveitar, gozar <*g. os prazeres da vida*>. GRAM. depois de *gostar*, a prep. *de* é freq. Omitida antes de complemento oracional (p.ex. *gostaria (de)*

> *que chegassem mais cedo)* o que faz com que alguns autores considerem este verbo também transitivo direto. (Énfasis de los autores).

Podemos comprobar que también en portugués hay más de un verbo *gostar*, que no siempre se construye con preposición, y que, a pesar de las semejanzas léxico-semánticas de los verbos enfrentados, siempre fue la falta de equivalencia sintáctica la que más llamó la atención en las gramáticas, en aquellos casos en los que presentan un valor denominado gramaticalmente como "intransitivo" en español y "transitivo indirecto" en portugués.[10]

Consideremos las siguientes oraciones con *gustar* en español y sus correspondientes en portugués con *gostar:*

(18) *A mi hermano le gusta el fútbol*
(19) *Me gustas*[11]
(20) *¿Te gusta el chocolate?*
(21) *Meu irmão gosta de futebol*
(22) *Eu gosto de você*
(23) *Você gosta de chocolate?*

Cuando establecemos un análisis contrastivo de las respectivas construcciones, ¿podemos afirmar que tan solo varía el régimen preposicional verbal o se producen otras diferencias? Desde la perspectiva semántica, los llamados *papeles temáticos* no varían en las construcciones contrastadas: tanto en español como en portugués se asignan los mismos papeles a las respectivas *valencias* verbales, según las representaciones simbólicas siguientes:

[10] La diferente terminología gramatical que se emplea en las tradiciones española y brasileña merece aclaraciones conceptuales. Un análisis de los conceptos de *transitividad* que se desarrollan en las gramáticas de portugués y de español está expuesta en MIRANDA POZA (2008b; 2012b; 2017b).
[11] Cuando nos referimos a las formas que suponen el pronombre *tú*, informamos que vale lo mismo, aquí y en las sucesivas apariciones que se produzcan en nuestro trabajo, que las formas que suponen el pronombre *vos,* correspondientes a otras variedades del español: *me gustás vos, vos me gustás.*

Diagrama 6: Papeles temáticos

(18)	h	gustar	f
	|		|
	AG		AF
(21)	h	gostar	f
	|		|
	AG		AF
(19)	m	gustar	t
	|		|
	AG		AF
(22)	e	gostar	v
	|		|
	AG		AF
(20)	t	gustar	ch
	|		|
	AG		AF
(23)	v	gostar	ch
	|		|
	AG		AF

Fuente: Los autores (2022).

En las tres oraciones y en ambas lenguas, *fútbol, tú, chocolate –futebol, você, chocolate–* desempeñan el *papel temático* de *afectado*, mientras que las formas pronominales *le, me, te* o los referentes de estas cuando aparecen *hermano –irmão–* representan el *papel temático* de *agente*. Ello significa que cuando traducimos las expresiones de una lengua a otra, lo hacemos correctamente, es decir, estamos escogiendo las palabras adecuadas y los significados correspondientes. Pero, cuando se *construye el enunciado (la oración),* es la gramática la que nos obliga a establecer estructuras diferenciadas. El portugués (como francés o inglés) utiliza la equivalencia más habitual: aquella que consiste en representar formalmente la identificación del *sujeto* gramatical con el papel temático de *agente,* y el *objeto* con el papel semántico de *afectado*. Por contra, el español asigna al

elemento que representa el papel semántico de *afectado* la función de *sujeto*, con las consiguientes consecuencias en la concordancia y en el régimen verbal.

De esta forma, en (24) *Me gusta el fútbol*, (25) *Te gusto (yo),* (26) *Me gustan los deportes*, puede observarse cómo *fútbol*, *yo, deportes* son los respectivos sujetos de *gustar*, pues cada alteración de persona y número conlleva obligatoriamente la modificación de la flexión verbal. A pesar del orden de los elementos que aparecen en dichas construcciones, no se debe entender que el verbo *gustar* solo admite ese tipo de orden oracional, pues también serían perfectamente posibles en español: (27) *El fútbol me gusta*, (28) *Yo te gusto,* (29) *Los deportes me gustan*.

Son pertinentes las observaciones recogidas por Barros, Costa, Fernandes y Barão (2014, p. 61) relativas a las respuestas a un cuestionario sobre el verbo *gustar* en un curso de especialización de profesores brasileños de español. A la afirmación *solo se usa el verbo gustar en las terceras personas de singular y plural*, "49% dos professores responderam "verdadeiro" e justificarm com explicações tais como: el verbo *gustar* concuerda con el que sería el objeto y no con el sujeto [...] En portugués el verbo *gostar* concuerda con el sujeto, pero en español no pasa lo mismo con el verbo *gustar*".

En este sentido, nunca debemos confundir, por la posición que ocupa (preverbal), la función sintáctica de *me*, *te*, etc., con la de sujeto. Como dijimos, la función semántica de *agente* coincide en muchos casos con la de *sujeto* que, además, suele ir precediendo al verbo, pues español y portugués manifiestan preferentemente un orden sintáctico que responde a la regla tipológica SVO (MORENO CABRERA, 1987; ALONSO-CORTÉS, 2015). Precisamente la razón por la cual el orden sintáctico se ve alterado en español en estas construcciones es porque desde el punto de vista lógico-semántico parece una exigencia que el *agente* se coloque al comienzo del enunciado, en la medida en que, como intuía la tradición gramatical, es esa la correspondencia más habitual.

Análisis y discusión del problema: mitos y verdades

Una vez descrito el fenómeno y expuesto las diferentes teorías, cabría preguntarse el porqué de la dificultad a la hora de aprender, enseñar y, consecuentemente, emplear de forma adecuada el verbo *gustar* en español diferente al comportamiento que presentan el verbo *gostar* en portugués.

Ampliando los aspectos semántico-pragmáticos apuntados más arriba a propósito de las propuestas generales de Hurford, Heasly & Smith (2007), Groppi (2013) encuentra un aspecto divergente en ambas lenguas recurriendo a los conceptos de *tema* y *experimentador*. Para la autora, en una frase del tipo: (30) *Eu gosto do cinema brasileiro*, el pronombre *eu* resultaría ser el *experimentador* y funcionaría sintácticamente como sujeto. Por su parte, en la oración correspondiente del español, (31) *Me gusta el cine brasileño*, sería el pronombre *me* el *experimentador*, siendo *el cine brasileño* – en este caso, sujeto – el *tema*. Obsérvese que el pronombre de primera persona – independientemente de su función sintáctica y de su caso (MIRANDA POZA, 2008a) – desempeña la misma función pragmática, lo que explicaría la tendencia – no obligatoria – a que en español figure en primer lugar.

Antes de esta propuesta y a otro propósito, Mathesius (1915), dando un paso al frente dentro del estructuralismo lingüístico europeo, defendía la existencia de varios planos lingüísticos que no debían confundirse: al lado del gramatical y del semántico, existía lo que denominaba *plano suprasintáctico* o *pragmático*. Dentro de este último es donde se inscribían los conceptos de *tema* y *rema* (MIRANDA POZA, 2011). Por *tema* se entiende la información que ya es conocida por quienes participan de la interacción comunicativa, un presupuesto de la información posterior. Por *rema,* la información nueva que se transmite. Estos conceptos permitían un análisis más rico de oraciones que la tradición gramatical daba como equivalentes desde el punto de vista formal en lenguas con libertad posicional, como el español: (32) *Cervantes nació en 1547* / (33) *En 1547 nació Cervantes.* En el *plano suprasintáctico*, más allá de las funciones sintácticas semejantes que desempeña cada categoría en las dos oraciones, en (32) *Cervantes* sería el *tema* y *nació en 1547, el rema*. En (33), la secuencia *en 1547* constituye es el *tema* de la *oración*, es decir, de lo que se habla, la información ya consabida por los partícipes en la interacción, y el *rema* sería la nueva información aportada: *nació Cervantes.*

Precisamente la existencia de dicho *plano suprasintáctico* o *pragmático*, que va más allá de lo formal, es lo que provoca el considerable número de dificultades en las interfaces español / portugués con relación al uso del verbo *gustar*. Porque, en la mente del aprendiente no se produce tan solo el intento de reproducción de un esquema formal equivalente diferente, sino que, además, dicho esquema formal también transgrede las equivalencias semántico-pragmáticas rutinarias propias.

Actualmente, la Lingüística tiene en cuenta aspectos que en el pasado apenas consideraba en virtud del matiz idealista con el que se aproximaba a los hechos de lengua. Debemos incorporar a nuestra argumentación la ideología aplicada a los estudios lingüísticos en su vertiente didáctica, consecuencia del interaccionismo: la lengua es mucho más que sus formas y funciones y la actitud del lingüista debe valorizar los usos concretos en sus relaciones con la sociología, la historia, el psicoanálisis, etc. (LEAL, 2010).

Es aquí donde cabe preguntarse, cómo concibe el hablante que dos estructuras dadas, pertenecientes a dos sistemas lingüísticos diferentes, y que en principio poseen en ambos el mismo significado léxico y pragmático se representen a través de construcciones gramaticales prácticamente opuestas, lo que nos conduce a considerar las repercusiones que el uso lingüístico y la cognición tienen para dilucidar el problema que referimos, resumidos en los principios de *conocimiento agnóstico* y *conocimiento gnóstico* (ALONSO-CORTÉS, 1989; MIRANDA POZA, 2020) que el aprendiente tiene como hablante de su L1 (portugués) con relación a la L2 (español) – y que también se produciría en la dirección contraria–, así como las interfaces que en el proceso de interacción lingüística se dan entre el *conocimiento epistémico* (ALONSO-CORTÉS, 1989; MIRANDA POZA, 2020) que posee el aprendiente, esto es, el conocimiento reflexivo que posee con relación a su propia lengua y el que proyecta con relación a la lengua meta.[12]

[12] "El lenguaje implica tres tipos de conocimiento: a) Proto-conocimiento o conocimiento "a-gnóstico", no accesible; b) Conocimiento gnóstico o cognitivo, accesible por introspección; c) Conocimiento epistémico, el de la Teoría Lingüística, que expresa en enunciados lo relativo a los tipos a) y b) (ALONSO-CORTÉS, 1989, p. 15).

Pero, además, en el caso de español y portugués enfrentados en procesos de interacción, existe desde siempre un imaginario que generaliza el estereotipo de la gran semejanza entre ambas lenguas y, en virtud de ello, la falsa deducción de la supuesta facilidad en el aprendizaje. A ello se refiere González (2008) cuando habla, a propósito de este mismo tema, de "lenguas inversamente asimétricas".

En este mismo sentido, no se trata simplemente de un conjunto de problemas relacionados con las normas gramaticales vigentes, sino con el funcionamiento de las lenguas. Aún más, con la posición cognitiva y discursiva en la que se sitúa el hablante. Es decir, en el aprendizaje y consecuente interacción en una lengua adicional o extranjera no solo entran en juego elementos morfosintácticos (como se defendía en las teorías formalistas), sino también pragmáticos y discursivos: papeles temáticos (como ya adujimos más arriba), lo cual conduce a la inadecuación formal -explanación que no deja de ser importante para que el profesor formador de profesores exponga el porqué de la dificultad en la interacción cuando el hablante superpone aspectos formales y pragmáticos de su lengua materna a la adicional, situándose también en nuestro caso en la falsa creencia de la simetría-, pero también cuando enunciativamente se producen nuevas asimetrías.

En este sentido, Abio (2008) llamaba la atención acerca de aspectos valorativos. Más allá de enunciados de carácter genérico aducidos como (24) *Me gusta el fútbol* o (26) *Me gustan los deportes*, el autor se detenía en el enunciado *"Me gustas tú"*. En efecto, cabe resaltar que mucho más allá de "acertar" con la expresión normativa correcta en cada lengua, esto es, la equivalencia formal *Eu gosto de você* / *Me gustas (tú),* deberíamos considerar en la interacción problemas (serios, a veces) de interpretación, de sentido, en definitiva, de uso, cómo funciona en cada lengua. En español, está muy extendido para esta expresión el sentido de atracción física por la persona a la que se dirige el enunciado. Y esto, no está tan extendido en portugués.

Por último, volviendo a la cuestión didáctico-gramatical, también cabe registrar otros hechos que atañen a problemas de didáctica del español. Consultando uno de los manuales de ELE que circulan por las clases, encontramos referencias del tipo: "el verbo *gustar* solo se conjuga en español en tercera persona del singular y del plural" (MORENO; MORENO; ZURITA, 2009, p. 81). Después, interminables series de ejemplos

en los cuales, efectivamente, el verbo *gustar*, ya que concuerda con sujetos en tercera persona –singulares, y plurales– solo puede conjugarse en dicha persona. Es extraño, pues con solo consultar cualquier gramática, incluida la de la R.A.E. (2010), se observará que el verbo *gustar* se conjuga en todas sus personas –y, por qué no decirlo, pues no siempre queda explícito, también en todos sus tiempos–: *me gustarás/gustaréis más adelante, me habías gustado más al principio, etc.*[13]

Lo mismo vale para Arias (2007, p. 56), por mucho que el título de la obra pretenda resolver dudas –*Aprender a conjugar*–:

> O caso do verbo *gustar*: Há verbos que empregam uma forma pronominal na *linguagem coloquial*. Por exemplo, *gustar (*gostar) conjuga-se na 3ª pessoa do singular ou plural, concordando com o sujeito, fato ao qual faz referência. Permanece *sempre* na 3ª pessoa do singular quando precede um verbo no infinitivo. (Énfasis del autor).

Otra inadecuación atinente al verbo *gustar* se refiere a su confrontación con los usos sintácticos de su correlato *gostar* en portugués. Mucho se advierte al aprendiente brasileño sobre la inexistencia de la construcción *gustar de* en español. Sin embargo, cuando ofrecíamos las definiciones de la Academia o de Moliner, en ambos casos se incluye la construcción *gustar de*. El *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005, s. v.), nos aclara, a propósito de *gustar*:

> **gustar**. **1.** Cuando significa causar, o sentir, placer o atracción' es intransitivo y puede construirse de dos formas: **a)** El sujeto es la causa del placer o la atracción, y la persona que lo siente se expresa mediante un complemento indirecto: *Le gustaban la buena música y los buenos libros* (Palou *Carne* [Esp. 1975]). Esta es la construcción normal en el habla corriente. **b)** La persona que siente el placer es el sujeto y aquello que lo causa se expresa mediante un complemento introducido por *de: Gustaba de reunirse con amigos en su casa.* Es una construcción documentada sobre todo en la lengua escrita. Debe evitarse la omisión de la preposición *de,* frecuente cuando el complemento regido es un infinitivo: *Barcelona y Tenerife, dos conjuntos que gustan jugar al ataque*. **2.** Como transitivo significa querer o desear y su empelo es escaso fuera de fórmulas de cortesía: *¿Gusta usted una cerveza?* (Victoria *Casta* [Méx. 1995]). — *¿Le molesto si escucho las noticias? — Haga usted como guste* (Plaza *Cerrazón* [Ur. 1980]). (Énfasis del autor).

[13] De las 23 obras analizadas en su estudio por Barros, Costa, Fernandes y Barão (2014, p. 66-67), muchas de ellas aprobadas por el *Programa Nacional do Livro Didático do MEC*, "96% dos materiais didáticos apresentam os verbos conjugados apenas na 3ª pessoa (singular e plural), omitindo a possibilidade de conjugação nas demais pessoas, o que não contempla a realidade do uso e do funcionamento desse verbo, [... e] o presente de indicativo é o tempo verbal predominante nos exemplos apresentados".

Obsérvese que, ante infinitivos, se da como inadecuada la omisión de la preposición *de* en construcciones con *gustar*. De hecho, ya la gramática académica (1931, p. 232) recogía en su Parte II, en el capítulo dedicado a la "lista de palabras que se construyen con preposición", la forma "*gustar de*".

Ocurre es que este uso no es el equivalente del portugués. El término de la preposición es, generalmente, un infinitivo, y además, el matiz semántico del conjunto parece encontrarse próximo a la expresión de acciones habituales –además de ser de la preferencia del sujeto que las desarrolla–. En los ejemplos siguientes se entiende la extensión del fenómeno negado en ciertos textos consagrados al aprendizaje del español: "Desde niña había ejercitado su lengua para reproducir sonidos. Al año de edad, gustaba de balbucear, de hacer ruidos con la boca, bombitas de saliva e imitar todo sonido que escuchaba" (ESQUIVEL, 2007, p. 21); "Malinalli gustaba de usar objetos brillantes para ser un espejo" (ESQUIVEL, 2007, p. 34); "Durante la Edad Media, solo los nobles podían montar a caballo; por lo mismo, Cortés, de origen plebeyo, gustaba de dar órdenes a caballo, ya que eso lo convertía en un ser superior, física y socialmente hablando" (ESQUIVEL, 2007, p. 41); "Era un edificio rectangular de una planta, con muchos patio interiores y jardines. Algunos de ellos albergaban fieras, plantas exóticas, aviarios donde Moctezuma gustaba de cazar aves con su cerbatana" (ESQUIVEL, 2007, p. 53). No faltan, en fin, textos contemporáneos esparcidos por la red que emplean esta construcción: "Klimt era un hombre muy metódico en su actividad diaria. *Gustaba de* levantarse temprano y caminar desde su casa hasta el café Tívoli, donde tomaba un espléndido desayuno" (ARTE E HISTORIA, s.a., s.p.).

Consideraciones finales

En este trabajo hemos tratado desde diversas perspectivas uno de los principales problemas de lengua presenta el interfaz español / portugués en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua segunda. Se colige de los argumentos

presentados que la gramática reflexiva es necesaria desde un punto de vista didáctico (MIRANDA POZA, 2010) a la hora de comprender las diferencias en aquellos contextos en que intuitivamente se hacen insalvables en términos cognitivos, esto es, en un nivel de conocimiento *a-gnóstico* (ALONSO-CORTÉS, 1989).

Al mismo tiempo, hemos propuesto explicaciones que justifican en qué radica la dificultad de los usos de *gustar y gostar* en español y portugués. Nos acercamos, más allá de la sintaxis, a las propuestas en el eje semántico-pragmático, primero en Hurford, Heasly & Smith (2007) – papeles temáticos: *agente, afectado, beneficiario*–, seguidas por las de Groppi (2013) –*tema* y *experimentador*– que reflejan la superación de la sintaxis anunciada en algunas propuestas estructuralismo antes de la virada funcionalista en los estudios lingüísticos -evocamos los conceptos de *tema* y *rema* (MATHESIUS, 1915).

La superación de lo estrictamente sintáctico, que ayuda en la comprensión de fenómenos como el que nos ocupa, revisita, por un lado, la relación que entre los niveles de análisis lingüístico postulados por el estructuralismo, decantándonos por la existencia de *intersección de niveles* (BUNGE, 1960), antes que por una *organización constructiva* (HARRIS, 1951). Posteriormente, la *gramática de dependencias* (TESNIÈRE, 1959; BÁEZ SAN JOSÉ, 1988) interrelaciona aspectos sintácticos y semánticos, y estos con el nivel pragmático, siguiendo a Hurford, Heasly & Smith (2007) o Groppi (2013).

Llamamos, por último, la atención sobre el cuidado que deben observar los métodos de lengua española, pues la excesiva simplificación de los conceptos lleva al equívoco al aprendiente (ARIAS, 2007; MORENO; MORENO; ZURITA, 2009), con especial atención a quien se forma no como mero hablante, sino como futuro formador (profesor) de esa lengua. Descartamos argumentativamente inadecuaciones, advertidas por Barros, Costa, Fernandes, Barão (2014), como: la conjugación solo en tercera persona del verbo *gustar*; la obligatoriedad de anteponer en la construcción el complemento al sujeto; la inexistencia de construcciones del tipo *gustar de* en español.

Por último, hemos establecido algunas otras reflexiones de índole pragmático-discursiva que debe tener en cuenta el profesor de ELE (GONZÁLEZ, 2008), en especial cuando se trata de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el eje portugués-español y viceversa, por ejemplo, la necesidad de que el hablante se sitúe fuera de su propia lengua, abandonando la falsa idea de simetría, equivalencia y semejanza, así como la

conveniencia, en la interacción, de conocer la funcionalidad, el uso contextualizado de ambas lenguas. Aludimos aquí a lo que acertadamente apuntaba Abio (2008) referente al sentido específico que enunciados como *Me gustas tú* tiene interiorizado el hablante nativo de español, no necesariamente equivalente al que el enunciado equivalente en portugués *Eu gosto de você* presenta.

En resumen, nuestro trabajo ha recopilado las diferentes perspectivas que hasta el momento han venido siendo establecidas por la crítica, organizándolas por criterios de análisis y refiriéndolas a los principios lingüísticos a los que cada una respondía, demostrando que los trabajos aducidos precisan de una transversalidad que explique de forma adecuada y en conjunto la complejidad del problema. En este sentido, no se trata de enarbolar una u otra teoría formal o pragmática de forma aislada, sino en su conjunto y, siguiendo lo postulado por Gancedo Álvarez, Yokota y González (2002), más allá de los aspectos formales o de equivalencia (necesarios indudablemente), tomar en consideración aspectos atinentes a la necesidad de que los aprendientes de una lengua (en este caso, los brasileños aprendices de español, también viceversa) constituirse como sujetos de una lengua y mirar los eventos del mundo desde esa perspectiva, esto es, "situarse al otro lado del espejo".

Referencias

ABIO, G. Me llamo Pedro y me duele la cabeza. No es lo mismo ni da igual. I Congresso Nordestino de Espanhol, 01-03 de Maio de 2008. Recife – Campus da UFPE. In: **Anais...** Recife: Editora da UFPE, 2008, p. 165-177.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALONSO RAYA, R.; CASTAÑEDA CASTRO, A.; MARTÍNEZ GILA, P.; MIQUEL LÓPEZ, L.; ORTEGA OLIVARES, J.; RUIZ CAMPILLO, J.P. **Gramática básica del estudiante de español.** Edición revisada y ampliada. Barcelona: Difusión, 2012.

ALONSO-CORTÉS, Á. **Lecturas de Lingüística**. Madrid: Cátedra, 1989.

ALONSO-CORTÉS, Á. **Lingüística General.** 3. ed. Madrid: Cátedra, 1993.

ALONSO-CORTÉS, Á. **Lingüística**. Madrid: Cátedra, 2015.

ARIAS, S D. L. **Aprenda a conjugar verbos em espanhol**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

ARTE E HISTORIA. Disponible en: https://www.artehistoria.com/es/obra/el-parque#:~:text=Klimt%20era%20un%20hombre%20muy,de%20este%20lienzo%20que%20contemplamos Acceso en: 23 mar. 2021.

BÁEZ SAN JOSÉ, V. **Fundamentos Críticos de la Gramática de Dependencias**. Madrid: Síntesis, 1988.

BAGNO, M. Resenha para desmistificar a história da língua portuguesa: História sociopolítica da língua portuguesa, de Carlos Alberto Faraco (São Paulo, Parábola Editorial, 2016, 400 p). **Caderno de Estudos Linguísticos**, v. 58, n. 1, Campinas, p. 185-192, jan./abr. 2016.

BARROS, C.S.; COSTA, E.G.M.; FERNANDES, K.C.O.; BARÃO, R.A. "*Me gustas, te gusto, nos gustamos*": outros olhares sobre o verbo *gustar*. **Intersecciones – Revista da APEESP**, [*s. l.*],, n. 2, p. 57-73, jan./jun. 2014.

BELLO, P. et al. **Didáctica de las segundas lenguas:** Estrategias y recursos básicos. Madrid: Aula XXI / Santillana, 1990.

BOSQUE, I. **Las Categorías Gramaticales**. 4. ed. Madrid: Síntesis, 1996.

BUGUEÑO MIRANDA, F. V. Sobre algunos tipos de falsos cognados. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, n. 8, p. 21-27, 1998.

BUNGE, M. Levels: A Semantical Preliminary. **The Review of Metaphysics**, [s. *l.*], v. 13, n. 3, p. 396-406, 1960. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/20123770. Acceso en: 24 mar. 2021.

CHOMSKY, N. **Barreras**. Traducción S. Alcoba y S. Balari. Barcelona: Paidós, 1990.

ESQUIVEL, L. **Malinche**. México: Punto de Lectura, 2007.

FARACO, C.A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.* 4ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

FRIES, C. **The Structure of English**. London: Longman, 1952.

GANCEDO ÁLVAREZ, M.A; YOKOTA, R.; GONZÁLEZ, N.M. Hacia (y desde) la perspectiva lingüística de la lengua española: el recorrido do los aprendices para situarse del otro lado del espejo. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, 2., 2002, San Pablo. **Anais online**... Associação Brasileira de Hispanistas, Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100036&lng=en&nrm=abn Acceso en: 03 agost. 2022.

GARRIDO MEDINA, J. **Lógica y Lingüística**. Madrid: Síntesis, 1988.

GIBBS, R. W. What´s cognitive about cognitive linguistics? *In*: CASAD, E.H. (org.) **Linguistics in the Redwoods***:* The Expansion of a New Paradigm in Linguistics. Berlin: Mouton de Gruyter, 1996, p. 27-53.

GONZÁLEZ, N. Portugués brasileño y español: lenguas inversamente asimétricas. In: CELADA, M.T.; GONZÁLEZ, N.M. (Orgs.). Gestos trazan distinciones entre la lengua española y el portugués brasileño, **SIGNOS ELE**, nº 1-2, diciembre 2008, Disponible en: http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/1394. Acceso en: 03 ago. 2022.

GROPPI, M. Nos gusta... pero puede sorprendernos. *I***ntersecciones – Revista da APEESP**, n. 1, p. 88-99, jul./dez. 2013. Disponible en: http://www.apeesp.com.br/wp-content/uploads/88_99.pdf Acceso en: 23 mar. 2021.

HARRIS, Z. **Structural Lingistics**. Chicago: The University of Chicago Press, 1951.

HERNANZ, M. Ll.; BRUCART, J.M. **La sintaxis**. Principios teóricos. La oración simple. Barcelona: Editorial Crítica, 1987.

HOCKETT, Ch. **Curso de Lingüística Moderna**. Traducción E. Gregores y J.A. Suárez. Buenos Aires: EUDEBA, 1971.

HOLTUS, G. Zum Struktur- und Wortklassenbegriff in der Dependenzgrammatik Lucien Tesnières. **Zeitschrift für Romanische Philologie**, n. 95, p. 75-84, 1979.

HOUAISS, A; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** – elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HURFORD, J. R.; HEASLY, B.; SMITH, M. B. **Semantics**. A Coursebook. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. Disponible en: https://carrerainglesuce.files.wordpress.com/2019/05/semantics.pdf. Acceso en: 4 abr. 2021.

KRASHEN, S. **The Input Hypothesis***:* Issues and Implications. London: Longman, 1985.

KRASHEN, S.; TERRELL, T.D. **The Natural Approach**. Oxford: Pergamon, 1983.

LEAL, V. Introdução à Linguística. In: LUCIANO, D. T.; PIRES, C. L. (org.) **Dimensão transdisciplinar na formação do professor**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010, p. 85-147.

LEECH, G.N. **Semántica.** 2. ed. Versión española de Juan Luis Tato G. Espada. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

LICERAS, J.M. **La adquisición de lenguas extranjeras***:* hacia un modelo de análisis de la interlengua. Madrid: Visor, 1992.

LICERAS, J.M. **La lingüística y el análisis de los sistemas no nativos**. Ottawa: Dovehouse, 1993.

LICERAS, J.M. **La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal**. Madrid: Síntesis, 1996.

MARCOS MARÍN, F. **Introducción a la Lingüística**. Historia y modelos. Madrid: Síntesis, 1990.

MASIP, V. **Modelos semânticos integrados**. Uma abordagem hermenéutica contrastiva. Edição parcialmente bilíngue (portugués / espanhol). Recife: Bagaço, 2007.

MASIP, V. **Gramática española para brasileiros***:* Fonología y Fonética, Ortografía, Morfosintaxis**.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASIP, V. **Fundamentos lógicos da interpretação de textos e da argumentação**. São Paulo: E.P.U., 2012.

MATHESIUS, V. O passivu v moderní anglictinê. **Sborník filologický**, n. 5, p. 198-220, 1915.

MILANI, E. **Gramática de Espanhol para brasileiros**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MIRANDA POZA, J.A. Estructura sintáctica, significado y sentido de los verbos "gustar" (español) y "gostar" (portugués). *In:* MIRANDA POZA, J.A. (org.) **Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE.** Curso de Actualización Teórica y Didáctica para Profesores Brasileños de Español. Recife: Bagaço, 2008a. p. 103-122.

MIRANDA POZA, J.A. Problemas no ensino-aprendizagem de E/LE. Abordagens do grau e da transitividade na gramática espanhola e portuguesa. **Eutomia,** Recife, n. 2, p. 233-256, 2008b.

MIRANDA POZA, J.A. Consideraciones teóricas acerca de los conceptos de Lexicografía, Lexicología, Semántica, Significado y Sentido. *In*: DURÃO, A.B.A.B. (org.) **Por uma Lexicografia Bilíngue Contrastiva**. Londrina: UEL, 2009. p. 45-60.

MIRANDA POZA, J. A. Gramática y enseñanza de ELE en Brasil. El alcance del cognitivismo y la importancia del abordaje contrastivo. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**, [*s. l.*], n. 20, p. 39-50, 2010.

MIRANDA POZA, J. A. **Introdução à Linguística.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2011.

MIRANDA POZA, J.A. **Tópicos especiais de morfossintaxe da língua espanhola**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012a.

MIRANDA POZA, J.A. Análisis contrastivo de la transitividad en español y portugués. *In:* ARANHA, S.D.G.; LEANDRO, M.L.S. (org.) **Linguagens, Gêneros e Discursos.** João Pessoa: Ideia, 2012b. p. 843-865.

MIRANDA POZA, J.A. **Construções sintáticas**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.

MIRANDA POZA, J.A. **Propuesta de análisis de Falsos Amigos en español y portugués:** Diacronía, Campo Léxico y Cognición (Semántica de los Prototipos). Valladolid: Editorial Verdelís, 2014.

MIRANDA POZA, J.A. El enfoque histórico en el análisis de falsos cognados en español y portugués. A propósito del par "suceso" / "sucesso". **Leitura**, Maceió, n. 56.2, p. 133-151, jul./dez. 2015.

MIRANDA POZA, J.A. **En torno a la palabra: Sentido y forma.** Estudios de Lexicografía y Lexicología. Madrid: Westeria Ediciones, 2017a.

MIRANDA POZA, J.A. La transitividad en español y portugués. *In:* MIRANDA POZA, J.A. **En torno a la palabra: Sentido y forma.** Estudios de Lexicografía y Lexicología. Madrid: Westeria Ediciones, 2017b. p. 455-476.

MIRANDA POZA, J.A. Um corolário sobre inovação e tradição: A teoría da geração e o desempenho do professor. *In*: SOUZA, F.M.; SANTOS, G.F. (org.) **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais como mediadoras do complexo processo de ensino-aprendizegem de línguas. 2ª edição revisada e ampliada. São Paulo: Mentes Abertas, 2019a. p. 145-157.

MIRANDA POZA, J.A. A tradição gramatical Greco-latina: a propósito do conceito de gramática tradicional. *In*: MIRANDA POZA, J.A. **Apontamentos de Lingüística Histórica.** Ensaios de Filologia Românica e Filologia Clássica. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2019b. p. 177-205.

MIRANDA POZA, J.A. La enseñanza del español para fines específicos (turismo) en el contexto sociopolítico de la universidad brasileña hoy: reflexiones críticas y propuestas de trabajo. *In*: MOREIRA, G.L.; FERNÁNDEZ, G.E. (org.) **Enseñanza del español con fines específicos:** El caso de la carrera de Turismo. Teoría y práctica. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019c. p. 188-207. Disponible en: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/ensenanza-del-espanol-con-fines-especificos-el-caso-de-la-carrera-de-turismo-teoria-y-practica/ensenanza-lengua-espanola/22953 Acceso en: 28 mar. 2021.

MIRANDA POZA, J.A. Fronteras histórico-cognitivas en las interfaces español-portugués: Falsos cognados, interlengua y portuñol. **Open Minds International Journal**, São Paulo, n. 3, v. 1, p. 104-122, Set, Out, Nov, Dez/ 2020. Disponible en: https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/77 Acceso en: 4 abr. 2021.

MOLINER, M. **Diccionario de uso del español.** 3. ed. 2 vols. Madrid: Gredos, 2007.

MORENO, C.; FERNANDEZ, G. E. **Gramática contrastiva del español para brasileños**. Madrid: SGEL, 2007.

MORENO, C.; MORENO, V; ZURITA, P. **Nuevo Avance 1.** Madrid: SGEL, 2009.

MORENO CABRERA, J. C. **Fundamentos de Sintaxis General**. Madrid: Síntesis, 1987.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA **Gramática de la lengua española**. Madrid: Espasa-Calpe, 1931.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española***.** Edición de Tricentenario. 23ª ed. Madrid: Espasa, 2014. Edición actualizada 2020, disponible en: www.rae.es Acceso en: 2 abr. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario Panhispánico de Dudas.* 2ª ed. Madrid: Santillana, 2005. Disponible en: www.rae.es Acceso en: 4 abr. 2021.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Nueva gramática de la lengua española**. (Manual). Madrid: Espasa-Calpe, 2010.

RUWET, N. **Introdução à Gramática Gerativa**. Tradução e adaptação C. Vogt. São Paulo: Perspectiva, 2009.

SÁNCHEZ LÓPEZ, L. Investigación en la acción: El período silencioso como procedimiento didáctico en la enseñanza de lenguas extranjeras. **Interlingüística**, n. 6, p. 93-98, 1997.

SANTOS GARGALLO, I. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva.** Madrid: Síntesis, 1993.

SAUSSURE, F. de **Curso de lingüística general**. Traducción castellana y notas de M. Armiño. Madrid: Akal Editor, 1980.

SERRANO AYBAR, C. Lexicografía griega antigua y medieval. *In*: GANGUTIA ELICEGUI, E. (org.) **Introducción a la lexicografía griega**. Madrid: CSIC / Instituto "Antonio de Nebrija", 1977, p. 61-106.

SOUZA, F.M.; SANTOS, G.F. **Velhas práticas em novos suportes?** As Tecnologias Digitais como mediadoras do complexo proceso de ensino-aprendizegem de línguas. 2. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Mentes Abertas, 2019.

TESNIÈRE, L. **Eléments de syntaxe structurale**. Paris: Klincksiek, 1959.

TUSÓN, J. **Aproximación a la Historia de la Lingüística**. Barcelona: Teide, 1987.

XAVIER, A.C.; CORTEZ, S. (orgs.). **Conversas com linguistas** – virtudes e controvérsias da Linguística. São Paulo: Parábola, 2005.

Recebido em 20/02/2022.

Aprovado em 15/08/2022.