



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ARELIS FELIPE ORTIGOZA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E
HISTÓRICO-POLÍTICA COMO EXPLICAÇÃO PARA USOS E
SENTIDOS DE UNIDADES LÉXICAS IDEOLOGICAMENTE
MARCADAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA DO ESPANHOL
CONSIDERADO PADRÃO EM RELAÇÃO À VARIANTE LINGÜÍSTICA
FALADA EM CUBA**

Londrina
2008

ARELIS FELIPE ORTIGOZA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E
HISTÓRICO-POLÍTICA COMO EXPLICAÇÃO PARA USOS E
SENTIDOS DE UNIDADES LÉXICAS IDEOLOGICAMENTE
MARCADAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA DO ESPANHOL
CONSIDERADO PADRÃO EM RELAÇÃO À VARIANTE LINGÜÍSTICA
FALADA EM CUBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

Londrina
2008

ARELIS FELIPE ORTIGOZA

**A CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA E
HISTÓRICO-POLÍTICA COMO EXPLICAÇÃO PARA USOS E
SENTIDOS DE UNIDADES LÉXICAS IDEOLOGICAMENTE
MARCADAS: UMA ANÁLISE CONTRASTIVA DO ESPANHOL
CONSIDERADO PADRÃO EM RELAÇÃO À VARIANTE LINGÜÍSTICA
FALADA EM CUBA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri
Durão

Prof. Dr. Aquiles Côrtes Guimarães

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera

Londrina, 31 de Março de 2008.

DEDICATÓRIA

A meus pais, a quem amo tanto e ao meu avô paterno Antonio Felipe Pérez, vítima da violência do totalitarismo e quem me fez enxergar além da nossa realidade.

À Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão pela paciência e pela oportunidade que me deu de trabalhar com este tema.

AGRADECIMENTOS

A Deus, companheiro fiel em todas as etapas deste processo, pela força e pelos seus cuidados.

À minha família pela confiança depositada em mim e pelo incentivo para continuar sempre adiante.

À minha orientadora Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão pelas conversas francas que tivemos, para converter uma idéia em um trabalho acadêmico. Agradeço a amizade e as ricas contribuições que foram além dos conhecimentos formais.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem por suas contribuições na minha formação como pesquisadora. Especialmente, gostaria de agradecer à Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera e ao Prof. Dr. Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello por terem contribuído com suas sugestões durante o Exame de Qualificação.

À CAPES que, por meio da concessão de Bolsa, prestou auxílio financeiro durante este processo.

Aos meus amigos queridos, dos quais tive que me afastar por um tempo, pela compreensão durante esta etapa. Agradeço a aqueles que me acolheram em sua casa e aqueles que me acompanharam durante as viagens.

E a todos aqueles que de uma forma ou outra contribuíram para o término deste trabalho.

ORTIGOZA, Arelis Felipe. **A contextualização sociolingüística e histórico-política como explicação para usos e sentidos de unidades léxicas ideologicamente marcadas:** uma Análise Contrastiva do espanhol considerado padrão em relação à variante lingüística falada em Cuba. 2008. 147f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar, com base na Lingüística Contrastiva, como dentro do *Manual de Gramática I*, editado em Cuba e adotado como material de análise deste trabalho, existem frases que veiculam conteúdos ideológicos e políticos próprios do sistema de governo de Cuba, legitimadas pelo Discurso Pedagógico. Contrastaremos unidades léxicas que, segundo nosso ponto de vista, apresentam outras acepções em relação aos seus equivalentes na variante padrão da língua espanhola, para verificar o grau de semelhança e as diferenças entre eles. Embora os vocábulos ou locuções que analisamos pertencessem à língua espanhola, acreditávamos que os mesmos não eram totalmente transparentes para outros falantes dessa língua, os quais não tivessem passado pelo(s) mesmo(s) processo(s) que os usuários da variante cubana ou não tivessem acesso a determinadas informações. Tendo como referência essa hipótese, propusemos os seguintes questionamentos: 1) até que ponto, certos vocábulos e locuções da variante do espanhol falada em Cuba eram transparentes para falantes nativos e para aprendizes de espanhol que não usam ou que não conhecem a variante cubana? 2) o que poderia ser feito para haver uma maior compreensão do significado de mensagens que certos enunciados e termos usados na variante cubana do espanhol carregavam consigo e que estavam ligados aos valores ideológicos do sistema governamental cubano? 3) até que ponto as idéias comunistas, provenientes do marxismo e adaptadas para a realidade cubana, apareciam nas frases do manual de gramática que selecionamos como material de análise? Este trabalho pretende ser um instrumento de consulta para pesquisadores da área da Lexicologia e da Lexicografia, além de auxiliar professores de espanhol como língua estrangeira à hora de mostrarem aos aprendizes as diferentes variantes do espanhol. E, ainda, pretende constituir um material de consulta para aquelas pessoas interessadas em conhecer as particularidades lingüísticas de base sócio-culturais e políticas de Cuba.

Palavras-chave: Análise contrastiva. Léxico. Sociolingüística. Ideologia. Língua espanhola.

ORTIGOZA, Arelis Felipe. **The sociolinguistic and historical-political contextualization as an explanation for the uses and meanings of ideologically marked lexical units:** contrastive Analysis between the so-called standard Spanish and the linguistic variety spoken in Cuba. 2008. 147p. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

Based on Contrastive Linguistics, this work aims at showing in detail how, in the *Grammar Manual I*, there are sentences that convey ideological and political contents typical of the governmental system in Cuba, legitimated by the pedagogical discourse inside the school, like the Cuban State Ideological Apparatus. We will contrast lexical units which, from our point of view, presented other meanings in relation to their equivalents in the standard variety of the Spanish language, in order to verify the degree of similarity and difference between them. Although the vocabulary or word combinations we analyzed belonged to the Spanish language, we believed that they were not totally transparent to other speakers of the language who had not been through the same process(es) as the users of the Cuban variety or had not had access to certain information. Having this hypothesis as reference, we proposed the following questions: 1) to what extent specific vocabulary or word combinations of the Spanish variety spoken in Cuba were transparent for native speakers and Spanish learners who do not use or do not know the Cuban variety? 2) what could be done in order to enable better understanding of the meaning of messages that specific utterances and terms used in the Cuban Spanish variety bear in them, which were connected with ideological values of the Cuban governmental system? 3) to what extent the communist ideas coming from Marxism and adapted to the Cuban reality appeared in the sentences of the Grammar Manual selected as material for analysis? This work intends to be a source of consultation for researchers in the lexical area, as well as an aid for teachers of Spanish as a foreign language, when they need to present to their learners the different Spanish varieties. Besides, it intends to design a consultation material for those interested in knowing the socio-cultural and political peculiarities of Cuba.

Keywords: Contrastive analysis. Lexicon. Sociolinguistics. Ideology. Spanish language.

ORTIGOZA, Arelis Felipe. **La contextualización sociolingüística e histórico-política como explicación para usos y sentidos de unidades léxicas ideológicamente marcadas:** un Análisis Contrastivo del español considerado común o general con relación a la variante lingüística usada en Cuba. 2008. 147f. Disertación (Master en *Estudos da Linguagem*) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo mostrar, teniendo como base la Lingüística Contrastiva, cómo dentro del *Manual de Gramática I*, existen frases que vehiculan contenidos ideológicos y políticos propios del sistema de gobierno de Cuba, legitimadas por el Discurso Pedagógico. Contrastaremos unidades léxicas que, según nuestro punto de vista, poseen otras acepciones con relación a sus equivalentes en la variante estándar de la lengua española, para verificar las semejanzas y las diferencias entre ellas. Aunque los vocablos o locuciones que analizamos pertenecieran a la lengua española, creíamos que los mismos no eran totalmente transparentes para otros hablantes de esa lengua, los cuales no hubieran pasado por los mismos procesos que los usuarios de la variante cubana o que no tuvieran acceso a determinadas informaciones. Tomando como referencia esa hipótesis, propusimos los siguientes cuestionamientos: 1) ¿en qué medida, determinados vocablos y locuciones de la variante del español usada en Cuba eran transparentes para hablantes nativos y para aprendices de español que no usan o que no conocen la variante cubana? 2) ¿qué podría hacerse para que hubiera una mayor comprensión del significado de mensajes que ciertos enunciados y términos usados en la variante cubana del español traían consigo y que estaban relacionados a los valores ideológicos del sistema gubernamental cubano? 3) ¿en qué medida las ideas comunistas, provenientes del marxismo y adaptadas para la realidad cubana, aparecían en las frases del manual de gramática que seleccionamos como material de análisis? Este trabajo pretende ser un instrumento de consulta para los estudiosos de la Lexicología y la Lexicografía, además de auxiliar a profesores de español como lengua extranjera, al mostrarles a los aprendices las diferentes variantes del español. Por último, pretende constituir un material de consulta para aquellas personas interesadas en conocer las particularidades socioculturales y políticas de Cuba.

Palabras clave: Análisis contrastivo. Léxico. Sociolingüística. Ideología. Lengua española.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Espanhol castelhano.....	29
Tabela 2 – Espanhol do México e da América Central	30
Tabela 3 – Espanhol dos Andes	30
Tabela 4 – Espanhol de <i>La Plata</i> e de <i>El Chaco</i>	31
Tabela 5 – Espanhol do Chile	31
Tabela 6 – Espanhol do Caribe.....	32

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA	15
2 A LÍNGUA ESPANHOLA	22
2.1 A VARIANTE PADRÃO DO ESPANHOL	24
2.2 AS VARIANTES DO ESPANHOL NA AMÉRICA	26
3 A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA	34
3.1 O MODELO DE ANÁLISE CONTRASTIVA	37
3.2 O LÉXICO	43
3.2.1 Vocábulo, Locução e Frase	44
4 CONCEITOS SUBJACENTES	48
4.1 IDEOLOGIA	48
4.2 DISCURSO POLÍTICO	52
4.3 DISCURSO PEDAGÓGICO	58
5 METODOLOGIA	62
6 ANÁLISE DAS FRASES	67
6.1 CATEGORIA <i>ESTUDO</i>	67
6.1.1 Direitos	68
6.1.2 Deveres	78
6.2 CATEGORIA <i>TRABALHO</i>	95
6.3 CATEGORIA <i>FUZIL</i>	110
7 CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	140
Anexo A – Frases do <i>Manual de Gramática I</i> , classificadas em três categorias	141
Anexo B – Fotocópias do <i>Manual de Gramática Española I</i>	145

INTRODUÇÃO

A língua é, segundo Saussure (1916), um fato social. Bakhtin (1979, p.98-99), posteriormente, reforça essa idéia, ao postular que a enunciação pode ser definida como produto da interação social dentro de um contexto sócio-histórico amplo, o qual envolve as condições de vida de cada comunidade lingüística. O tão conhecido *Curso de Lingüística Geral (CLG)*¹, publicado no ano de 1916 por Bally e Séchehaye a partir de suas anotações dos cursos de Saussure ministrados entre 1906 e 1911, tornou-se o instrumento para a constituição da Lingüística moderna. Foi a partir das idéias de Saussure que a língua começou a ser estudada de forma sistemática, descritiva e não histórica, rompendo com a Lingüística comparatista², a qual era o paradigma dos estudos lingüísticos da época em que Saussure apresentou, oralmente, suas idéias, no citado curso.

Após a constituição da Lingüística como ciência, Saussure (2000, p.13) estabeleceu suas tarefas e objetivos. Para ele, a Lingüística teria como tarefa:

- a) procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- b) delimitar-se e definir-se a si própria.

Na apresentação desses objetivos, é possível perceber o caráter estruturalista das idéias do mestre genebrino, preocupado em sistematizar o conhecimento da época e o conhecimento que surgiria como fruto da própria Lingüística. Vejamos o que Saussure (2000, p.15) afirma sobre o objeto de estudo da Lingüística:

¹ *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot, 1916. As edições posteriores conservaram a paginação da primeira edição. Usaremos a edição citada nas referências bibliográficas.

² “Esta denominação consagrada pelo uso designa tradicionalmente os desenvolvimentos da lingüística durante o século XIX, especificamente no período que vai de 1810 a 1875. [...] Estritamente falando, a gramática comparada concerne tanto a um domínio de estudos quanto a uma orientação da lingüística que consistiu em estabelecer as ligações de parentesco existentes entre dois ou vários idiomas separados no tempo e, mais frequentemente, no espaço.” (PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Élia. *As grandes teorias da Lingüística: da gramática comparada à pragmática*. Trad. M. R Gregolin et al. São Carlos: Claraluz, 2006, p. 9).

Outras ciências trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre [...] Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista que cria o objeto, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras.

Saussure (2000, p.17) preocupava-se com a natureza do objeto de estudo da Lingüística, pois, a língua era “um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos”, tendo uma natureza complexa, pois não está completa no cérebro de um indivíduo: ela só existe plenamente nas relações do conjunto de indivíduos que a usam entre si. Tomando a língua como objeto de estudo da Lingüística, Saussure (2000, p.22) definiu algumas das suas características:

Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade. Por outro lado, o indivíduo tem necessidade de uma aprendizagem para conhecer-lhe o funcionamento; somente pouco a pouco a criança a assimila.

Outra característica da língua que Saussure menciona é a sua natureza concreta, pois, embora os signos lingüísticos sejam de natureza psíquica, eles não são considerados abstratos a partir do momento que a escrita pode fixá-los em *imagens convencionais*. Saussure (2000, p.23) considera que “é esta possibilidade de fixar as coisas relativas à língua que faz com que um dicionário e uma gramática possam representá-la fielmente, sendo ela o depósito das imagens acústicas, e a escrita a forma tangível dessas imagens”. Cabe lembrar que, nestas considerações sobre a língua, Saussure (2000, p.29) deixa de lado tudo o que considera *estranho ao organismo*, ou seja, aquilo que ele chama de “Lingüística Externa”. Esta última, segundo o autor:

se ocupa, todavia, de coisas importantes, e é sobretudo nelas que se pensa quando se aborda o estudo da linguagem. Incluem elas, primeiramente, todos os pontos em que a Lingüística confina com a Etnologia, todas as relações que podem existir entre a história duma língua e duma raça ou civilização. [...] Os costumes duma nação têm repercussão na língua e, por outro lado, é em grande parte a língua que constitui a Nação. Em segundo lugar, cumpre mencionar as relações existentes entre a língua e a história política. Grandes acontecimentos históricos, como a conquista romana, tiveram importância incalculável no tocante a inúmeros fatos lingüísticos.

É necessário esclarecer que, neste trabalho, os elementos pertencentes à Lingüística Externa são considerados como parte fundamental para a análise do *corpus*, pois trabalhamos com vocábulos e locuções formados por um significante (ou imagem acústica) e por um significado (ou conceito), os quais exigem um olhar atento, principalmente, em relação ao seu último componente. Desta forma, as informações que apresentam os vocábulos ou locuções selecionados e analisados por nós aqui, não são suficientes para a apreensão do real significado dessas unidades no contexto específico em que são empregados, exceto se levadas em conta considerações histórico-político-sociais.

Este trabalho tem como objetivo mostrar, de forma detalhada, como, dentro do manual de gramática que analisamos e que será descrito posteriormente, existem frases que veiculam conteúdos ideológicos e políticos próprios do sistema de governo de Cuba, através da legitimidade concedida pelo Discurso Pedagógico dentro da escola como Aparelho Ideológico do Estado (AIE) cubano. O fato de surgirem novas acepções para termos já existentes na língua espanhola tem feito com que surja uma variante cubana para cada um deles, como decorrência do fato de que as línguas variam. Gostaríamos de contrastar as unidades léxicas que apresentam novas acepções, com seus equivalentes, pelo menos na forma, para verificar o grau de semelhança e as diferenças entre elas, fruto das décadas de isolamento e do trabalho político-ideológico a que foi submetida a população cubana.

Embora as unidades léxicas analisadas pertençam à língua espanhola, acreditamos não serem totalmente transparentes para outros falantes nativos e não nativos dessa língua que não compartilhem a mesma história que os falantes da variante cubana ou que não tenham um conhecimento abrangente dela. A variante do espanhol falada em Cuba mostra a imutabilidade e a mutabilidade do

signo, ou seja, apesar de manter a estrutura da língua herdada da metrópole espanhola no período colonial, por fatores políticos, sociais, econômicos e culturais, unidades léxicas de significantes pertencentes à língua espanhola passaram a ter, ao longo dos anos, novas acepções, as quais pretendemos revelar.

A partir da experiência vivenciada pela autora deste trabalho no estudo da língua espanhola no curso de graduação em Letras Hispano-Portuguesas, e das leituras e pesquisas desenvolvidas nesse contexto sobre o espanhol considerado padrão, foi possível perceber algumas diferenças que existem entre esta última e a variante do espanhol falada em Cuba, nosso país de origem.

As diferenças mais visíveis apareciam no nível léxico e na formulação de alguns enunciados, o qual nos fez desejar refletir sobre os processos sociais e políticos característicos de Cuba. Desde a década de sessenta, por razões políticas, esse país vive isolado de outros em muitos aspectos. Seu isolamento acontece, também, pelo fato de o país ser uma ilha e não contar com fronteiras, através das quais possam ocorrer contatos com outras línguas ou, até mesmo, com outras variantes do espanhol.

Depois de ter assistido como aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), a disciplina Lingüística Contrastiva e Ensino de Línguas, ministrada pela Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, durante o ano de 2005, a autora deste trabalho foi introduzida ao estudo de uma teoria que, segundo sua percepção, seria a adequada para dar embasamento a uma pesquisa que visasse a dar conta da análise de unidades léxicas ideologicamente marcadas, contrastando a variante centro-peninsular do espanhol à cubana.

Como nessa mesma época, estávamos oficialmente matriculados no curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, na mesma instituição, desenvolvemos uma monografia (ORTIGOZA, 2006), sob a orientação da Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão. Nesse trabalho, analisamos pontos específicos do vocabulário utilizado em Cuba e, nesta dissertação de mestrado, ampliamos essa proposta.

Percebíamos que o vocabulário utilizado em cartas, livros, manuais de gramática e na fala de alguns cubanos residentes dentro e fora de Cuba, apareciam vocábulos e locuções que possuíam acepções diferentes daquelas pertencentes ao espanhol padrão. Do nosso ponto de vista, essas acepções estão

diretamente relacionadas à situação político-ideológica da ilha, que começou a se configurar a partir de 1959. Tendo como referência essa hipótese, propomos os seguintes questionamentos: 1) até que ponto, certos vocábulos e locuções da variante do espanhol falada em Cuba são transparentes para falantes nativos e para aprendizes de espanhol que não usam ou que não conhecem a variante cubana? 2) até que ponto as idéias comunistas, vindas do marxismo e adaptadas para a realidade cubana, aparecem nas frases do manual de gramática que selecionamos como material de análise? 3) o que pode ser feito para que haja uma compreensão maior do significado de mensagens que certos enunciados e unidades léxicas usados na variante cubana do espanhol carregam consigo e que estão ligados aos valores ideológicos do sistema governamental cubano?

O trabalho que ora propomos busca aplicar os fundamentos teóricos da Linguística Contrastiva à comparação entre o espanhol considerado padrão e a sua variante falada em Cuba. Procura-se mostrar como as décadas de isolamento vivenciadas pelos habitantes desse país influenciaram no aparecimento e no uso de unidades léxicas, as quais já eram conhecidas de falantes de outras variantes do espanhol, porém, que adquiriram novos significados, marcados pela ideologia.

Por meio da análise do *corpus* proveniente da variante do espanhol falado em Cuba, buscamos mostrar como alguns enunciados retirados do manual de gramática intitulado *Manual de Gramática I* são formulados, em comparação ao que é considerado padrão e, também, explicar e contextualizar o emprego desse vocabulário, tornando mais adequada a compreensão das mensagens transmitidas.

Este trabalho pretende ser um instrumento de consulta para os pesquisadores da área do léxico e, especificamente, para aqueles que procuram entender o emprego de certas unidades léxicas em textos provenientes da variante do espanhol falado em Cuba. Buscamos, também, desenvolver um trabalho útil para professores de espanhol como língua estrangeira, à hora de mostrarem aos aprendizes as diferentes variantes do espanhol. E, ainda, pretendemos que seja um material de consulta para aquelas pessoas interessadas em conhecer as particularidades sócio-culturais e políticas de Cuba, a partir de uma explicação detalhada do contexto de produção dos enunciados em análise.

1 A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA

Citando as idéias propostas por Saussure (2000, p.115), passaremos a falar sobre a evolução natural que ocorre nas línguas:

[...] todas as inovações da fala não têm o mesmo êxito e, enquanto permanecem individuais, não há por que levá-las em conta, pois o que estudamos é a língua; elas só entram em nosso campo de observação no momento em que a coletividade as acolhe. Um fato de evolução é sempre precedido de um fato, ou melhor, de uma multidão de fatos similares na esfera da fala; isso em nada debilita a distinção estabelecida acima; esta se acha inclusive confirmada, pois na história de toda inovação encontram-se sempre dois momentos distintos: 1º aquele em que ela surge entre os indivíduos; 2º aquele em que se tornou um fato de língua, exteriormente idêntico, mas adotado pela comunidade.

A partir do momento em que surge uma inovação dentro da língua, cabe aos indivíduos que a compartilham entre si adotar ou não essa mudança, para que esta tenha legitimidade e passe a formar parte do acervo lingüístico dessa comunidade. Quando, finalmente, são acolhidas dentro da coletividade, essas inovações deixam de ser propriedade de apenas um ou de alguns indivíduos e passam a existir dentro da língua que eles empregam para comunicar-se entre si.

Meillet (1866-1936), lingüista francês, foi apontado como discípulo de Saussure, porém, nas suas concepções sobre a língua, aparecem pontos que se opõem às idéias do mestre genebrino. Dentre as suas idéias que mais destoavam das de Saussure está sua preocupação em precisar que a língua era um fato social. Corroborando sua idéia, Calvet (2002, p.15) expõe:

[...] a afirmação do caráter social da língua que se verifica em toda a obra de Meillet implica ao mesmo tempo a convergência de uma abordagem *interna* e de uma abordagem *externa* dos fatos da língua e de uma abordagem *sincrônica* e *diacrônica* desses mesmos fatos. Quando Saussure opõe lingüística interna e lingüística externa, Meillet as associa; quando Saussure distingue abordagem sincrônica de abordagem diacrônica, Meillet busca explicar a estrutura pela história. [...] Enquanto Saussure busca elaborar um modelo abstrato da língua, Meillet se vê em conflito entre o *fato social* e o *sistema que tudo contém*: para ele não se chega a compreender os fatos da língua sem fazer referência à diacronia, à história.

Ainda segundo Calvet (2002, p.12), “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história dos seus falantes.” Desta maneira, para entendermos os processos de mudança que acontecem dentro da língua, devemos entender os diferentes processos que podem ter ocorrido dentro da comunidade que se serve deste código lingüístico para a comunicação entre seus membros.

Desde o nascimento da Lingüística moderna, há duas vertentes que se encarregam do estudo da língua: uma de essência estruturalista, preocupada em estudar a forma, e outra que busca pôr em evidência o caráter social que a língua possui. É com esta última abordagem, a qual se preocupa em unir a história de uma língua com a sua estrutura, que nos identificamos neste trabalho, a qual busca mostrar como a história de uma nação pôde influenciar a língua empregada pela comunidade lingüística sobre a qual refletimos.

Contemporânea às idéias de Meillet, surgiu uma abordagem social da língua dentro do marxismo³. Desde 1894, Lafargue, genro de Marx, publicou uma pesquisa feita sobre o vocabulário francês usado antes e depois da Revolução, preocupando-se em mostrar que a língua tinha mudado notavelmente no período citado e relacionando essa mudança com os fatos políticos da época. Apesar de Lafargue ser um tanto mecanicista nas suas idéias, tentando classificar de forma precisa a língua de cada período analisado da história, é inegável que foi a primeira tentativa de análise do ponto de vista sociológico das mudanças ocorridas dentro da língua.

Na ex-URSS, Marr⁴ propôs a teoria das línguas jaféticas para justificar a idéia de que a língua sempre foi um instrumento de poder, o qual ajudou a estabelecer as diferenças entre as classes sociais de uma determinada comunidade. “Marr pensava que o advento mundial do socialismo deveria provocar o

³ Marxismo: conjunto de concepções elaboradas por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) que, baseadas na economia política inglesa do início do século XIX, na filosofia idealista alemã (esp. Hegel), e na tradição do pensamento socialista inglês e francês (esp. o chamado *socialismo utópico*), influenciaram profundamente a filosofia e as ciências humanas da Modernidade, além de servir de doutrina ideológica para os países autodenominados socialistas [O marxismo vem sendo permanentemente revisto, ampliado e complementado, de maneira ortodoxa ou heterodoxa, por vários intérpretes e seguidores].

⁴ Nicolai Marr (1864-1934) elaborou a teoria das línguas jaféticas, como dizemos acima, cuja denominação se originara no nome do terceiro filho de Noé, chamado Jafet ou Jafé. Marr vai tentar aplicar estas teorias ao marxismo, propondo que todas as línguas têm uma origem comum e a comunicação no princípio dos tempos tinha sido apenas gestual. Depois desta fase, teriam surgido quatro elementos fônicos *sal, ber, yon* e *roh*, os quais constituíram a linguagem de uma casta no poder, os feiticeiros e as línguas, desde sua origem, sempre foram um instrumento de poder.

aparecimento de uma única língua, o que estava em conformidade com a idéia de que as línguas refletem a luta de classes” (CALVET, 2002, p.19). Nos dias de hoje, após a tentativa frustrada de se impor o esperanto, a idéia de uma língua internacional não tem grande destaque, ainda que esta idéia tenha sido bem vista na ex-URSS durante quinze anos. Porém, naquela época, as chamadas teorias marristas pretendiam aplicar o marxismo como forma de justificar, dentro da lingüística, os:

princípios ideológicos mais gerais: primado da luta de classes sobre a idéia de nação, língua como superestrutura, tudo isso entrava perfeitamente em uma visão internacionalista, sem contar que respondia perfeitamente aos problemas da URSS em face das minorias nacionais, mostrando em particular que a organização social estava acima da divisão de nações. Oficializada com o nome de *nova teoria lingüística*, o pensamento de Marr vai ser imposto na URSS até bem depois de sua morte, até bem entrados os anos 1950 (CALVET, 2002, p.20).

Paralelamente ao ensino das teorias marristas, tidas como oficiais, alguns jovens pesquisadores da ex-URSS começaram a propor outras idéias. Dentre eles, destacou-se Bakhtin (1895-1975), ao qual foram atribuídos os livros *O freudismo – uma crítica marxista* (1927) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), de autoria assumida por outro jovem pesquisador, Volochinov (1895-1930?). Até 1970, o fato de os livros citados acima terem sido escritos por Volochinov não tinha sido questionado, porém, nesse ano, surgiram rumores de que este último teria emprestado seu nome ao mestre Bakhtin, para evitar que ele sofresse com a forte censura da época. O próprio Volochinov foi vítima desta última, ao supostamente desaparecer nos campos de trabalho forçado na Sibéria, para onde iam aqueles que se opunham ao regime soviético. O abandono das idéias marristas, em 1950, ocorreu após Stálin afirmar que, a partir daquele momento, a língua não seria mais considerada uma superestrutura, nem teria caráter de classe. Depois disto, Cohen⁵ publicou, na França, um livro intitulado *Pour une sociologie du langage*, no qual tenta mostrar que o marxismo dali em diante abordaria, de forma bastante diversa, os problemas lingüísticos, ao não se tratar mais de enquadrar os fatos da língua numa

⁵ Especialista em línguas semíticas e membro do partido comunista francês, Cohen escreve *Une leçon de marxisme à propos de linguistique*, na revista *La Pensée*, n.33, novembro-dezembro de 1950.

moldura teórica preestabelecida, mas de lançar sobre eles um olhar sociológico ligado ao marxismo.

Diante desses acontecimentos na ex-URSS, os lingüistas americanos ainda estavam desarmados perante o dogmatismo marxista-leninista, pois não tinham elaborado uma teoria, nem tinham bases sociológicas sobre as quais se apoiarem, sendo estas as circunstâncias nas quais a Sociolingüística surgiu. Porém, cabe destacar que: “não pode haver sociolingüística sem sociologia, e se a tentativa soviética não foi nada satisfatória, o problema de uma análise da língua em sociedade subsiste” (CALVET, 2002, p. 25).

A partir deste momento, as pesquisas sobre Sociolingüística moderna serão escritas, essencialmente, em língua inglesa. Bernstein, especialista em Sociologia da educação, começará na Inglaterra a preocupar-se, simultaneamente, com as produções lingüísticas reais e com a situação sociológica dos falantes. Bernstein preocupava-se com problemas de Semântica e de lógica. Sua principal tese é a de que o aprendizado e a socialização definem-se pela família em que as crianças são criadas, cuja estrutura social pode determinar, dentre outras coisas, os comportamentos lingüísticos.

No ano de 1964, por iniciativa de Bright, aconteceu uma conferência sobre Sociolingüística, que reuniu vinte e cinco pesquisadores em Los Angeles. Tentando sintetizar as idéias expostas durante essa conferência, Bright nota que é difícil definir o que é a Sociolingüística:

Seus estudos, ele acrescenta, dizem respeito às relações entre linguagem e sociedade, mas essa definição é vaga, e ele então esclarece que ‘uma das maiores tarefas da sociolingüística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às diferenças sociais sistemáticas’. Ele se propõe então elaborar uma lista das ‘dimensões’ da sociolingüística, afirmando que em cada intersecção de duas ou mais dessas dimensões se encontra um objeto de estudo para a sociolingüística (CALVET, 2002, p. 29).

Apesar da louvável iniciativa de Bright, se concebia a Sociolingüística como uma abordagem anexa dos fatos da língua, complementando a Lingüística ou a Sociologia e a Antropologia. É essa idéia de subordinação que vai desaparecer com Labov, a partir dos seus estudos.

A partir das idéias de Labov passou-se a afirmar que, se a língua é um fato social, a Lingüística só pode ser classificada como uma ciência social, sendo a chamada Sociolingüística a própria Lingüística. A propósito, relata Labov: “Durante anos recusei-me a falar de *sociolingüística*, pois esse termo implica que poderia existir uma teoria ou uma prática lingüística fecunda que não fosse social” (LABOV, 1976, p. 37).

A existência de variedades lingüísticas é conseqüência do próprio dinamismo das línguas. Do fato de existirem elementos lingüísticos de natureza variável em todos os níveis, verifica-se o dinamismo da língua. As línguas naturais possuem recursos suficientes para expressam idéias diferentes de formas bastante diversas, por meio da combinação das unidades da língua e, além disso, as línguas apresentam elementos variáveis que se manifestam de forma diferente, mesmo ao fazer referência a uma mesma realidade, com uma mesma intenção comunicativa. Segundo Moreno Fernández (2001, p.6), a variabilidade lingüística acontece devido às diversas possibilidades que a própria língua oferece de se dizer uma mesma coisa e à natureza do próprio sistema lingüístico, além das influências extralingüísticas, advindas de fatores como a distância temporal, geográfica, social ou situacional. Além disso, as características intrínsecas e as diferenças interlingüísticas são conseqüências do contato entre elas e da interação social.

Quando surgem inovações, acontecem mudanças dentro de uma língua em diferentes níveis, fruto da sua natureza social e resultado de causas diversas. Quando isto acontece, surgem as chamadas variáveis de uma mesma língua. Entende-se por *variável*, neste trabalho, o conjunto constituído pelos diferentes modos de realizar a mesma coisa (um fonema, um signo...) e por *variante* cada uma das formas de realizar a mesma coisa, conforme Calvet (2002, p.90). Segundo Peres e Mória (1995):

Uma variante [...] de uma língua distingue-se pela associação do núcleo de características centrais dessa língua - lexicais, sintáticas e fonológicas - a um conjunto de características particulares envolvendo um ou mais destes níveis. Naturalmente, estas características têm de apresentar alguma estabilidade ao longo de um período razoável de tempo e, acima de tudo, têm de ser sustentadas por uma comunidade lingüística minimamente representativa.

Em relação aos fatores que influenciam o surgimento das variantes de uma língua, citaremos quatro: 1) os de ordem geográfica (variação diatópica); 2) os de ordem sociocultural (variação diastrática); 3) os relacionados à faixa etária (variação diacrônica; 4) os que surgem no contato com outras línguas. Estes fatores, devido à natureza social da língua, podem não influenciar separadamente o surgimento das variantes lingüísticas, mas sim, em conjunto.

De forma geral, ao fazermos um estudo do léxico, é possível perceber que o mesmo apresenta uma variedade e uma divisão geográfica digna de atenção, por parte de quem se dedica a conhecer a língua, em particular a espanhola e suas variantes. No caso de nossa pesquisa, a variante do espanhol escolhida para análise é a falada em Cuba, que é, também, fruto de fatores geográficos, já que não há fronteiras onde possa haver contato do espanhol falado na ilha com outras línguas ou mesmo com outras variantes da língua espanhola. É de notar que um dos fatores mais significativos que influenciou o surgimento do conjunto de características da variante do espanhol falado em Cuba foi o isolamento sócio-cultural a que a ilha foi submetida desde 1959 através das imposições do governo vigente. Sendo assim, acreditamos ser possível estudar a língua “pela recusa da cisão instituída pelo estruturalismo entre um `instrumento de comunicação’, a língua, e suas condições de utilização”, já que, [...] *o objeto de estudo da lingüística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social em seu aspecto lingüístico*” (CALVET, 2002, p.158).

Considerando as possibilidades de variação lingüística, podem ocorrer mudanças nos níveis da fonética, como na variante falada em Cuba, em que há aspiração do *s* no final da sílaba: [loh hónbreh] `los hombres’; no nível da morfologia, com o uso do sufixo de diminutivo (–ic): *chiquitica*; da sintaxe, em frases como: *¿Qué tú haces?*, em que o pronome pessoal aparece depois do pronome interrogativo; e também do léxico, como no caso do substantivo comum *comandante*, que passou a ser substantivo próprio, ao identificar Fidel Castro Ruz, máximo líder do sistema de governo vigente em Cuba, conhecido como o *Comandante*.

As análises realizadas neste trabalho foram feitas a partir de dados provenientes de um manual de gramática, que como dissemos anteriormente, intitula-se *Manual de Gramática I*, em contraste com seus equivalentes na variante padrão da língua espanhola, dentro da área do léxico e das variações que

determinados vocábulos ou locuções têm sofrido, ao longo dos anos, em Cuba. Este último é o objeto de estudo desta pesquisa, cujo propósito é mostrar como as unidades léxicas podem possuir o mesmo significante em duas variantes da mesma língua, mas não o mesmo significado, pois, este último depende da rede de memória construída em cada sociedade.

2 A LÍNGUA ESPANHOLA

As línguas variam e isto é um fato comprovado; basta ver o número de línguas conhecidas existentes no mundo na atualidade. Originária do latim, a língua espanhola, na atualidade, é falada por mais de 332 milhões de pessoas como primeira língua (SEDYCIAS, 2005, p. 38).

Até chegar ao que chamamos atualmente de língua espanhola, vários processos aconteceram na Península Ibérica. O que chamamos de Espanha na atualidade foi um território intensamente invadido por diferentes povos. Conforme afirma Seco (1989), na Antigüidade, a Península Ibérica foi invadida por fenícios, gregos e cartagineses, que fundaram cidades e aí estabeleceram relações comerciais. Após a vitória dos romanos sobre os cartagineses, a presença romana se estabeleceu na chamada Hispânia (Espanha e Portugal) e, conseqüentemente, a língua do império também foi trazida para esse novo território. Seco (1989) refere, também, que no ano 218 a.C um exército romano desembarcou em Ampurias e esta invasão se estendeu por mais de seis séculos. No território dominado, que como acabamos de dizer, chamava-se Hispânia, seus habitantes entenderam ser preciso aprender a língua dos conquistadores, que foi substituindo as outras línguas. A presença do latim foi tão marcante que os traços relacionados às outras línguas pré-românicas foram quase totalmente esquecidos. Uma das línguas que resistiu ao latim foi o basco (*euskera*), com seus próprios dialetos e falado nos estados de Vizcaya e Guipúzcoa, em parte de Navarra e na região francesa de Gasconha. Acredita-se que os bascos conseguiram manter intacta a unidade da sua língua devido à independência e ao isolamento que conquistaram ao longo dos séculos, apesar das invasões que a Península sofria.

A nova língua, o latim, descende do itálico e este, do indo-europeu. A permanência do latim vulgar que chegou à Península Ibérica foi garantida por meio das línguas dele derivadas e da religião católica, pois as missas continuaram sendo celebradas nesta língua. No século V, os povos germânicos invadiram as províncias romanas do Ocidente, bloqueando, dessa forma, a comunicação entre elas e favorecendo que em cada território surgisse sua própria modalidade lingüística. Foi durante a época visigoda que surgiram os dialetos do chamado latim hispânico, nascendo as línguas romance. Aproximadamente no ano de 950 d.C.,

dois terços da Península Ibérica ficaram sob o domínio árabe, surgindo, nesta época, os dialetos moçárabes e as primeiras manifestações literárias em língua romance: as chamadas *jarchas*. Os dialetos moçárabes não desapareceram, sendo absorvidos pelas outras protolínguas romance. As línguas românicas do norte eram: o galego-português, o navarro-aragonês e o catalão, os quais foram se estendendo para o sul. Alguns se aperfeiçoaram e chegaram ao status de língua, como é o caso do galego-português, o qual se separou (galego e português). O catalão é a língua que mais tem resistido aos avanços do castelhano. Este último, ridicularizado na corte de Leão (reino do centro da Península Ibérica), foi, conforme Seco, o que mais se expandiu na Península Ibérica, reduzindo o território das outras línguas.

Seco (1989), ainda, relata que os primeiros vislumbres que existem do castelhano são do século X. Embora os castelhanos estivessem sob o domínio dos leoneses, aqueles tinham um espírito revolucionário, independente e combativo e isto se refletia na conduta política, nos costumes e na linguagem. O dialeto castelhano possuía características próprias: tinha nascido numa terra agreste e sem comunicação fácil com outros territórios; era falado por bárbaros, romanizada de forma superficial e tardia. Com a expansão política de Castela e com o progresso da Reconquista, o castelhano também se expandiu, influenciado pelo moçárabe, por isso, os arabismos são uma presença forte na língua castelhana, pois a cultura dos árabes, naquela época, era muito superior à castelhana. Seco considera que o castelhano desta época teve duas funções: (i) foi elemento desagregador, ao quebrar a unidade das outras línguas românicas nos seus respectivos territórios e (ii) foi, ao mesmo tempo, elemento integrador, pois acolheu modalidades, dialetos e falas locais, sobre os quais se sobrepunha. O desenvolvimento do castelhano como língua aconteceu com o surgimento de uma forma literária escrita neste idioma e sua “maioridade” aconteceu no século XIII, com os chamados “cantares de gesta”. No reinado de Alfonso X (1252-1284), o Sábio, aconteceu a unificação e fixação do castelhano. As obras literárias e científicas produzidas durante o reinado de Alfonso X, o Sábio, eram de caráter culto e a revolução aconteceu ao serem escritas no castelhano da época, o qual o dignificou e lhe deu uma expansão maior no vocabulário e nos meios expressivos.

O desenvolvimento interno do castelhano aliou-se ao desenvolvimento externo, que se deu através das conquistas do Novo Mundo. A

mudança de nome de castelhano para espanhol aconteceu após a unificação dos territórios para a formação da nação espanhola.

O espanhol ou castelhano, na atualidade, pode ser considerado uma língua de cultura de primeira ordem, pois conta com uma rica literatura (SEDYCIAS, 2005, p.39-44). Além disso, é considerada uma língua em franca expansão, já que é uma língua internacional e é língua oficial em 21 países do mundo. (SEDYCIAS, 2005, p.38). Em síntese, a língua espanhola é um idioma relativamente homogêneo, que oferece pouco risco de fragmentação, pois tem um índice de comunicação muito alto e um índice de diversidade gramatical baixo ou mínimo, sendo isto possível por se tratar de uma língua geograficamente compacta (MORENO FERNÁNDEZ, 2000, p. 15-17).

2.1 A VARIANTE PADRÃO DO ESPANHOL

O que chamamos, hoje, de variante padrão do espanhol é uma variante idealizada do castelhano de Castela, embora não seja a única variante da língua espanhola, nem mesmo da Espanha. As variantes da língua espanhola existem tanto dentro do território espanhol como nos demais países que a têm como língua oficial. Essas variantes se referem, principalmente, à pronúncia, ao vocabulário, à entonação e ao uso de algumas formas pronominais.

Segundo Donni de Mirande (1998, p.363), poderíamos falar em duas grandes modalidades do espanhol: a *castelhana* (do castelhano falado nas terras de Castela a Velha, Castela a Nova e outras áreas da região) e a *meridional*, que teve grande influência sobre a modalidade lingüística que estava se estruturando no chamado Novo Mundo. Conforme foi visto, a língua espanhola conta com diferentes variantes, pelo qual, convencionou-se o estabelecimento do chamado espanhol padrão. Coincidindo este, segundo alguns autores, com a variante da língua estatisticamente dominante ou com o uso prestigiado de alguns grupos de falantes. Para outros autores, como Hernández Alonso (2007), é mais adequado falar de *normas lingüísticas*, pois “las normas lingüísticas se consideran como conjuntos de realizaciones regulares de la lengua, que no pueden ser incorrectas si son generales, si no rompen el sistema ni se desvían fundamentalmente de él.” A

definição a seguir, feita por Hernández Alonso, resgata o conceito, apresentado por Saussure, de que a língua é uma instituição social, sendo possível classificá-la:

Una lengua estándar llega a ser, de alguna manera, lengua internacional y de intercambio. Muy especialmente eso ocurrió en el caso del español que pasó de dialecto marginal a ser el principal de la península, para convertirse pronto en lengua nacional y después en una lengua internacional de las más habladas en el mundo. No debe interpretarse que esa norma es algo fijo y cerrado, pues esto se opondría a la esencia del lenguaje, que es el dinamismo permanente a través de unos procesos creadores de signos e innovadores de las relaciones entre ellos. En la lengua estándar hay, sí, una parcela fijada, codificada y realizada, que es patrimonio de todos los hablantes, pero también todo un mundo de posibilidades de crear nuevos mensajes, apoyándose para ello en las más variadas combinaciones de unidades en los distintos niveles en que se estructura la lengua.

Apesar de o castelhano ser considerado língua oficial da Espanha, cabe lembrar que ele convive com outras três línguas que também são oficiais nos seus respectivos territórios: o catalão, o basco e o galego. Desta forma, o castelhano convive, naqueles territórios, com outros sistemas lingüísticos, possibilitando a grande parte dos falantes do espanhol ou castelhano, residentes na Península Ibérica, entrar em contato com as mais variadas combinações de unidades, nos mais diferentes níveis em que a língua se estrutura.

Para poder analisar contrastivamente as frases extraídas do manual de gramática em análise, optamos por escolher vocábulos ou locuções pertencentes à variante do espanhol padrão ou *standard*. Esta língua culta, para Wagner (1983), é a variedade formal, que coincide com a chamada língua estándar. Para Wagner, as situações formais em que ela é utilizada são: *diálogos* (conversas com desconhecidos, conversas telefônicas, mesas redondas, congressos, seminários...); *exposições* (conferências, conversas, aulas...); *difusão jornalística, discursos* (político, religioso, sindical, social...); *informes* (científicos, ensaios...) e *publicidade* (comercial, ideológica...).

2.2 AS VARIANTES DO ESPANHOL NA AMÉRICA

Após a chegada dos espanhóis à América, o castelhano tornou-se, como acontecera com o latim do Império Romano, a língua majoritária no centro e sul do novo continente. A influência da língua espanhola sobre os habitantes da América e sobre os *criollos*, filhos de espanhóis nascidos em terras americanas, não se limitou ao período colonial, mas, evidentemente, continua presente, já que a língua espanhola sofreu uma influência indiscutível de fatores tanto lingüísticos, quanto extralingüísticos.

A primeira tentativa relevante de estabelecer as zonas lingüísticas do espanhol na América foi feita por Henríquez Ureña (1921), baseada no *substrato* pré-hispânico e que distinguia cinco zonas principais: *nahua*, *arahuaco* e *caribe*, *quíchua*, *guarani* e *araucano* ou *mapuche*.

Numa tentativa de individualizar as chamadas “zonas lingüísticas”, Lleal Galceran (1990, p. 327-330) as classificou em:

- *Zona colombiana*: a população indígena constituía uma minoria que não chegou a ser “castelhanizada” durante o período colonial e que se conservou claramente diferenciada da população *criolla*. Esta última, sem a influência das línguas indígenas, manteve-se fiel à norma espanhola e se orgulhava, no final do século XIX, de que o *Virreinato de Nueva Granada* fosse considerado a “Atenas da América do Sul”.
- *Zona peruana*: caracteriza-se pela convivência da língua indígena, o quíchua, com o espanhol. Durante o período colonial, em Lima, a população *criolla* tentou manter-se fiel à norma culta peninsular, embora se registrasse um abismo lingüístico entre a classe dominante *criolla* que falava espanhol e os indígenas descendentes do poderoso império inca, falante de quíchua.
- *Zona chilena*: pelas características geográficas do lugar, durante o período da colônia, os colonos que se assentaram lá ficaram relativamente isolados dos grandes centros culturais e políticos. Devido, também, ao baixo nível cultural desses falantes e à influência dos *araucanos*, a variante que se constituiu tinha algumas

características próprias, que deram lugar ao fenômeno do *voseo* (uso do pronome pessoal *vos* em lugar de *tú*, 2ª pessoa do singular).

- *Zona argentina*: salvo na zona guarani, a influência indígena sobre o castelhano foi pouco, durante o período colonial. Porém, após o movimento de independência, aconteceu a idealização do indigenismo, acentuando-se os traços populares da língua. Logo depois, no século XX, após a chegada de imigrantes não espanhóis, o castelhano foi influenciado por essas outras línguas, tais como o italiano, que promoveram mudanças no nível do léxico, da fonética, da sintaxe e também da entonação da frase.

- *Zona paraguaia*: diferentemente de outras zonas, nesta destaca-se a importância cultural da população indígena, considerando-se o guarani como língua de cultura, falada por uma boa parte da população. Desta forma, o espanhol falado nesta zona é o que foi mais claramente influenciado por uma língua indígena.

- *Zona mexicana*: devido à existência de populações indígenas representativas, tais como os maias, ocorre uma situação mais parecida com a da *zona paraguaia*, pois, devido à mestiçagem, o espanhol falado nesta zona apresenta características advindas das línguas indígenas.

- *Zona caribenha*: formada pelas Antilhas e as terras litorâneas da Venezuela, da Colômbia, da América Central e do México. Estas terras foram as primeiras a serem conquistadas pelos espanhóis, quando, seus habitantes, os *caribes*, foram praticamente exterminados, havendo poucos rastros da sua língua. No entanto, os primeiros conquistadores aprenderam alguns termos, relacionados, principalmente, à vegetação ou à fauna autóctone, e, assim, mesmo após o desaparecimento do povo *caribe*, os termos aprendidos pelos espanhóis da época, continuaram a ser usados no continente americano. Uma teoria, bastante aceita na atualidade e que tem se enfrentado com a teoria das influências indígenas sobre o castelhano, tem sido a que destaca o papel dos andaluzes na conformação das características da língua espanhola atual, o que explicaria, em grande parte, a existência de vários elementos em

comum entre a fonética da variante andaluza e da variante caribenha, tais como: a aspiração de /ʃ/ implosiva, a articulação aspirada de /x/, a igualação /l/, /r/ implosivas ou a desafricação de /t/ em Cuba. Outro traço peculiar do espanhol falado nesta zona lingüística é a influência da língua ioruba, dos antigos escravos, trazidos geralmente da zona nigeriana, para suprir a necessidade de mão de obra, depois do extermínio da população indígena.

Conforme Lleal Galceran (1990, p.330), as línguas indígenas existentes nos territórios conquistados pelos espanhóis na América modificaram de uma forma mais evidente ou não a estrutura do espanhol em algumas das regiões americanas, porém, muitas das mudanças profundas que ocorreram na América, vinham se desenvolvendo dentro do espanhol peninsular.

Donni de Mirande (1998, p.371), em relação ao espanhol da América, considera que o que mais chama a atenção é a complexidade da própria nomenclatura, pois existem várias modalidades regionais que fazem do espanhol um macrossistema no qual se integram diversos sistemas e normas, de procedências diferentes, embora a maioria tenha uma base majoritariamente meridional.

Os principais traços das variantes do espanhol hispano-americano em relação à variante peninsular são os seguintes: ocorrência do seseo, ou seja, há uma confluência de /ʃ/, /z/, /ts/ e /dz/ num único fonema pré-dorsodental fricativo /ʃ/. Acontece também o desaparecimento da oposição entre as palatais central e lateral, respectivamente (/ʎ ~ /j/), num fenômeno chamado de *yeísmo*, em grande parte do território americano. No espanhol peninsular, como 2ª pessoa do plural, utiliza-se o pronome pessoal do caso reto *vosotros*, num contexto informal e *ustedes*, num contexto formal; na América, emprega-se o pronome *ustedes*, em ambos os contextos. No nível morfossintático, as normas regionais variam e são bastante complexas em relação ao fenômeno chamado de *voseo*, uso do pronome *vos* (2ª pessoa do singular) em lugar de *tú* ou alternância desses, único traço gramatical do espanhol americano que não existe na variante peninsular. Em relação ao léxico, além dos vocábulos indígenas que passaram a fazer parte da língua espanhola falada na América, outros surgiram da mistura da língua dos colonizadores e a dos aborígenes e da mistura das línguas africanas, dos escravos trazidos para a América. Outro fator, de considerável importância no processo de surgimento de novos

vocábulos no espanhol falado na América, é a influência de outras línguas modernas como o inglês, o italiano e o francês. Essas línguas fizeram surgir algumas mudanças no espanhol falado na América, enquanto a variante peninsular não sofreu as mesmas mudanças (LLEAL GALCERAN, 1990, p. 331- 335).

No contexto da língua espanhola, Moreno Fernández (2001, p.10) propõe a distinção das variedades em níveis: dentro do nível básico, em relação aos elementos prototípicos, de categorias como *mexicano*, *argentino*, *chileno*, inclusive *andino* ou *caribenho* e *andaluz* ou *yucateco*; dentro do nível *superordinado*, em relação a estruturas de semelhança de família, podendo-se falar de espanhol da Espanha e espanhol da América; e, por último, dentro do nível subordinado, em que se discriminam elementos de nível elementar por seus atributos, podendo-se falar em categorias como *habanero*, *mendocino* ou *madrileño*, categorias que gozam de uma relativa homogeneidade dentro da respectiva comunidade de falantes. Geralmente, um falante nativo de espanhol é capaz de identificar as características das principais variedades da sua língua, assim como as categorias subordinadas que se encontram numa área geográfica muito reduzida, mas não outras categorias imediatas. Moreno Fernández (2001, p.12) propõe, ainda, o exemplo de um madrileño comum, que é capaz de identificar que um falante de espanhol, nascido em Honduras, vem da América, porém, não passa disso. Segundo esse autor, de forma geral, a divisão em zonas lingüísticas de fala do espanhol que se apresenta como mais esclarecedora é aquela que separa as regiões lingüisticamente conservadoras daquelas consideradas inovadoras. A seguir, transcreveremos a proposta de delimitar essas zonas apresentada por Moreno Fernández (2000, p.39-46):

Tabela 1 – Espanhol castelhano

Fonética e Fonologia	Há uma distinção de s e z. Acontece o fenômeno do <i>yeísmo</i> , além de haver uma distinção de // e y em zonas rurais. As consoantes em posição final de sílaba são conservadas. Pronuncia-se o s de forma apicoalveolar e o j-g como consoantes fricativas surdas.
Gramática	Usa-se o pronome pessoal <i>vosotros</i> para a segunda pessoa do plural e, também, aparece o <i>tuteo</i> .
Léxico	Nesta variante, aparecem palavras como <i>billete</i> em oposição à palavra <i>boleto</i> , usada na América. Desta forma, opõem-se palavras como: <i>chándal-sudadera</i> ; <i>coche-automóvil</i> ; <i>parado-desempleado</i> ; <i>comba-cuerda</i> ; etc.

Tabela 2 – Espanhol do México e da América Central

Fonética e Fonologia	Há o enfraquecimento e perda de vogais átonas. <i>Seseo</i> e <i>yeísmo</i> . Conservação das consoantes oclusivas sonoras entre vogais. Articulação plena e tensa de grupos consonantais. Enfraquecimento e perda de oclusivas entre vogais. Pronúncia pré-dorsal do <i>s</i> . Aspiração de <i>j-g</i> . [káha].
Gramática	Uso de <i>ustedes</i> com valor da segunda pessoa do plural. <i>Tuteo</i> . Uso de diminutivo afetivo em advérbios e gerúndios: <i>ahorita</i> , <i>corriendito</i> , etc. Diminutivo com (-it): <i>gatito</i> . Posposição de possessivos: <i>el hijo mío</i> . Uso de pretérito perfeito do Indicativo em lugar de pretérito perfeito composto do Indicativo. Emprego do Imperativo com pronome clítico <i>le</i> : <i>ándele</i> . Adverbialização de adjetivos: <i>canta bonito</i> . Uso freqüente de <i>acá</i> e <i>allá</i> , <i>cómo no</i> , etc. Derivações específicas em –oso, –ista e –ada: <i>molestoso</i> , <i>profesionista</i> , <i>indiada</i> , etc.
Léxico	Uso de <i>marinerismos</i> e <i>indigenismos regionais</i> : <i>cuate-mellizo</i> ; <i>elote-maíz verde</i> ; etc.

Tabela 3 – Espanhol dos Andes

Fonética e Fonologia	Enfraquecimento e perda de vogais átonas. <i>Seseo</i> e <i>yeísmo</i> . Conservação das consoantes oclusivas sonoras. Enfraquecimento de consoantes em posição final de sílaba e enfraquecimento e perda de consoantes oclusivas sonoras entre vogais: [trá:xá] `trabaja`. Pronúncia pré-dorsal do <i>s</i> . Aspiração de <i>j-g</i> . [káha]. Assibilação de /r/ múltipla e de <i>tr</i> : [kárso, trsés], na região serrana.
Gramática	Uso de <i>ustedes</i> com valor da segunda pessoa do plural. Uso de tratamento de respeito <i>su merced</i> . Uso de diminutivo afetivo em advérbios e gerúndios: <i>ahorita</i> , <i>corriendito</i> , etc. Diminutivo com (-ic): <i>gatico</i> , na Colômbia. Posposição de possessivos: <i>el hijo mío</i> . Uso de pretérito perfeito do Indicativo em lugar de pretérito perfeito composto do Indicativo. Adverbialização de adjetivos: <i>canta bonito</i> . Uso freqüente de <i>acá</i> e <i>allá</i> , <i>cómo no</i> , etc. Derivações específicas em –oso, –ista e –ada: <i>molestoso</i> , <i>hincada</i> , etc.
Léxico	Uso de <i>marinerismos</i> e <i>indigenismos regionais</i> : <i>ají-guindilla</i> ; <i>papaya-fruta de países cálidos</i> ; <i>poroto-alubia</i> ; <i>choclo-mazorca</i> ; <i>china-india</i> o <i>mestiza</i> .

Tabela4 – Espanhol de *La Plata* e de *El Chaco*

Fonética e Fonologia	Seseo. <i>Yeísmo</i> , com pronúncia surda: [kaβá[o]], na região de Buenos Aires e Montevideu. Há zonas de distinção entre o <i>ll</i> e o <i>y</i> , em Paraguai. Conservação de oclusivas sonoras entre vogais: [trabáxa], no Uruguai. Enfraquecimento e perda de consoantes oclusivas sonoras entre vogais, no Paraguai. Pronúncia pré-dorsal do <i>s</i> . Assibilação de <i>/r/</i> múltiple e de <i>tr</i> (Chaco).
Gramática	Uso de <i>ustedes</i> com valor da segunda pessoa do plural. <i>Voseo</i> . Desinências verbais: <i>tomo, tomás, tomamos, toman</i> . Uso de pretérito perfeito do Indicativo em lugar de pretérito perfeito composto do Indicativo. Posposição de possessivos: <i>el hijo mío</i> . Uso de diminutivo afetivo em advérbios e gerúndios: <i>ahorita, corriendito</i> , etc. Diminutivo com (-it): <i>gatito</i> . Adverbialização de adjetivos: <i>canta bonito</i> . Uso freqüente de <i>acá</i> e <i>allá, cómo no</i> , etc. Derivações específicas em -oso e -ada: <i>molestoso, cabezada, caballada, atropellada</i> , etc.
Léxico	Ver Tabela 3 .

Tabela 5 – Espanhol do Chile

Fonética e Fonologia	Seseo e <i>yeísmo</i> . Pronúncia pré-dorsal do <i>s</i> . Alongamento de consoantes nasais diante das palatais: [mú:jo]. Pronúncia adiantada de [k] e [x]: [kjéso] `queso', [xjenerál] `general', etc. Palatalização do <i>g</i> : [yéra] `guerra'. Assibilação de <i>/r/</i> múltiple e de <i>tr</i> .
Gramática	Uso de <i>ustedes</i> com valor da segunda pessoa do plural. Posposição de possessivos: <i>el hijo mío</i> . Uso de pretérito perfeito do Indicativo em lugar de pretérito perfeito composto do Indicativo. Diminutivo com (-it): <i>gatito</i> . Adverbialização de adjetivos: <i>canta bonito</i> . Uso freqüente de <i>acá</i> e <i>allá, cómo no</i> , etc. Derivações específicas em -oso e -ada: <i>pasoso, mudada</i> , etc.
Léxico	Ver Tabela 3 .

Tabela 6 – Espanhol do Caribe

Fonética e Fonologia	Alongamento vocálico, na República Dominicana. Seseo e <i>yeísmo</i> . Aspiração, enfraquecimento e perda de consoantes em posição final de sílaba: [lúh] `luz´. Nasalização de vogais em contato com consoante nasal final, também com perda da nasal: [sãŋ hwãŋ] `San Juan´. Aspiração de <i>j-g</i> . Pronúncia de [l] de <i>-r</i> : [beldá] `verdad´, em Porto Rico. Enfraquecimento e assimilação de <i>-r</i> : [komé] `comer´. Velarização de nasal final de sílaba: [pan] `pan´.
Gramática	Uso expreso do pronome pessoal sujeito: <i>¿tú te quedas o tú te vas?</i> Uso de <i>ustedes</i> com valor da segunda pessoa do plural. Posposição de possessivos: <i>el hijo mío</i> . Uso de pretérito perfeito do Indicativo em lugar de pretérito perfeito composto do Indicativo. Diminutivo com (-ic): <i>gatico</i> , <i>ahorítica</i> , em Cuba. Uso de diminutivo afetivo em advérbios e gerúndios: <i>ahorita</i> , <i>corriendito</i> , etc. <i>Tuteo</i> . Uso do pronome depois do verbo em frases interrogativas: <i>¿qué tú quieres?</i> Adverbialização de adjetivos: <i>canta bonito</i> . Uso freqüente de <i>acá</i> e <i>allá</i> , <i>cómo no</i> , etc. Derivações específicas em <i>-oso</i> e <i>-ada</i> : <i>molestoso</i> , <i>cachetada</i> , <i>papelada</i> , etc.
Léxico	Usos léxicos americanos: <i>balacera-tiroteo</i> ; <i>cachetes-mejillas</i> ; <i>concreto-hormigón</i> ; <i>cuadramanzana</i> ; <i>egresar-graduarse</i> ; <i>frijol-alubia</i> ; <i>friolento-friolero</i> ; <i>pararse-ponerse de pie</i> ; <i>plomero-fontanero</i> ; <i>soya-soja</i> . Marinerismos: <i>botar-tirar</i> ; <i>guindar-colgar</i> ; <i>virar-girar</i> . Indigenismos: <i>ají-guindilla</i> ; <i>papaya-fruta de países cálidos</i> . Afro-negrismos regionais: <i>bemba-labios gruesos</i> ; <i>chango-especie de mono</i> ; <i>chiringa-cometa ligera</i> ; <i>gongolí-gusano</i> ; <i>malambo-tipo de machete</i> .

As particularidades das variantes do espanhol faladas na América encontram-se, como foi exposto anteriormente, nos domínios da fonética, da morfossintaxe e do léxico. Resulta evidente, segundo Malmberg (1966), que o vocabulário é a parte do sistema lingüístico que é mais influenciada pelas condições externas, porém, de forma geral, as novas unidades léxicas ou suas novas acepções se adaptam facilmente aos hábitos gramaticais da língua, ou seja, dentro da gramática e da fonética.

Após a consulta da classificação antes citada, proposta por Moreno Fernández (2000, p 39-46) e tendo, ainda, como referência o espanhol considerado padrão, o objetivo deste trabalho é contrastá-lo com a variante que existe em Cuba, principalmente em relação ao léxico.

A variante do espanhol usada em Cuba apresenta algumas características próprias, tais como:

- a posposição do pronome possessivo, tanto analítico quanto sintético;
- a freqüência do diminutivo afetivo em partes do discurso que não admitem esse tipo de derivação sufixal, conforme a norma;
- a tendência à pronominalização dos verbos;
- a nova função dos adjetivos como advérbios, entre outras características. (VAQUERO DE RAMÍREZ, 1998, p. 37).

De forma geral, quando se fala da variante do espanhol falado na zona caribenha e, portanto, em Cuba, destaca-se a influência da Andaluzia e das línguas africanas (MALMBERG, 1966; SARALEGUI, 1997).

Neste trabalho, focaremos a influência da ideologia do sistema de governo vigente em Cuba sobre as unidades léxicas já existentes no espanhol padrão, que passaram, desta forma, a ter novas acepções. Sendo assim, queremos contrastar unidades léxicas que aparecem no manual de gramática ao qual viemos fazendo referência, com seus equivalentes na variante considerada padrão do espanhol, procedentes, também, de uma gramática ou de dicionários desta última variante. Isto está de acordo com o que Saralegui (1997, p.32) propõe ao dizer que, quando se fazem comparações entre duas variantes de uma mesma língua, a comparação deve ser homogênea, ou seja, deve ser feita entre a variante culta do espanhol peninsular e uma variante culta do espanhol da América, por exemplo.

3 A LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Como ponto de partida para o estudo das diferenças do léxico entre a variante padrão do espanhol e a falada em Cuba, estabelecemos alguns pressupostos teóricos da Lingüística Contrastiva (LC).

A LC é uma ciência que tem duas vertentes: (i) a teórica, cujo objetivo é refletir sobre como os universais lingüísticos funcionam em cada língua em questão, e (ii) a prática, que se encarrega de realizar contrastes lingüísticos em eixos sincrônicos, com propósitos pedagógicos.

Nesta pesquisa, interessa-nos trabalhar na área do léxico, analisado contrastivamente em duas variantes da mesma língua. Partimos do pressuposto de que a existência de universais lingüísticos representa uma suposição básica para pôr em prática os contrastes lingüísticos. Segundo Di Pietro (1986, p.23), sem a noção de que os traços específicos de cada língua refletem, de uma forma ou outra, as propriedades lingüísticas universais, os estudos contrastivos ficariam reduzidos a meros exercícios taxonômicos. Além desta consideração, Di Pietro (1986) aponta que, quaisquer que forem nossos interesses em relação à Lingüística, somos obrigados a concordar com o fato de que a gramática de cada língua em particular deve contribuir, de alguma forma, com a teoria gramatical de todas as línguas.

Concordamos com o proposto por Di Pietro (1986) quando afirma que, para a LC têm sido válidos os estudos que afirmam que, independentemente do lugar onde se viva, sempre é necessário denominar objetos, descrever estados e ações, expressar aceitação ou negação, formular perguntas e examinar causas e efeitos, só para citar algumas das funções lingüísticas de fundamental importância para a vida social do homem. Porém, ao considerarmos os universais lingüísticos, cabe lembrar que as necessidades de comunicação e as restrições lógicas não operam para produzir exatamente os mesmos resultados. Desse modo, embora o homem tenha uma necessidade universal de nomear coisas, não há razão para que esta necessidade se manifeste nas formas específicas do português, do espanhol ou de qualquer outra língua, pois deve ser levado em consideração que muitos fatores, tanto lingüísticos quanto extralingüísticos, intervêm para plasmar a gramática particular de cada língua.

Conforme Breitenstein (1978, p.21), o campo de estudo da LC pode ser visto de dois ângulos diferentes: o científico e o didático. Esse autor afirma que ao se compararem duas ou mais línguas, a abordagem científica terá como tarefa encontrar semelhanças e diferenças entre elas e, dessa forma, obter uma compreensão maior do mecanismo interno da língua, de forma geral e das mais diversas formas pelas quais este meio de comunicação humana acontece. Porém, reconhece que seria impossível para um ser humano ou mesmo para um grupo de peritos no assunto conseguir realizar o trabalho de armazenar todos esses dados. Desta forma, o que a LC oferece são estudos contrastivos parciais dos diferentes níveis da gramática, normalmente entre dois sistemas lingüísticos⁶, pelo menos em sua vertente prática.

É um fato conhecido de todo professor de línguas, com um mínimo de experiência, que a LM dos aprendizes pode ajudar na aquisição ou aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE), assim como pode prejudicar esses processos, principalmente se as línguas em contraste forem aparentadas ou muito próximas. Esse professor de LE, na sua tarefa de promover uma aprendizagem efetiva, com o tempo, passa a conhecer em que pontos estão os principais problemas dos seus alunos e isto pode acontecer, inclusive porque, muitas vezes, ele próprio teve esses problemas em seu aprendizagem dessa LE. Ao ser capaz de identificar os principais problemas que, de forma geral, seus alunos enfrentam, esse professor prestará mais atenção a essas dificuldades quando abordar os conteúdos nos quais elas aparecem. O problema é que, muitas vezes, pode levar anos até que o professor consiga identificar aquelas dificuldades e pode demorar ainda mais para que encontre a maneira de tratá-las de forma eficaz nas suas aulas. Breitenstein (1978) propõe que a LC, na sua abordagem prática, auxilie esses professores de LE na obtenção de informações, produto de análises contrastivas, para que estejam mais preparados à hora de lecionar, mesmo nas suas primeiras experiências. Esse autor propõe, ainda, que se faça um levantamento das palavras, dos sons e das estruturas, na LM e na LE, que, geralmente, se constituem como dificuldades para aqueles aprendizes, assim como uma incursão na forma de pensar e de expressar as idéias dos membros das comunidades lingüísticas em questão, a qual está

⁶ A abordagem didática é mais modesta nos seus objetivos, sendo o principal destes encontrar uma forma eficiente de ensinar uma língua estrangeira para indivíduos que usem de forma efetiva sua língua materna, doravante LM.

relacionada à cultura das pessoas e aos elementos históricos, geográficos, sociais, políticos, econômicos, dentre outros, que constituem estas comunidades lingüísticas. Seria necessário, ainda, para esse autor, adequar os materiais feitos para os alunos de cada país para cada nível de ensino: básico, intermediário e avançado.

A LC tem se interessado em estudar os efeitos que as diferenças e as semelhanças entre a estrutura da LM e a estrutura da LE têm sobre a aprendizagem. Autores como Breitenstein (1978) propõem que se faça um levantamento dos elementos da LE, primeiramente, para que se verifique se tais elementos têm relação ou equivalência com os da LM. Não havendo tal correlação, se faz necessário um estudo mais detalhado do assunto, assim como a determinação do nível e o ensino desses elementos novos para os aprendizes. Além disso, esse autor propõe que se tente combater a inclinação que eles têm de seguir os padrões lingüísticos da sua LM. Em relação ao sistema lexical, Breitenstein (1978) acha necessário fazer a comparação do vocabulário mais freqüente, esclarecendo que, para propósitos didáticos, é suficiente comparar a parte do vocabulário da LE que vai ser ensinado e que possa corresponder ao mesmo na LM. Esse autor considera que as palavras e as frases que serão ensinadas precisarão de uma atenção especial em relação à forma e à pronúncia, mas nunca deverão ser estudadas isoladamente, senão como aparecem em seus contextos de uso, com seu(s) respectivo(s) significado(s). Sobre as diferenças culturais, esse autor as define como sendo as maneiras e os costumes de um país estrangeiro, daí que seja necessário, por parte de quem aprende ou ensina uma LE, um mínimo de conhecimento dos pontos principais nestes campos, o que pode levar a interessantes comparações e discussões. Na opinião de Di Pietro (1986), o procedimento a ser seguido dentro dos estudos contrastivos, começa pela descrição de um número de línguas específicas e, depois, da identificação de traços que compartilham. Uma vez que se consiga uma compreensão das propriedades compartilhadas por essas línguas, elas poderão ser correlacionadas com aquilo que se conhece dos processos cognitivos do ser humano.

A relação da LC com o ensino de línguas tem sido estreita desde os primeiros estudos que se realizaram nesta área. Embora não neguemos o valor que os estudos contrastivos têm para o contexto de ensino e aprendizagem de uma LE, concordamos com Di Pietro (1986, p. 21), quando considera que, embora um estudo contrastivo surja, principalmente pela necessidade de o professor de uma (LE)

descobrir as diferenças entre a língua que ensina e a língua materna dos seus alunos, não se deve ignorar a utilidade de uma análise contrastiva como uma forma de avaliar os postulados e enunciados da própria teoria lingüística.

A LC prática tem dois modelos teóricos e uma vertente com fortes inclinações para adquirir autonomia teórica: os dois modelos são o modelo de Análise Contrastiva (AC) e o modelo de Análise de Erros (AE) e a vertente teórica denomina-se Análise de Interlíngua (DURÃO, 2007). Especificamente, neste trabalho, as análises se baseiam no modelo de Análise Contrastiva, e, a partir deste, analisam-se duas variantes de uma mesma língua. Sendo assim, trabalhamos contrastivamente com duas variantes da língua espanhola: aquela considerada padrão e a usada em Cuba.

3.1 O MODELO DE ANÁLISE CONTRASTIVA

Conforme Durão (2004, p.17), o modelo de Análise Contrastiva surgiu como produto da ciência lingüística, aproximadamente, no final da década de 1950, num ambiente influenciado pela teoria behaviorista e pelo estruturalismo lingüístico. Embora antes da década de 1940 trabalhos publicados sobre duas línguas que poderiam ser considerados como contrastivos fossem esporádicos, cabe citar, seguindo as indicações de Di Pietro (1986), os esforços de autores como Grandgent, que em 1892 publicou seu *German and English sounds*. Além dele, como menciona Di Pietro (1986), Viëtor, um renomado filólogo, publicou, dois anos depois, a terceira edição de *Elemente der Phonetik des Deutschen, Englischen und Französischen*, em Leipzig, cidade que foi um grande centro de atividade lingüística, ao longo do século XIX. Outro exemplo citado por Di Pietro foi o do fonetista francês, Passy, que apresentou seu trabalho *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Ainda, segundo Di Pietro (1986), muitos lingüistas da Escola de Praga começaram a interessar-se pela AC e, em 1926, uma das suas principais figuras, Mathesius, escreveu uma AC entre o inglês e o tcheco. Para Di Pietro (1986), talvez o primeiro sinal a indicar que o estudo contrastivo das línguas estava tendo destaque apareceu em 1933, com *A Preliminary Study of English Intonation (with American Variants) and Its Chinese Equivalents*, de Yuen Ren Chao, publicado

pela Academia Sínica em Peiping. Oito anos depois disto, Whorf (*apud* DI PIETRO, 1986) escrevia que, após a classificação das línguas do mundo em famílias, surgiu a chamada *lingüística comparativa*. Esta última, segundo Whorf (*apud* DI PIETRO, 1986), traçava as diferenças mais sobressalentes entre as línguas, em relação à gramática, à lógica e à análise geral da experiência. (DI PIETRO, 1986, p.34-35). Após as últimas considerações de Whorf, durante muitos anos, as suposições teóricas da AC seriam aplicadas ao ensino de línguas estrangeiras e ao estudo do bilingüismo.

A primeira aplicação extensa da lingüística estrutural à AC esteve ligada à pesquisa sobre o bilingüismo e, conforme Di Pietro (1986, p.35), uma grande parte do estudo de Weinreich, chamado *Languages in contact* (1953), proporcionou um marco conceitual para a compreensão das formas como as línguas que entram em contato em situações bilíngües podem influenciar-se mutuamente, nos campos da fonética, da gramática e do léxico.

Segundo Durão (2004, p.25), foi Fries que, em 1945, afirmou que os materiais escolares para o ensino de uma LE deveriam estar baseados numa descrição científica da LM e da LE, sendo estas confrontadas uma em relação à outra. A proposta inovadora feita por Fries na década de 40, orientou os trabalhos de Lado, que se encarregou de sistematizar suas idéias, propondo uma metodologia que permitia realizar contrastes em diferentes âmbitos e níveis. Seu trabalho, *Linguistics across Cultures*, publicado em 1957, foi o primeiro a dedicar-se totalmente à metodologia da AC. Conforme o autor, dentro do âmbito microlingüístico, poderiam ser feitas análises nos níveis fonológico-fonético e léxico-semântico, morfológico / sintático / morfossintático. No âmbito macrolingüístico, são analisados elementos lingüísticos dentro de contextos comunicativos, no nível pragmático-cultural.

Os resultados obtidos a partir das comparações entre dois sistemas lingüísticos, ou seja, as semelhanças e diferenças existentes entre eles, eram destinados a prever as dificuldades que poderiam ser apresentadas pelos estudantes na aprendizagem de uma língua. Desta forma, o encontrado era relevante para a metodologia de ensino das línguas. Na prática, aquelas predições nem sempre se mostravam precisas e eficazes (KURTĚS, 2006, p.115). Devido ao momento histórico em que o trabalho de Lado (1957) foi concebido, ele era essencialmente estruturalista, embora, na época, houvesse tentativas de modificar a

Lingüística, o que se concretizou com a publicação de *Syntactic Structures*, de Chomsky, em 1957, também.

Ainda que Kurtës (2006) afirme que a questão central e o objetivo final dos estudos contrastivos sejam estabelecer semelhanças e diferenças entre sistemas lingüísticos ou variantes de uma mesma língua, os critérios de comparação variam de acordo com sua utilização. Chesterman (1998) propõe, por exemplo, uma distinção entre:

- a semelhança entre dois sistemas lingüísticos ou variantes de uma mesma língua como ponto de partida ou “gatilho”, de modo que se perceba certa relação existente entre os elementos, num movimento que vai do objeto para a mente;
- a semelhança como atribuição, em que o processo ocorre da mente para o objeto.

Os critérios de comparação, por outro lado, devem ser definidos *a priori*, em qualquer análise. No período clássico da AC, os critérios de comparação estavam ligados a duas relações básicas, as semelhanças e as diferenças, observadas em três níveis: na forma, no significado e na distribuição, segundo o que foi proposto por Lado em 1957. A noção de equivalência, emprestada originalmente da teoria da tradução no quadro dos estudos contrastivos, propõe que existe um traço universal, uma plataforma de referência, o *tertium comparationis*, que torna possível as comparações, sendo a equivalência um dos pontos chave da AC (KURTËS, 2006). Dependendo dos critérios de comparação, as condições sob as quais as formulações são válidas podem ser sintáticas, semânticas, pragmáticas, estilísticas, contextuais, etc. (CHESTERMAN, 1998, p. 60).

Em relação à AC, uma iniciativa de destaque, de acordo com o que ressalta enfaticamente, foram os grupos de estudo contrastivos, nos quais eram comparados o inglês com o alemão e o espanhol com o italiano, cujos estudos foram publicados pela University of Chicago Press. Cabe destacar que estes estudos foram realizados numa época em que a gramática transformacional ganhava terreno em relação ao estruturalismo, ocorrendo, desta forma um cataclismo dentro da Lingüística (DI PIETRO, 1986, p.37). Conforme este último autor, é importante lembrar que a interpretação de qualquer AC, independentemente de sua orientação teórica, envolve uma perspectiva histórica. Assim, a AC pode ser tão complexa

quanto as teorias lingüísticas às quais se associa. À medida que as teorias mudam, novas direções aparecem em relação ao contraste. Kurtës (2006) pergunta no seu texto: por que a AC? Assumimos que concordamos com essa autora quando afirma que num contexto lingüístico mais amplo, a relevância da AC pode ser verdadeiramente justificada. É um fato que a vitalidade da AC tem sido confirmada, não só pela grande potencialidade para a pesquisa, que tem resultado em numerosos projetos na área do contraste e em bem-sucedidas aplicações dos seus resultados nos mais diversos campos de estudo, mas, também, pela sua abertura e adaptabilidade a novas metodologias e abordagens interdisciplinares.

Apesar de a AC ser um modelo que normalmente tem sido aplicado ao estudo de duas ou mais línguas, neste trabalho, nos valem dele para nos centrar no contraste de duas variantes de uma mesma língua. Valemo-nos da opinião de Durão (2007), que esclarece, em seu livro *La Interlengua* (2007, p.11), que:

la Lingüística Contrastiva [...] es el área que se centra en la observación de sistemas propios de aprendices de lenguas extranjeras (LE) frente a su lengua materna (LM), así como de distintas variantes de una misma lengua. En el ámbito de la LC, por ende, se realizan análisis de interlenguas de estudiantes de idiomas no nativos y análisis intralingüísticos, en ambos casos, con el objetivo de desnudar el modo como cada sistema se constituye con respecto al otro.

Mais adiante, Durão (2007, p.11) cita as *variantes en presencia* fazendo menção às variantes de uma mesma língua, objeto de estudos contrastivos entre diferentes variantes lingüísticas, indicando a possibilidade de mapear características similares ou diferentes de variantes de uma mesma língua.

Quando se fala de variantes de uma mesma língua, podemos citar alguns sinônimos para este termo, tais como dialetos ou *socioletos*. De uma forma ou outra, os dialetólogos têm feito comparações entre dialetos socialmente diferenciados, ao longo dos anos. As descrições tradicionais dos aspectos sociais das variedades regionais de uma língua têm incluído, freqüentemente, um relato sobre como certos elementos ou regras socialmente estigmatizados tinham equivalentes na variante socialmente prestigiada. Embora este tipo de comparação incidental tenha sido tradicionalmente incluída dentro das discussões das variedades

não padrão da língua, alguns dialetólogos têm considerado a si próprios como envolvidos em estudos lingüísticos de cunho contrastivo.

Parece haver, segundo Wolfram (1978), algumas razões pelas quais contrastes entre diferentes variantes de uma mesma língua não têm sido consideradas como parte da LC. Segundo esse autor, as diferenças sociais entre as variedades de uma língua têm sido vistas como relativamente menores quando contrastadas à extensão das diferenças que se realizam entre diferentes sistemas lingüísticos. De forma intencional ou não, a LC tem construído sua tradição de pesquisa no confronto entre línguas diferentes e não entre variantes de uma mesma língua. Dado o grau de diferenças comumente presentes no contraste entre dois sistemas lingüísticos, é compreensível por que certos estudos começam por este ponto. Não se observa, entretanto, uma expectativa de que haja uma continuidade nos estudos contrastivos intralingüísticos a partir desse ponto, em muitos casos (WOLFRAM, 1978).

Ainda conforme Wolfram, os estudos contrastivos de *socioletos* envolvem problemas relacionados com a noção do que ele denomina *resultados discretos* (*discreteness*) dentro das comparações lingüísticas. Em outras palavras, o que esse autor esclarece é que, ao olhar para duas línguas diferentes, constata-se, freqüentemente, que a forma X na LM corresponde à forma Y da LE, olhando-se mais detidamente para estudos contrastivos entre línguas do que para estudos contrastivos realizados entre variantes de uma mesma língua. Porém, estudos feitos sobre *socioletos*, realizados durante a década de 1960, particularmente os que seguiam a orientação quantitativa de Labov, indicavam que os *socioletos* não se diferenciavam apenas por uma série pouco significativa de fatos isolados, mas, também, por variações na freqüência com a qual certos traços ou regras ocorriam. As diferenças entre o que Wolfram (1978) chama de *Socioleto 1* (S1) e *Socioleto 2* (S2) nem sempre apareciam de forma discreta em séries de correspondência entre elas, mas em modelos de freqüência, cujas formas eram encontradas em cada *socioleto*. As reações iniciais a essas dimensões quantitativas foram que a LC era mais bem aplicada quando se ocupava de línguas discretamente diferenciadas em lugar de se ocupar das diferenças dialetais mais relevantes, sendo elas sociais, regionais, geracionais ou étnicas.

Ainda refletindo sobre as idéias de Wolfram (1978), concernentes aos contrastes intralingüísticos, este autor considera que uma possível razão pela

qual os estudos sociolingüísticos não têm sido considerados como contrastivos, de forma geral, parece ser de índole sócio-educacional. Nos estudos contrastivos de diferentes línguas, as análises têm apresentado a tendência de se concentrar nas normas ou regras da variante padrão da língua, com freqüência mais idealizadas do que reais. Ao comparar dois *socioletos*, geralmente se trabalha com um modelo de língua padrão e outro considerado marginal, no sentido de estar à margem, podendo isto provocar a pouca atenção que estudos contrastivos entre *socioletos* têm merecido. Conforme Lado (1957), os estudos contrastivos têm quatro pretensões principais: a) a predição de erros; b) a seleção e elaboração dos materiais de ensino; c) o entendimento dos problemas de aprendizagem dos estudantes; d) a explicação dos erros dos aprendizes. Sendo assim, é possível entender a falta de estudos contrastivos feitos entre variantes de uma mesma língua, já que, tradicionalmente, no contexto escolar, as variedades ou “desvios” da língua deveriam ser corrigidos por professores preocupados com a perpetuação do uso apropriado da língua. Segundo Wolfram (1978), a visão de que as variedades não padrão de uma língua correspondem a desvios fez surgirem métodos de correção, *ad hoc*. Os estudos contrastivos não eram, pois, comumente considerados adequados para esse tipo de aplicação, havendo uma preocupação maior com o ensino da língua padrão. Porém, mesmo em gramáticas tradicionais, apareciam referências aos “erros mais comuns”, recorrendo a abordagens “contrastivas”, ao fazerem referência a “erros comuns” em contraste com o uso padrão da língua.

Foi na década de 1960, segundo Wolfram (1978), que as comparações entre dialetos começaram a aparecer e a se estender, merecendo destaque o estudo sobre o *Vernacular Black English*, nos Estados Unidos. Estes estudos surgiram devido a problemas relacionados ao processo de educação das minorias étnicas. Nesse contexto, o estudo das variedades lingüísticas, em vez de apenas focar as constantes das categorias, trouxe consigo uma nova dimensão ao estudar as formas variáveis do discurso. Depois que Labov (1966) introduziu o conceito de variável lingüística, como a classe de variantes ordenada ao longo de uma dimensão contínua, cujas posições são determinadas por uma variável lingüística independente ou por uma variável extralingüística, estabeleceu-se que as variantes ou as categorias das variantes se distinguem mediante sua correlação potencial com fatores sociais. Ou seja, o valor particular de uma determinada variável lingüística está em função da sua correlação com as variáveis

extralingüísticas e com variáveis lingüísticas, podendo ser visto como uma função da sua correlação com a classe social, o isolamento social, a idade, o sexo e o estilo.

Damos destaque, neste trabalho, dentro do âmbito microlingüístico, conforme classificação feita por Lado (1957), à análise de vocábulos e locuções no nível léxico-semântico. Por se tratar de duas variantes do espanhol, a padrão e a usada em Cuba, obviamente, elas possuem vocábulos e locuções com a mesma forma. O objetivo principal deste trabalho é verificar até que ponto há equivalência no significado desses vocábulos e locuções. Lado (1957) propõe que, para uma análise contrastiva neste nível, seria preciso: (i) verificar se há vocábulos similares entre as línguas em questão (em nosso caso, nas variantes já citadas do espanhol); (ii) elaborar uma lista desses vocábulos nas línguas (em nosso caso, nas variantes em questão); (iii) elaborar um único quadro de vocábulos para as duas línguas, para que as semelhanças e diferenças possam ser observadas facilmente; (iv) verificar se a frequência de uso desses vocábulos é similar em ambas as línguas ou variantes; e, por último, (v) fazer predições das dificuldades e erros possíveis, levando em consideração as diferenças entre os vocábulos.

Em relação ao último passo proposto por Lado (1957), temos que esclarecer que, por pretendermos fazer uma análise contrastiva entre duas variantes de uma mesma língua, o objetivo de fazer o levantamento dos vocábulos é verificar até que ponto eles são transparentes, seja para falantes nativos de espanhol, seja para aprendizes desta língua, de nível avançado. Por isso, buscamos contrastar as acepções dos vocábulos e locuções em estudo, tanto na variante padrão do espanhol, e, portanto, acessível à grande maioria; quanto na variante cubana, para verificar se há a interferência da ideologia do sistema governamental da ilha e do discurso político dos idealizadores e executores dos ideais da Revolução Cubana.

3.2 O LÉXICO

Tendo sua origem no grego, a palavra *léxico* pode ser entendida como o conjunto de itens lexicais das diversas línguas naturais estocados na mente dos falantes. Estes itens lexicais são as “unidades abaixo do nível de palavra [isto é, morfemas presos, como os elementos de formação de palavras] e acima desse nível

[ou seja, fraseologismos]” (SCHINDLER, 2002, p.16). Além disso, *léxico* também pode ser o dicionário ideal de uma língua, contendo a totalidade das palavras desta última ou, também, *léxico* aparece como sinônimo do saber interiorizado que os falantes de uma língua têm das propriedades lexicais das palavras (fonético-fonológico-gráficas, sintáticas e semânticas), segundo Vilela (1994, p.10). Neste trabalho, o objeto de análise são as unidades léxicas, as quais são parte necessária para a produção do discurso, tendo em conta sua forma e seu conteúdo.

3.2.1 Vocábulo, Locução e Frase

No início de nossa pesquisa, durante a elaboração da monografia citada no capítulo introdutório deste trabalho, empregamos a palavra *termo* para falar das estruturas que considerávamos ideologicamente marcadas. Num estágio mais avançado do nosso trabalho, no embate com nossa orientadora, entendemos, atualmente, que seria mais adequado referir-nos às estruturas que aparecem nas frases analisadas como *unidades léxicas*. Isto se deve ao fato de não trabalharmos somente com palavras, na concepção que apresentaremos a seguir, senão com conceitos que, muitas vezes, se concretizam através de um conjunto de palavras ou através de locuções.

Começamos por tentar definir o conceito daquilo que chamamos de *palavra* ou *vocábulo*, de *locução* e de *frase*. Segundo Biderman (1999, p.81-82), o conceito de palavra ou vocábulo tem levado os estudiosos da língua a assumir diversas posturas, acontecendo de, em algumas ocasiões, omitirem em seus trabalhos a parte da definição do que se considera uma *palavra* ou *vocábulo*. Essa autora, em relação ao conceito de *palavra* ou *vocábulo*, posiciona-se da seguinte maneira:

a afirmação mais geral que se pode fazer é que essa unidade psicolingüística se materializa, no discurso, com uma inegável individualidade. Os seus contornos formais situam-se entre uma unidade mínima gramatical significativa – o morfema – e uma unidade sintagmática maior – o sintagma. (1999, p. 82).

Para Biderman, embora os critérios fonológico e semântico ajudem na hora de delimitar esta unidade mínima de significação, cabe ao critério semântico a responsabilidade de oferecer a definição final sobre o assunto. A autora cita Ullmann (1952, p.33), concordando com a afirmação de que a palavra é uma unidade semântica indecomponível: “Se existem unidades gramaticais significantes menores do que a palavra, elas não têm significação autônoma.” Biderman concorda com a definição do autor de que a palavra é “a unidade semântica mínima do discurso” (1999, p.87).

Cabe à semântica, portanto, oferecer “a chave decisiva para identificar a unidade léxica no discurso. Assim, no topo da hierarquia, a semântica vem congrega as demais informações de nível inferior para nos oferecer a chave do mistério da palavra” (1999, p.87).

Não é objetivo deste trabalho realizar um estudo aprofundado sobre as diferentes definições de palavra ou vocábulo que foram dadas pelos lingüistas; tampouco fazer a delimitação dos vocábulos selecionados segundo os critérios fonológico e morfossintático. A delimitação dessas unidades mínimas do discurso será feita, segundo o critério semântico. Usaremos “*vocábulo* e *palavra* para as realizações discursivas” e chamaremos de *léxico* ao “conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; *vocabulário* é o conjunto de realizações discursivas dessas mesmas unidades”, concordando, ainda, com a afirmação da autora que afirma que “no plano das realizações discursivas, qualquer seqüência significativa será chamada indiferentemente e imprecisamente de *palavra* ou *vocábulo*” (BIDERMAN, 1999, p.89).

Aquilo que se entende por locução, como parte do corpus de análise deste trabalho, corresponde a um grupo de palavras (nominal, verbal, adverbial) que corresponde a uma palavra única (DUBOIS, 1999, p. 395), ou ao que Biderman (1999, p.93) chama de “combinatórias ou fraseologias” cristalizadas, “culturalmente herdada[s] e registrada[s] na memória coletiva” (BIDERMAN, 1999, p.93-94), na forma de expressões idiomáticas, e, no caso de nosso trabalho, a expressões relacionadas à ideologia do sistema de governo cubano. Apesar de ser bastante complexo definir o que se entende por frase, neste trabalho, chamamos de frase o conjunto de elementos que inclui um predicado, pois, o conjunto de elementos sem predicado será considerado uma locução.

Concordando com Biderman (1999), Laface (1993, p.79) trata da semântica e de sua importância para a análise e delimitação das palavras ou combinatórias, destacando também a importância do contexto para a produção de novas informações:

os sentidos das formas lexicalizadas devem resultar de situação de contexto. A palavra, nesse aspecto, deve assumir posição no discurso e, pela natureza própria da sua base semântica, ela deve estabelecer relações de sentido contribuindo para a produção de informações, e estas devem ser centradas em área específica de conhecimento.

Para que se possa entender o conteúdo semântico das unidades léxicas, é necessário entender o contexto enunciativo em que foram produzidas, no nosso caso, nas frases usadas como exemplos no manual de gramática em análise. Para entender os conceitos que aparecem nas frases que foram analisadas, é necessário conhecer o universo humano daqueles que as produziram e o daqueles para os quais elas foram produzidas. Para Laface (1993, p.79):

As seqüências lexemáticas, contidas nos enunciados de um texto, dinamizam o seu espaço temático-informativo e, no momento do ato leitor, recuperam-se, significativamente, consensos e especificidades de leitura, conforme realidades de mundo, respectivamente, do grupo e do indivíduo.

No momento em que acontece a leitura de determinadas seqüências lexemáticas, portanto, acontece a recuperação de certas informações, e, a partir do momento em que isso é um meio para a reafirmação de conceitos, quem escreve conta com um poderoso aliado na aceitação e assimilação de idéias, provenientes de um único indivíduo ou de um sistema já consolidado ideologicamente, como é o caso do sistema de governo vigente em Cuba.

Pelo que foi exposto, o uso do dicionário de língua pode fornecer dados que definem a base semântica de uma palavra, bem como acepções em uso na comunidade. Todavia, não é suficiente para que o estudante venha mobilizar situações produtivas de termos definidores, designadores e reformuladores de um certo objeto temático do conhecimento. Definir, designar e reformular são atos que fazem parte da realidade do homem, havendo, por essa razão, a necessidade de atividades com o léxico que permitam estabelecer relações entre o estudante e o seu universo de conhecimento. (LAFACE, 1993, p. 80)

Foi muito proveitoso para os estudos do léxico o momento em que passou a ser estudado de forma contextualizada e não apenas como uma estrutura fixa, porque isso permitiu que se abrissem novas possibilidades de análise. Abriu-se um promissor campo de investigação quando o léxico, ao invés de ser representado como uma estrutura fixa e estável, passou a ser analisado em sua relação composicional no corpo da sentença e mesmo do texto. Com isto, pretendeu-se evitar o monomorfismo da relação entre item lexical e sentido, prevendo-se sempre, na representação semântica, um espaço para a variação dos sentidos lexicais em contexto e, também, pretendia-se evitar a idéia de que o sentido das palavras era produzido inteiramente no contexto, a partir de inferências pragmáticas ou textuais. A proposta é que se procure alguma interação entre conteúdo lexical e contexto.

Mesmo para um falante nativo de espanhol ou para alguém que estude essa língua há muito tempo, ao se deparar com certos enunciados pertencentes à variante usada em Cuba, a falta de conhecimento do contexto de produção impede ou dificulta a compreensão total dos enunciados, nos quais determinados vocábulos aparecem. Isto se deve à falta de relação entre esse falante nativo ou esse aprendiz da língua espanhola e o universo de conhecimentos que possui um falante nativo de espanhol, que sabe, porém, quando e como foram produzidos aqueles enunciados dentro da realidade do contexto de ensino e aprendizagem da língua espanhola e do contexto social e político da ilha.

Neste trabalho, portanto, contrastamos palavras ou vocábulos, locuções e frases, provenientes da variante do espanhol considerada padrão e daquela usada em Cuba. Os elementos a serem analisados serão retirados do Manual de Gramática I, organizado por De la Cueva Iglesias, editado em Cuba em 1989. Para contextualizar sua produção e entender o(s) objetivo(s) para o qual (is) as frases da gramática editada em Cuba foram elaboradas e colocadas dentro do contexto de ensino e aprendizagem do espanhol como LM, tentamos relacionar conceitos como os de ideologia e de discurso político, com o conteúdo das frases em análise, como forma de chegarmos mais perto do significado que elas encerram.

4 CONCEITOS SUBJACENTES

4.1 IDEOLOGIA

Eagleton (2006, p.16) apresenta uma definição bastante simples do que é ideologia: “um corpo de idéias característico de um determinado grupo ou classe social” que “tem a ver com *legitimar* o poder de uma classe ou grupo social dominante.” (2006, p.19). Para ele,

um poder dominante pode legitimar-se *promovendo* crenças e valores compatíveis com ele; *naturalizando* e *universalizando* tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; *denegrindo* idéias que possam desafiá-lo; *excluindo* formas rivais de pensamento, mediante talvez alguma lógica não declarada mas sistemática; e *obscurecendo* a realidade social de modo a favorecê-lo. Tal “mistificação”, como é comumente conhecida, com frequência assume a forma de camuflagem ou repressão dos conflitos sociais, da qual se origina o conceito de ideologia como uma resolução imaginária de contradições reais. Em qualquer formação ideológica genuína, todas as seis estratégias podem estabelecer entre si interações complexas.

Para que seja possível, então, verificar se determinado enunciado é ideológico se faz necessário estudar o contexto em que foi produzido, fazendo-se um retrospecto para verificar como um grupo social dominante, cujo poder foi legitimado, introduziu valores que não são questionados pela maioria.

A partir do momento em que um sistema de governo totalitário se consolida, surge, geralmente, um conjunto de unidades léxicas ideologicamente marcadas, e o que há de mais ideológico em relação a essas unidades são os interesses de poder a que elas servem e os efeitos políticos que geram.

Para Eagleton (2006), determinado enunciado ou fragmento de linguagem pode ser ideológico em um contexto e não em outro, pois a ideologia é uma função da relação que existe entre uma elocução e seu contexto social.

Mussalin (2001, p.104) considera que “como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado

em que a ideologia se materializa. A linguagem se coloca [...] como uma via por meio da qual se pode apreender o funcionamento da ideologia.” Se for levado em consideração que a escola é o lugar por excelência onde a linguagem se constitui um objeto de estudo, será possível entender por que, desde o começo da Revolução Socialista em 1959, os esforços do governo vigente em Cuba foram incansáveis e direcionados para que os valores ideológicos do *marxismo* fossem disseminados:

Como modo de apreensão do funcionamento da ideologia, o conceito de *aparelhos ideológicos* de Althusser é bastante esclarecedor. Retomando a teoria marxista de Estado, o autor afirma que o que tradicionalmente se chama de Estado é um aparelho repressivo do Estado (ARE), que funciona “pela violência” e cuja ação é complementada por instituições – a escola, a religião, por exemplo –, que funcionam “pela ideologia” e são denominadas *aparelhos ideológicos de Estado* (AIE). Pela maneira como se estruturam e agem esses aparelhos ideológicos – por meio de suas práticas e de seus discursos – é que se pode apreender como funciona a ideologia (trata-se sempre, para Althusser, do funcionamento da ideologia dominante, pois, mesmo que as ideologias apresentadas pelos AIE sejam contraditórias, tal contradição se inscreve no domínio da ideologia dominante) (MUSSALIN, 2001, p.104).

À época do estabelecimento do atual sistema de governo em Cuba, ou seja, no final da década de cinquenta, era consensual o que se entendia por ideologia, apesar de esta ser objeto de análise de diversos autores. A partir da década de sessenta e até a década de setenta, concebia-se a ideologia como “um sistema global de interpretação social” (ARON, 1968, p.375). Para Althusser (1965), a ideologia existia de fato e desempenhava seu papel histórico dentro de uma determinada sociedade, constituindo-se como um sistema de representações dentro dela. Para entendermos a importância que a definição da palavra ideologia carregava consigo no momento histórico em que Cuba decide seguir os ideais vindos do *marxismo*, é necessário lembrar a situação sociopolítica do mundo bipolar da época.

Por um lado, países como os Estados Unidos da América defendiam o *capitalismo*, promovendo a Guerra Fria contra qualquer idéia vinda do marxismo e, por outro lado, a União de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) pregava o estabelecimento do *socialismo* como forma de alcançar uma sociedade ideal, o qual seria possível através do *comunismo*. Essas duas palavras passaram a ser

utilizadas a partir da publicação do *Manifesto Comunista* em 1848, fruto do trabalho de dois homens, Marx e Engels. Conforme Boyle (2006), as interpretações dadas para aquele documento fizeram com que jovens leitores, através de lutas armadas, se convertessem em líderes nacionais e transformassem “o credo comunista” em algo que Marx não reconheceria, provavelmente. Citemos o caso de Lênin, jovem militante do partido marxista russo que acreditava numa mudança do sistema social na Rússia do começo do século XX. Foi esse jovem e seu partido que concretizaram a primeira revolução social marxista bem-sucedida, no ano de 1917, quando a URSS começou a configurar-se, anexando outros países e povos na sua constituição. As idéias de Lênin à frente da revolução russa passaram a ser chamadas de marxismo-leninismo e propagaram-se rapidamente em nações como a China, em 1949, e em Cuba, a partir de 1959.

Falar de ideologia em Cuba é fazer referência às idéias de Marx e de Engels, já que seu máximo líder, Fidel Castro, considera que a nação foi “a primeira do hemisfério (ocidental?) a libertar-se do domínio imperialista ianque. Foi a primeira a iniciar um novo caminho para formas superiores de vida econômica e social. Foi a primeira a iniciar o caminho do socialismo em nosso continente” (CASTRO, 1981, p.11). Considerando que a ideologia é um conjunto de valores que identifica uma determinada sociedade, Cuba pode ser identificada como um país que prega a ideologia socialista, buscando atingir a perfeição do sistema de governo, segundo os princípios ou a ideologia comunista, como veremos mais adiante.

A educação em Cuba se inspira no desejo de mudar a mentalidade das novas gerações e, dessa forma, criar o *homem novo*, um homem que deve caracterizar-se pela fidelidade ao sistema, buscando chegar ao status de *comunista*. Para Castro (1981, p.12), os “verdadeiros comunistas, desde os tempos da Comuna de Paris até hoje, caracterizam-se por seu heroísmo [...] Os melhores sentimentos do ser humano, os mais puros, manifestaram-se ao longo dos combates pela liquidação da exploração do homem pelo homem”. Prega-se em Cuba que desde os primeiros anos de vida, o ser humano deve renunciar à sua individualidade em prol do coletivo, não havendo exploração do homem pelo homem, o qual identifica os valores do capitalismo. Na ilha, considera-se essencial essa busca pelos ideais do *comunismo*, a cujos partidários “só os primeiros cristãos dos tempos da Roma imperial e pagã poderiam lhes ser comparados. Mas Marx, Engels e Lenine (Lênin) não foram portadores de idéias místicas e seus abnegados seguidores não

procuravam em outro mundo o prêmio para seus sacrifícios”, pois “era aqui, nesta terra, que o destino do homem devia ser transformado” (CASTRO, 1981, p.12-13).

Essa transformação, da qual se fala no trecho citado logo acima, deve acontecer já na população mais jovem, ilustrado no Código da Infância e da Juventude vigente na República de Cuba. No Artigo 3, afirma-se que a formação comunista da jovem geração é uma aspiração do Estado, da família, dos educadores, das organizações políticas e de massas que atuam para que surjam e se desenvolvam nos jovens, os valores ideológicos do Comunismo. Esse desejo de que as novas gerações compartilhem os valores comunistas tem sua origem no “mais profundo da essência do pensamento de Marx” (CASTRO, 1979, p.19). Desta forma, “a sociedade socialista e a sociedade comunista devem basear-se num completo domínio da técnica, num completo desenvolvimento das forças produtivas de modo a que o homem possa criar os bens materiais [...] para que cada um possa satisfazer as suas necessidades” (CASTRO, 1979, p.18).

O sistema de governo cubano apoiou-se e apóia-se num tripé para continuar no poder: a educação, o trabalho e a preparação militar. Através das instituições de ensino, veicula os conteúdos necessários para que o trabalho esteja garantido, através de uma população bem preparada e conta com o exército para manter a ordem, chegando a instruir as crianças no conhecimento militar, como forma de garantir a continuidade do sistema. No Artigo 5 do Código da Infância e da Juventude de Cuba, se afirma que a sociedade e o Estado velam para que as pessoas que se vinculam às crianças e aos jovens no processo educativo constituam um exemplo para a formação da sua personalidade comunista. Podemos ver que, para o Estado cubano, deve existir uma estreita relação entre os valores ideológicos do socialismo, como meio de chegar ao comunismo, e a educação, como um meio de propagar os ideais da *Revolução*, sistema de governo que está no poder na ilha desde 1959.

Para que possamos entender até que ponto os valores ideológicos vindos do marxismo e que deram origem ao conceito de socialismo e de comunismo estão presentes no contexto de ensino e aprendizagem na língua espanhola em Cuba, devemos entender a ideologia como uma forma de pensamento que identifica determinada sociedade e que conta com a língua como um meio pelo qual os aprendizes são alcançados. Para Magnani (1989, p.32):

Língua e Pensamento são conceitos inseparáveis, interdependentes. Enquanto se aprende língua, desenvolvem-se os esquemas mentais pela possibilidade de abstrair das coisas e do tempo que a língua permite. Processos e procedimentos lingüísticos favorecem o pensamento e sua organização. Não devemos esperar que um se realize primeiro: a partir do momento que a criança adquire a linguagem, os dois se interfluenciam. Daí a importância do ensino da língua para a simultânea evolução dos dois tipos de estrutura. O objetivo, pois, consiste, fundamentalmente, em favorecer a *aquisição de comportamentos de língua e de pensamento* e não apenas em informar.

Sendo assim, o ensino ideal de uma língua deveria contar com a aprendizagem, por parte da criança, de dois tipos de estrutura: comportamentos de língua e de pensamento. Desta forma, dependendo do tipo de informação subjetiva ou pensamento daquele que ensina ou do produtor das informações ministradas, a criança pode adquirir valores que estejam de acordo com a ideologia dominante do contexto em que está inserida. Os anos em que o sistema de governo ainda vigente em Cuba tem se mantido no poder demonstram a efetividade de se aliarem os Aparelhos Repressores do Estado e os Aparelhos Ideológicos do Estado, dando destaque à escola, lugar onde os valores ideológicos se materializam e se disseminam, pois contam com a linguagem como meio efetivo para que isto aconteça.

4.2 DISCURSO POLÍTICO

Dentro de instituições e organizações consideradas como Aparelhos Ideológicos do Estado, o uso da linguagem com o objetivo de promover os valores ideológicos do sistema é um forte instrumento com o qual o Estado conta. Para veicular a ideologia com a qual se identifica, o Estado se serve da linguagem e dos diferentes tipos de discurso. Para Maingueneau (2001, p.51):

“discurso” é constantemente ambíguo, pois pode designar tanto o sistema que permite produzir um conjunto de textos, quanto o próprio conjunto de textos produzidos: “o discurso comunista” é tanto o conjunto de textos produzidos por comunistas, quanto o sistema que permite produzir esses textos e outros ainda, igualmente qualificados como textos comunistas.

Em sua opinião, “os discursos, enquanto unidades transfrásticas, estão submetidos a regras de organização vigentes em um grupo social determinado [...]” (2001, p.52), havendo, portanto, uma relação inegável entre instituições de poder e seus discursos, como forma de propagar seus ideais. No caso específico de Cuba, podemos falar, por exemplo, da relação que existe entre o sistema de governo vigente e o Partido Comunista de Cuba (PCC). O principal líder cubano, Fidel Castro, diz, numa entrevista concedida a um jornalista brasileiro na década de 80, que: “Todos devem saber que o nosso não é um partido de privilégios, mas de sacrifícios. E estar no partido implica sacrifícios acima de tudo” (D’ÁVILA, 1986, p.88). Desta maneira, estabelecem-se regras de comportamento que devem ser seguidas pelos membros desta comunidade, no caso, os seguidores do sistema de governo vigente em Cuba.

Quando se produz um discurso, segundo Maingueneau (2001, p.53), ele “é *orientado* não somente porque é concebido em função de uma perspectiva assumida pelo locutor, mas também porque se desenvolve *no tempo*, de maneira linear. O discurso se constrói, com efeito, em função de uma finalidade, devendo, supostamente, dirigir-se para algum lugar”. Tomando as palavras de Castro, durante a entrevista citada acima, ilustraremos o esforço do enunciador em demonstrar sua perspectiva de que o sistema de governo vigente em Cuba é constitucional e eleitoral e não ditatorial, como alguns têm afirmado por sua duração de mais de quatro décadas, com o mesmo líder à frente do país. Castro faz um raciocínio linear para comprovar seu ponto de vista:

[...] o nosso sistema constitucional e eleitoral pressupõe o apoio imensamente majoritário da população [...] De modo que o nosso sistema, o nosso regime pressupõe a maioria [...] Foi assim que se constituiu o poder em Cuba: a Assembléia Nacional elege o Conselho do Estado, elege a mim⁷, elege a todos os ministros, os juízes da Corte Suprema e todo o supremo poder do Estado (D’ÁVILA, 1986, p.89).

Para Osakabe (1999, p.6), “o discurso manifesta um sistema de significações ideológicas, onde esse objeto se configura como lugar de cristalização das motivações históricas [...]”. Quando questionado sobre sua permanência no

⁷ Grifo nosso.

poder por tanto tempo, Castro justifica este fato dizendo que “trabalhou duro” todos esses anos até aquele momento, porém, como bom revolucionário, rapidamente se coloca à disposição do povo dizendo: “Não sou eu que quero, longe disso, creio que este é um dever que me impõem e que eu me imponho” (D’ÁVILA, 1986, p.92). Além disso, para justificar como é possível o fato de que o sistema de governo cubano “em matéria de democracia, verdadeiramente, não tem que invejar nada de ninguém” (D’ÁVILA, 1986, p.90) apesar de ter o mesmo líder por décadas, dizendo que: “[...] eu acho que há um desperdício enorme de recursos humanos e de experiências nessa contínua substituição de ministros e dirigentes de um país.” Castro ilustra, desta forma, sua visão de governo e de democracia e suas motivações históricas para continuar no poder por décadas acrescentando: “Eu sempre me espanto ao saber o que acontece em algumas dessas democracias representativas, que, a cada quatro ou cinco anos, mudam inteiramente seus governos” (D’ÁVILA, 1986, p.92). Para a população cubana, por exemplo, ser governada pelo mesmo líder por décadas não causa estranhamento, pois o sistema de significações ideológicas que tornam isso possível, através do discurso, fez as motivações históricas se cristalizarem dentro desta comunidade de fala, que passa a agir conforme o que conhece e para o qual foi orientada.

Sendo a linguagem o lugar onde se materializa a ideologia, é o tipo de discurso empregado que permite identificá-la. Especificamente, sobre o discurso político, Montiel (1993, p.154) considera que este “é o discurso do antagonismo e da confrontação, embora em certos momentos assuma (por razões táticas ou estratégias) a forma da negociação e do concerto (a forma da paz)”. Para ilustrar este conceito, vejamos as declarações feitas por Castro ao falar da sua permanência no poder: “Você pode estar absolutamente convencido de que sou o primeiro e o mais decidido partidário de buscar um substituto, tão logo a população entenda que isto é o que se deve fazer” (D’ÁVILA, 1986, p.92). Porém, mais adiante, numa atitude de negociação, assume que “[...] por outro lado [...] há em nosso sistema uma nítida vantagem, a de assegurar a continuidade administrativa e política, uma continuidade de programas, uma continuidade, inclusive, quanto aos homens” (1986, p.92). Esta declaração corresponde, segundo Montiel (1993), à atitude de um sujeito que se comunica através do discurso político, pois ele “é sempre um sujeito **comprometido e partidista** que se encontra forçosamente situado de um lado ou outro das forças em presença: é um sujeito em campanha que tem adversários e

luta pela vitória.” O autor acrescenta, ainda, que este sujeito: “Embora fale de direitos, de ordem e de verdades, o faz sempre desde uma perspectiva estratégica que lhe permita alcançar a vitória.” Para exemplificar, citemos as palavras de Castro: “[...] acredito que conseguiria ganhar essa batalha (falando sobre a continuidade da Revolução). Honestamente, ainda me sinto capaz de servir ao país, nos cargos e posições que ocupo [...] O que me interessa é a obra da revolução” (D`ÁVILA, 1986, p.94).

Para Montiel (1993, p.152),

O político é a dimensão constitutiva de todas as práticas – discursivas ou não – que têm por objetivo ou simplesmente implicam na produção de algum **efeito de poder**, entendendo por tal a modificação das possibilidades ou das capacidades de ação dos sujeitos afetados por ditas práticas e, por conseguinte, a transformação das condições de realização dos seus respectivos programas de ação, e a política, no sentido amplo, seria o **espaço de interação** onde se inscrevem as práticas assinaladas.

Este efeito de poder materializa-se através dos ARE e dos AIE. No caso de Cuba, estas relações de poder estão presentes no sistema de governo, onde acontece o monopartidismo, com supremacia total do Partido Comunista de Cuba e nas escolas, onde as instituições antes citadas se encarregam de exercer e garantir a concordância dos seus membros, voluntários ou não, sendo isto reafirmado no discurso Fidel Castro, durante o II Congresso do Partido Comunista de Cuba: “É o que queremos ser: comunistas! É o que queremos continuar sendo: comunistas! Essa é a nossa vanguarda, uma vanguarda de comunistas!” (CASTRO, 1981, p.13).

Segundo Montiel (1993, p.153), “o poder do Estado pode ser definido como “[...] essa forma de poder totalizante e globalizador, fundado em mecanismos de exploração e de dominação. E ainda afirma que “o discurso que *diz* e faz a política é o discurso que se inscreve nas relações de força como um dos componentes ou dispositivos, acomodando-se sem cessar a cada uma de suas fases ou momentos assim como a suas exigências estratégicas” (MONTIEL,1993, p.154). Para o autor, o discurso político é também um discurso ideológico, pois este é “um discurso coletivo partidista, que se apresenta sob uma forma racional, porém

se encontra ao serviço das relações assimétricas do poder” (MONTIEL, 1993, p.154).

Concordamos, neste trabalho, com o argumento de que o discurso político não tem por fundamento o critério da verdade, mas o da eficácia em relação aos interesses que estão em jogo. Para Montiel (1993), a função do discurso político é essencialmente instrumental, ocorrendo que, em casos extremos, a verdade e a coerência valem o mesmo que a dissimulação e a incoerência, desde que permitam garantir os resultados desejados numa situação ou conjuntura determinada. Interessa, portanto, a quem está no poder que seus interesses sejam garantidos, através da concordância por parte daqueles que estão na situação de dominados, por uma guerra ideológica, em tempos de aparente paz.

Citaremos Fantinati (1990, p.2), ao afirmar que a linguagem da política não é simplesmente “uma linguagem técnica que se possa caracterizar univocamente”, já que, “como a própria política, ela é plurissignificativa, penetra todas as esferas da vida social e se ajusta às diferentes tarefas requeridas por ela.” Para cumprir com a tarefa de doutrinar massivamente um país, existem, segundo este autor, as chamadas “técnicas lingüísticas formais” da superestimação do próprio ponto de vista. Essas técnicas lingüísticas formais foram de uma forma ou outra usadas na propagação dos valores do comunismo no século XX e, embora, o bloco socialista já não exista mais, países como Cuba continuam pondo em prática estratégias discursivas como estas dentro do contexto de ensino e aprendizagem do espanhol como LM, como tentamos comprovar, através da análise das frases, pertencentes ao manual de gramática objeto de estudo nesta pesquisa.

Conforme Zimmermann (*apud* FANTINATI, 1990), os discursos políticos [...] devem ser vistos em um triplo contexto: 1) o próprio contexto do discurso, dado que o significado das palavras e das frases resulta do contexto textual; 2) a situação discursiva: quem fala? onde o faz? em que circunstâncias? com que objetivo? 3) a situação político-social, que torna claro por que alguns conceitos são tão importantes e outros, tão plurissignificativos”. Estes três aspectos do contexto se complementam e, além disso, deve ser levado em consideração que “o significado de uma palavra só pode ser julgado no contexto do discurso, este, só numa determinada situação de fala, e esta, só na relação com o processo de desenvolvimento político” (FANTINATI, 1990, p.120).

Partindo desses três aspectos para analisar o discurso político, é possível perceber que o processo de ensino e aprendizagem da LM dos indivíduos apresenta condições de se mostrar propício para a disseminação dos valores ideológicos do sistema de governo de um país. Quando falamos em:

- contexto: na primeira das três perguntas citadas acima, podemos estabelecê-lo como sendo, no sentido lato, a escola (AIE) e, de forma específica, o manual de gramática para o ensino e aprendizagem do espanhol como LM em Cuba.
- situação discursiva: esta nos apresenta novos aspectos, já que quem tem a voz neste caso, ou seja, o enunciador, apresenta-se multiforme, pois pode(m) ser o(s) autor(es) do manual ou o professor ou instrutor que o utiliza, porém, o que há de comum entre eles é a intenção de transmitir, através da exposição de conteúdos gramaticais, os valores ideológicos do sistema de governo cubano. O discurso é plasmado, no caso do nosso estudo, na escrita, especificamente em frases que servem de exemplos para ilustrar as classes gramaticais de um manual que pode ser utilizado em sala de aula ou no estudo desses conteúdos por parte de um indivíduo, fora do contexto escolar.
- situação político-discursiva: segundo o autor, aqui é possível perceber por que determinados conceitos se tornam tão importantes e, também, plurissignificativos. No caso do nosso trabalho, encontra-se aqui a chave que possibilita entender como determinadas unidades léxicas, pertencentes à língua espanhola, mantiveram sua forma e adquiriram novas acepções em resposta às novas necessidades do sistema de governo cubano e como consequência do seu empenho em disseminar seus valores ideológicos.

Ao longo das análises das frases do manual de gramática, torna-se mais clara a importância de conhecer a situação político-discursiva em que foram elaboradas, para que seja possível apreender o máximo de informações nelas presentes.

4.3 DISCURSO PEDAGÓGICO

Dentro dos contextos em que o discurso político e a ideologia de um sistema de governo podem aparecer, está o contexto de ensino e aprendizagem de uma língua, específica e concretamente, na escola, e é este lugar por excelência onde aparece um outro tipo de discurso: o discurso pedagógico (DP).

Segundo Orlandi (2003, p.15-16), o discurso pedagógico, tal como se apresenta hoje, é um *discurso autoritário*. “No discurso autoritário, o referente está *ausente*, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* [...]. Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem” (p.15- 16). Analisando o texto introdutório do manual de gramática objeto de análise, nos deparamos com a seguinte afirmação: “Primeiro o trabalho, depois com ele a palavra articulada” (Engels) foram os principais estímulos que influenciaram a transformação do *cérebro* do proto-homem em cérebro humano” (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.1). Para um estudante, nos primeiros anos em que recebe a instrução básica, o fato de entender como o homem surgiu no planeta Terra se torna uma questão importante na sua constituição como indivíduo. Em Cuba, após o estabelecimento do sistema de governo vigente no país em 1959, passou-se a ensinar, na escola, que o homem tinha efetivamente evoluído do primata, como podemos verificar neste trecho, do mesmo manual de gramática: “Assim, os macacos antropomorfos evoluíram para dar passo a uma nova espécie: o homem” (1989, p.1). Neste trecho, o referente está oculto pelo dizer, pois não há uma declaração que permita identificar que o dito anteriormente foi elaborado segundo os preceitos da teoria evolucionista. O evolucionismo é definido no Dicionário Eletrônico Aurélio – Século XXI como uma: “Doutrina filosófica ou científica baseada na idéia da evolução [...] Biol. Designação comum às doutrinas (darwinismo, lamarckismo) que preconizam a mutabilidade das espécies.” No mesmo dicionário, é possível verificar que a palavra *doutrina* pode significar a “opinião de autores”. Dentro de uma questão delicada como é a origem da espécie humana, afirmar a um estudante que o macaco antropomorfo evoluiu para uma nova espécie: o homem, não lhe dá a chance de conhecer as outras teorias ou doutrinas que há sobre o assunto, constituindo-se, como discurso pedagógico, em um discurso autoritário.

Orlandi (2003) propõe, para a análise deste tipo de discurso, o seguinte esquema:

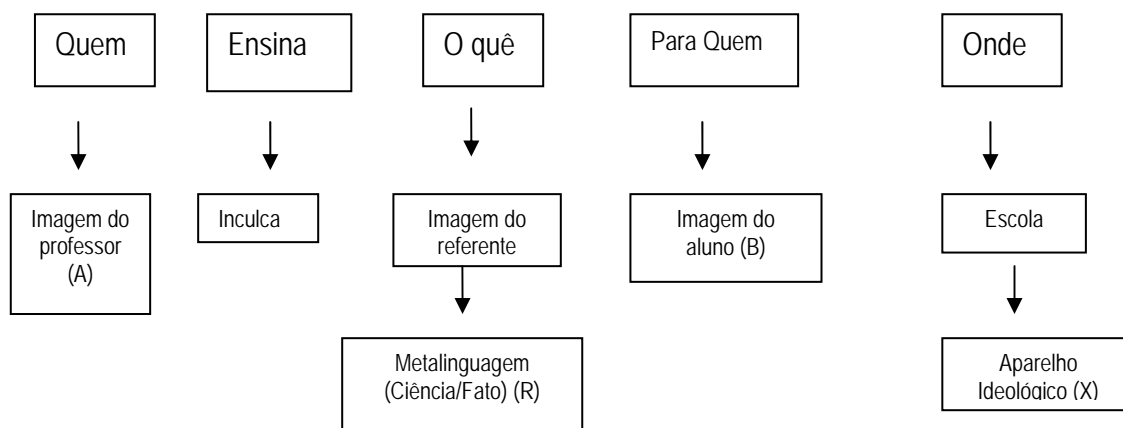


Figura 1 – Esquema constitutivo do percurso estrito da comunicação pedagógica.

A partir desse esquema, a autora ilustra o poder que tem um professor ou um material de ensino ao ser utilizado na aprendizagem ou em sala de aula. Se formos considerar as relações de poder, o professor aparece como o detentor do saber, o sujeito agente que inculca valores através do ensino de conteúdos no aluno, como sujeito passivo, dentro da escola, como auxiliar de um sistema maior de poder e tudo isto legitimado e veiculado pelo Discurso Pedagógico. Além disso, Orlandi (2003, p.17) considera que:

[...] enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, [...] o discurso que cria a noção de erro, e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, poderíamos dizer que *A ensina B = A influencia B*.

A partir do momento em que determinados conteúdos são veiculados através do discurso pedagógico, ganham legitimidade perante os alunos, que, geralmente adotam uma atitude passiva de recepção. E, a partir do momento em que, segundo Orlandi (2003, p.17), mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*. Um sistema de governo que

domine o sistema de ensino de um país, sem dúvida alguma, conta com um forte aliado na disseminação dos seus valores ideológicos. Segundo a mesma autora:

Mantida a regulamentação para o ato de interrogar e de ordenar – uma vez que o professor é uma autoridade na sala de aula e não só mantém como se serve dessa garantia dada pelo seu lugar na hierarquia - o recurso didático, para mascarar a quebra das leis de interesse e de utilidade, é a chamada *motivação* no sentido pedagógico. Essa motivação aparece no DP como motivação que cria interesse, que cria uma visão de utilidade, fazendo com que o DP apresente as razões do sistema como razões de fato. Ex: no léxico, o uso das palavras “dever”, “ser preciso”, etc.” (ORLANDI, 2003, p.18).

Sobre a mediação do “dever”, a autora expõe:

[...] a desrazão cede lugar à mediação da motivação que cria interesse, utilidade, etc. Essa motivação tem validade na esfera do sistema de ensino e deriva dos valores sociais que se lhe atribui. Em um e outro caso, temos sempre a anulação do conteúdo referencial de ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia.” (ORLANDI, 2003, p.18)

Em sistemas de governo totalitários, o Estado tem o poder de censurar conteúdos que sejam considerados “perigosos” para seus interesses; porém, a ameaça real está no fato de os estudantes estarem limitados aos conhecimentos que passam pelo filtro daqueles encarregados de selecioná-los:

[...]. A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular. Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia. (ORLANDI, 2003, p.22)

Quando as relações de poder estabelecem que o professor é o “detentor do conhecimento” e o aluno o seu “receptor”, cria-se um ambiente em que não há espaço para debate ou reflexão sobre o que já foi aparentemente

estabelecido. Ao terem que elaborar frases como exemplos das classes gramaticais num manual, seus idealizadores podem “preencher fartamente” os espaços com quaisquer unidades léxicas. É bastante comum encontrar frases que aparentemente não carregam muitas informações sobre um fato, porém, quando o DP serve para veicular outro tipo de conteúdos, é possível que se verifique a existência de frases como as analisadas nesta dissertação.

Bourdieu (*apud* ORLANDI, 2003, p.22) afirma que:

A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. E a escola é a sede do DP.

Resumindo, para Orlandi (2003, p.23), o Discurso Pedagógico é definido como: “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende.” No caso de Cuba, mostraremos como, através da legitimidade concedida pelo Discurso Pedagógico, valores ideológicos são veiculados, fazendo possível que a escola esteja mais próxima dos seus objetivos de doutrinação massivo, como veremos mediante as análises.

5 METODOLOGIA

O surgimento de uma variante lingüística pode ser fruto de fatores de origem geográfica, sociocultural, geracional ou do contato com outras línguas. No caso da variante cubana do espanhol, devemos destacar o fator geográfico, pois Cuba é uma ilha e não conta com fronteiras nas quais poderiam acontecer contatos com outras línguas ou, ainda, com outras variantes de uma mesma língua. Além do fator geográfico, devemos lembrar que, devido aos acontecimentos históricos ocorridos no ano de 1959 em Cuba, fatores socioculturais também têm sido fundamentais para o surgimento desta variante do espanhol.

Como já dissemos anteriormente, a Lingüística Contrastiva tem se preocupado em contrastar, geralmente, dois sistemas lingüísticos, porém, nossa intenção neste trabalho é contrastar duas variantes da língua espanhola: a considerada padrão e a usada em Cuba. Para estes contrastes, trabalhamos com unidades léxicas, as quais apresentem acepções novas dentro da variante cubana do espanhol ou que veiculem idéias em concordância com a ideologia do sistema de governo vigente em Cuba.

Ao longo das análises das frases do manual de gramática em questão, tratamos de vários fatos históricos acontecidos após a vitória do sistema de governo que está no poder até o presente momento. Pareceu-nos necessário resgatar algumas informações sobre a ilha e, para tal objetivo, citamos alguns trechos da monografia intitulada “A ideologia por trás do léxico no ensino da gramática do espanhol em Cuba”, trabalho que deu início à nossa pesquisa.

O arquipélago cubano está situado no mar Caribe, na entrada do Golfo do México e é formado pela Ilha de Cuba, a Ilha da Juventude e 4010 ilhotas, sendo sua superfície total de 110.922 km. [...] Cuba conta com uma população de 11 milhões de habitantes, segundo o censo de 1999. A temperatura média em Cuba é de 25°C. O país é formado por 14 províncias e o município especial Ilha da Juventude. O idioma oficial é o espanhol e a moeda o “peso cubano”, porém, na atualidade são utilizados o dólar e outra moeda equivalente a este último, de mesmo valor que ele, mas somente em território nacional. Atualmente, as principais atividades econômicas são o turismo e o cultivo do tabaco. A palmeira real é a árvore que representa a nação cubana, a qual pode chegar a medir 40 metros (ORTIGOZA, 2006, p.12).

Sobre a história do país, no trabalho que acabamos de citar, faz-se um relato dos principais acontecimentos da ilha, desde o ano de 1492. Para os objetivos do presente trabalho, interessa-nos remontar ao ano de 1959, em que os seguidores do movimento político-social liderado por um jovem advogado de nome Fidel Castro que toma o poder. Ao longo da década de 50, tentou-se, em várias ocasiões, que o General Fulgencio Batista saísse do poder, após aplicar o golpe militar em 1952. Porém, foi somente em janeiro de 1959 que os chamados *revolucionários* ou *rebeldes* conseguiram, através da luta armada de guerrilhas, que o chefe de Estado da época, ou seja, Batista, renunciasse ao cargo, instaurando-se, dessa forma, um novo sistema de governo. Este último passou a chamar-se de sistema socialista, como afirmou Fidel Castro em uma entrevista concedida ao jornalista brasileiro D'Ávila: “[...] acho que poderíamos falar com propriedade de sistema social avançado. Em primeiro lugar temos um sistema socialista” (D'ÁVILA, 1986, p.67).

A partir do momento em que o sistema de governo socialista foi implantado em Cuba, ocorreram mudanças dentro do país, como afirma Castro: “os meios de produção fundamentais são propriedade de todo o povo, como a terra, grande parte da terra – não toda a terra” (D'ÁVILA, 1986, p.67). Os camponeses, desta forma, “se uniram em cooperativas, têm eletricidade, água corrente, um programa de construção de moradias (1986, p.68). Além, disso, Castro fala do processo da nacionalização massiva que aconteceu em Cuba, em que a propriedade privada foi praticamente abolida: “Quanto às indústrias, todas elas são de propriedade de todo o povo [...] Nesse campo, não existe em Cuba, a propriedade individual” (D'ÁVILA, 1986, p.69).

Sobre a educação, Castro (1986, p.69), comenta que “todo cidadão tem direito à educação gratuita” processo que o sistema socialista cubano se empenhou em acompanhar de perto, pois, “de acordo com a teoria e a concepção marxista, a nova sociedade se constrói por etapas” (D'ÁVILA, 1986, p.69). Coube ao governo constituir, ao longo das décadas em que tem estado no poder, as bases de um sistema de educação que formasse essa nova sociedade, em todas as possíveis etapas.

O *Manual de Gramática I* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989) pertence ao contexto de ensino e aprendizagem do espanhol como LM e não diz a qual faixa etária é destinado, afirmando apenas que os conteúdos ali veiculados estão de

acordo com o enfoque dado à gramática na *Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana*. Além disso, aparece uma dedicatória na qual está escrito: “Este livro, nas tuas mãos de estudante, é instrumento de trabalho para construir tua educação: Cuida dele⁸.”

O manual está dividido em quatro capítulos, o primeiro intitula-se: O nível gramatical; o segundo: Estrutura da oração; o terceiro: Estudo do sintagma nominal: análise morfológica e sintática das unidades que o integram; o quarto: Sintaxe do Sintagma Nominal; por último, os autores apresentam a bibliografia que embasa o manual.

De 335 frases encontradas dentro do *Manual de Gramática I*, escolhemos 100, ou seja, aproximadamente, 30% do total. Dentro das 100 frases escolhidas, 53 podem ser encaixadas dentro da categoria “Estudo”, representando, aproximadamente, 16% do total; 19 frases podem ser encaixadas dentro da categoria “Trabalho”, representando, aproximadamente, 6% do total e, por último, 28 frases podem ser enquadradas dentro da categoria “Fuzil”, sendo, aproximadamente, 8% do total de frases do manual de gramática em análise. Dentro das categorias que mencionamos antes, selecionamos aquelas frases que continham unidades léxicas com acepções diferentes, se comparadas às da variante padrão da língua espanhola ou, também, que veiculam os valores do sistema de governo vigente em Cuba.

Cem (100) frases foram enquadradas em três (3) categorias, conforme a canção que foi tema da Campanha de Alfabetização realizada pelo governo cubano, após a vitória da Revolução Socialista liderada por Fidel Castro, no ano de 1959. A canção começava definindo três elementos importantes para que o sistema de governo antes mencionado consolidasse suas bases:

⁸ Este libro, en tus manos de estudiante, es instrumento de trabajo para construir tu educación: Cuidalo (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. II).

Estudo, trabalho, fuzil,
 Lápis, cartilha, manual.
 Alfabetizar, alfabetizar!
 Somos a brigada Conrado Benítez⁹,
 somos a vanguarda da Revolução,
 com o livro no alto, cumprimos nossa meta,
 levar a toda Cuba a alfabetização.¹⁰

As frases ou locuções analisadas, portanto, foram enquadradas nessas categorias Estudo, Trabalho e Fuzil. A categoria que nomeamos como “Estudo” reúne aquelas frases ou locuções que apresentam termos relacionados ao contexto de ensino e aprendizagem de forma geral. Dentro da categoria “Trabalho”, aparecem orações ou locuções com palavras que remetem à importância dada ao trabalho dentro do sistema de governo vigente em Cuba, o qual é passado à população através dos mais diversos meios, inclusive, mediante o estudo do espanhol como língua materna. E, por último, apresentamos a categoria “Fuzil”, para abranger termos que se relacionem direta ou indiretamente às lutas armadas, de forma concreta ou abstrata.

Para delimitar ainda mais a pesquisa, fizemos uma seleção de cinquenta (50) frases que foram trabalhadas, da seguinte forma:

1) **contraste das definições de vocábulos¹¹ e seus derivados**, após a constatação da presença de vocábulos ou locuções, que possuíam a mesma forma, mas outros possíveis significados em relação ao espanhol considerado padrão, com base no posicionamento dos teóricos da Lingüística Contrastiva;

2) **contraste de locuções** como tal, formadas por uma seqüência de palavras que não formavam uma frase, por não conterem predicado nelas;

⁹ Conrado Benítez García foi um jovem estudante que, no começo da Campanha de Alfabetização, ofereceu-se para participar, sendo assassinado durante o cumprimento do seu dever. Desta maneira, converteu-se num herói e exemplo a ser seguido e o seu nome passou a identificar os destacamentos pedagógicos, que se encarregaram de alfabetizar a população cubana, durante os primeiros anos da Revolução.

¹⁰ Estudio, trabajo, fusil,
 Lápis, cartilla, manual.
 ¡Alfabetizar, alfabetizar!
 Somos la brigada Conrado Benítez,
 somos la vanguardia de la Revolución,
 con el libro en alto, cumplimos nuestra meta,
 llevar a toda Cuba la alfabetización.

¹¹ Entenda-se *vocábulo* ou *palavra* como a unidade mínima do discurso, sem significação autônoma.

3) **contraste da relação existente entre vocábulos que não formam locuções**, ou seja, a partir da relação entre duas palavras que não estão ligadas entre si formando uma seqüência;

4) **contraste entre frases ou o conjunto delas que transmitem uma determinada idéia através da sua relação com o contexto**. Neste tipo de análise, não são retirados vocábulos, nem locuções, fazendo a contextualização das informações provenientes de todos os elementos que constituem as frases.

Durante as análises, foram retomados alguns conceitos tais como ideologia, discurso, discurso político e pedagógico, além de serem levadas em consideração as condições de produção das frases, isto é, o contexto de situação, no sentido estrito (contexto imediato), no sentido lato (contexto sócio-histórico e ideológico), além de fazer referência ao possível ou aos possíveis enunciadores e ao(s) enunciatário(s).

6 ANÁLISE DAS FRASES

6.1 CATEGORIA *ESTUDO*:

Esta categoria inclui frases cujas unidades léxicas se relacionam diretamente ao contexto de ensino e aprendizagem. A escola apresenta-se como o lugar por excelência em que acontecem as trocas de conhecimento entre o professor e o aluno. Para Bourdieu (1974), a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência de neutralidade, o cumprimento dessa função. Isto se evidencia em Cuba através das declarações feitas por Fidel Castro ao falar dos objetivos do seu sistema de governo: “Porque a Revolução, a grande tarefa da Revolução, consiste essencialmente em formar o homem novo de que aqui se falou, o homem novo de que falou o Che, o homem de consciência verdadeiramente revolucionária, o homem de consciência verdadeiramente socialista, o homem de consciência verdadeiramente comunista”. Ao longo das análises que serão feitas, tentaremos definir o que significam os termos *Revolução*, *revolucionário*, *socialista* e *comunista*, como forma de compreender melhor esta declaração feita por Castro e que ilustra os objetivos do sistema, e conta com poderosos aliados na disseminação dos seus valores, dentre os quais podemos citar a escola, como AIE.

Ainda dentro desta categoria, propomos a seguinte classificação das frases, em duas subcategorias:

- 1) Direitos;
- 2) Deveres.

Na primeira subcategoria, agrupamos as frases que estabelecem os direitos e privilégios que os estudantes cubanos têm por estarem inseridos no contexto de ensino do país. Porém, como tentaremos mostrar nas análises, os estudantes cubanos têm responsabilidades para com a sociedade e respondem pelos seus atos diante de autoridades estabelecidas já na sala de aula e diante dos máximos líderes das organizações de massas das quais são membros.

6.1.1 Direitos

Na década de 50, Cuba era um típico país latino-americano, com problemas sociais bastante comuns em relação a outras nações do continente: fome, desemprego, prostituição, saúde pública precária, entre outros problemas, dos quais gostaríamos de destacar o analfabetismo.

Durante uma de suas declarações, ao lembrar de como Cuba era nessa época, Castro afirma que o passado da ilha era um *passado de injustiças*, de *abusos*, de *exploração*, de *crime*, “que nos deixou como herança tanta ignorância, que nos deixou tanta pobreza, que nos deixou tanta miséria, que nos deixou um país subdesenvolvido e pobre, que nos deixou [...] um milhão de analfabetos” (CASTRO, 1979, p.14). Ao citar números, Castro traz à tona o trabalho realizado pela *Revolução* durante a Campanha de Alfabetização realizada no país no primeiro ano em que este sistema de governo ficou no poder, lembrando, também, às massas, “como era um estudante e quem eram os estudantes” (CASTRO, 1979, p.13). Segundo Zagury¹² (1988, p.67), cem mil pessoas foram alfabetizadas no primeiro ano da *Revolução*, ou seja, de 1959 a 1960, durante a campanha citada. O número de analfabetos foi diminuindo com extrema rapidez e, na atualidade, Cuba se autodenomina *território livre de analfabetismo*. Na frase a seguir, é possível verificar a veiculação de idéias próprias do sistema de governo cubano, portanto, é possível que seja feito o **contraste da frase através da sua relação com o contexto**. Ou seja, esta mesma frase produzida num contexto em que a variante padrão do espanhol é empregada, informará aos enunciatários sobre o futuro da educação para as crianças cubanas. Provavelmente, nesse contexto, será confirmada a idéia de que a educação em Cuba é um modelo a ser seguido, pela sua eficácia em erradicar o analfabetismo e dar continuidade à instrução da população mais jovem. Porém, no contexto em que frases como esta foram produzidas:

¹² Tania Zagury é licenciada em Filosofia na UERJ e tem Mestrado em Educação pela mesma instituição. Como educadora, interessou-se em conhecer como era a educação em Cuba e foi durante sua viagem ao país que escreveu seu livro “A escola em Cuba”, que tomamos como referência neste trabalho.

1. *El niño cubano tiene amplias posibilidades en su formación.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 49) – [A criança cubana tem amplias possibilidades em sua formação].

existe a promessa da *Revolução* de que haverá meios pelos quais as novas gerações poderão continuar instruindo-se, já que é de interesse do sistema de governo cubano que sua população possua o conhecimento necessário para suprir suas novas necessidades: “necessitamos de máquinas, necessitamos de aviões, necessitamos da química, para poder realizar as tarefas que permitam ao nosso país eliminar a pobreza e o atraso de séculos que o nosso povo herdou quando do triunfo da rebelião! (CASTRO, 1979, p.15). Na tradução feita deste trecho, se fala em *rebelião*, porém, o termo mais adequado seria *Revolução*, em letras maiúsculas porque é substantivo próprio em Cuba, como mostraremos mais adiante, e, em itálico, porque não equivale exatamente à palavra revolução em português.

Dentro da categoria *Estudo*, ainda, frases como:

2. *El estudiante revolucionario aprende* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.88). – [O estudante *revolucionário* aprende].

apresentam vocábulos em que determinadas palavras assumem significados próprios do contexto em que foram produzidas, possibilitando o **contraste das definições de vocábulos e seus derivados**. Antes de analisarmos a unidade léxica *revolucionário*, por exemplo, vejamos a definição dada para *revolução* em quatro dicionários da língua espanhola, os dicionários *Cervantes* e *Breve Diccionario de la lengua española* foram editados em Cuba e os outros dois na Espanha:

	CUBA	ESPAÑHA
	<i>Diccionario Cervantes (1962)¹³</i>	<i>Diccionario Ideológico de la lengua española (1959)¹⁴</i>
<i>revolução</i>	f. Mudança fundamental numa ordem de coisas. Movimento circular. Ação de mexer. Fig. Sublevação, revolta. Mudanças por meios mais ou menos violentos, na estrutura econômica e, portanto, política e social de uma sociedade socialista, a qual não tenta trocar uma forma de exploração por outra, mas acabar com a exploração do homem pelo homem.	f. Ação e efeito de mexer ou mexer-se.// Perturbação, alvoroço, rebelião.//Mudança violenta nas instituições políticas de uma nação.// Comoção e alteração do humor.// fig. Mudança no estado ou governo das coisas. // <i>Astr.</i> Movimento de um astro em todo o curso da sua órbita.// <i>Mec.</i> Giro ou volta que dá uma peça sobre seu eixo.
	<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
	f. Ação e efeito de revolucionar ou revolucionar-se. 2.Pol. Mudança radical, fundamentalmente das instituições políticas, sociais e econômicas de uma sociedade, que é o resultado da derrota de um regime social caduco ou ultrapassado que é substituído por um mais progressista [...].	Do lat. <i>revolutio</i> , <i>-ōnis</i> . 1. f. Ação e efeito de mexer ou mexer-se.. 2. f. Mudança violenta nas instituições políticas, econômicas e sociais de uma nação.3. f. Perturbação, alvoroço, rebelião. 4. f. Mudança rápida e profunda em qualquer coisa. 5. f. <i>Astr.</i> Movimento de um astro em todo o curso da sua órbita 6. f. <i>Geom.</i> Rotação de uma figura ao redor de um eixo, que configura um sólido ou uma superfície. 7. f. <i>Mec.</i> Giro ou volta que dá uma peça sobre seu eixo.

Na primeira definição dada, aparece, já no começo, o adjetivo “fundamental”, o que chama a atenção para o que vem a seguir: a ordem das coisas. Ao se servir deste adjetivo, o conceito dado para o verbete expõe que passou pelo filtro afetivo de quem o elaborou, pois, ao perguntarmos a um usuário comum de uma língua se ele considera que uma revolução é uma mudança fundamental na ordem das coisas, poderíamos escutar as mais diferentes respostas, dependendo das experiências anteriores que esta pessoa tivesse tido em relação ao que conhece como *revolução*, portanto, trata-se de um conceito influenciado pela subjetividade do seu enunciador *a priori*.

Cabe destacar que, no primeiro dicionário, o conceito dado para revolução, como revolta ou sublevação, aparece classificado como estando em

¹³ Este dicionário foi editado em Cuba nos primeiros anos do sistema de governo liderado por Castro e dele retiramos algumas definições, as quais foram contrastadas com as que aparecem em dicionários da variante padrão da língua espanhola.

¹⁴ O termo *ideológico* usado no título deste dicionário não corresponde ao conceito de ideologia apresentado neste trabalho.

sentido figurado (fig.), o que não acontece na definição dada no segundo dicionário, em que o sinônimo de revolução, no sentido figurado, é o de mudança no estado ou governo das coisas. Trazendo para a realidade em que esses conceitos foram dados, temos que, depois do triunfo da Revolução Socialista, em 1959, em Cuba, a unidade léxica revolução passou a ter um sentido específico e concreto para a população cubana, para a qual, uma sublevação ou revolta passaria a ter um tom abstrato pelas poucas possibilidades de acontecerem. Já no outro dicionário citado, o que possui sentido conotativo é a revolução como mudança no estado ou governo das coisas, o que foi algo tido como bastante concreto em Cuba, que passou de um sistema de governo para outro.

Comentemos a última definição dada para a unidade léxica revolução. Percebe-se que o enunciador deste conceito o limita, trazendo-o para a realidade vivida em Cuba, a partir de 1959, pois, afirma que é a mudança que ocorre, por meios mais ou menos violentos (em Cuba, através da luta da guerrilha contra o governo da época), nas estruturas de uma sociedade *socialista*, portanto remete para o tipo de governo existente em Cuba e em outros países na época. Além disso, afirma a definição, que isto não acontece para mudar de um sistema de exploração “do homem pelo homem” para outro do mesmo tipo e, sim, para eliminar essa exploração. Esta expressão é comumente usada nos discursos dos principais líderes da Revolução socialista, fazendo alusão aos ideais marxistas, nos quais diz basear seu sistema ideológico como suporte do sistema de governo. De uma forma bastante evidente, o redator da definição dada para a unidade léxica revolução, no *Diccionario Cervantes*, assume uma postura de sujeito, perante a ideologia dominante no seu país, ao se identificar com seus ideais e disseminá-los.

Ao analisarmos o adjetivo derivado da palavra revolução, primeiramente, no *Diccionario Cervantes* e depois no *Ideológico*, encontramos o seguinte:

	CUBA	ESPANHA
		<i>Diccionario Cervantes (1962)</i>
<i>revolucionário, ria.</i>	adj. e s. Relativo à revolução. Inovador. Promotor de uma revolução.	adj. Pertencente ou relativo à revolução política.// Partidário dela. Ú. m. c. s.// Alvoroador, turbulento. Ú. m. c. s.
	<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
	subst. e adj. Pessoa que simpatiza e segue as idéias de uma revolução. “Todos os revolucionários apoiaram as medidas adotadas pelo governo”. Ant. conservador, reacionário. 2. /adj./ Pertencente ou relativo à revolução. “As reformas agrária e urbana foram algumas das medidas revolucionárias adotadas”.	1. adj. Pertencente ou relativo à revolução. 2. adj. Partidário da revolução. U. m. c. s. 3. adj. Alvoroador, turbulento. U. t. c. s.

Nos conceitos apresentados aparece a concordância de que este adjetivo significa partidário da revolução, servindo-se do artigo definido *a*, pois não se trata de qualquer revolução. No caso do dicionário *Cervantes*, faz-se referência às mudanças ocorridas a partir de 1959, no país, e, o *Ideológico* esclarece que se trata da revolução política, talvez fazendo alusão à revolução socialista ocorrida na Rússia, em 1917. Porém, no momento em que colocam sinônimos para este adjetivo é que aparecem as posturas adotadas pelos enunciadores das definições: no primeiro, é dito que *revolucionário* é sinônimo de *inovador*; no segundo, de *alvoroador*, *turbulento*, sendo assim, a visão que se tem nestes dois contextos de produção são diferentes; *inovador* pode ser visto como uma qualidade positiva ou não, mas *alvoroador* e *turbulento* certamente não contarão com a simpatia da maioria das pessoas, com uma conduta, “politicamente correta”.

Gostaríamos de destacar o papel da educação para o sistema de governo cubano, citando Zagury (1988, p.67): “A incorporação de milhares de jovens à Campanha propiciou, por outro lado, uma formação mais política e integrada, por parte das novas gerações”. Desde os primeiros anos da *Revolução*, portanto, o governo reconhece o potencial de um sistema de educação ao propagar os valores ideológicos daquele, garantindo uma formação adequada dos estudantes, de acordo com os objetivos de consolidação do sistema como um todo.

Quando Zagury afirma, no parágrafo anterior, que milhares de jovens se incorporaram ou foram incorporados à Campanha de Alfabetização, a

autora registra uma das características da citada campanha, relacionada aos voluntários que se encarregaram de diminuir o índice de analfabetismo em Cuba de uma forma tão rápida. Durante a explicação sobre o nome das três categorias, nas quais foram encaixadas as cem frases selecionadas para nosso trabalho, citamos o nome de Conrado Benítez García, como símbolo da luta contra o analfabetismo em Cuba. Este rapaz simboliza aquela geração de jovens, geralmente de classe média e que se dispôs a ir aos lugares mais afastados da ilha para alfabetizar a população. Esses jovens foram os novos *maestros* ou professores da *Revolução*.

Na frase a seguir, a palavra professor traz consigo uma nova carga semântica, no contexto de ensino e aprendizagem de Cuba, pois se encontra ligada à palavra *companheiro*:

3. *Este compañero es maestro* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 33) – [Este *companheiro* é professor das séries iniciais].

Sobre a palavra *companheiro*, discorremos na monografia citada neste trabalho, verificando que “começou a ser usada em Cuba no século vinte, e ganhou força com o estreitamento das relações entre a ilha e a ex-URSS. A palavra é empregada comumente pela população (cubana) e, principalmente, pelos seus líderes políticos” (ORTIGOZA, 2006, p. 40). Esta palavra tem como sinônimo a unidade léxica camarada, conhecida no mundo inteiro, como sendo: *companheiro de estudos*, de profissão ou de ideologia, especialmente quando se mantém uma relação cordial, fruto da atividade compartilhada: *camaradas de partido* (RAE, 2000, p. 204, tradução nossa)¹⁵.

A relação que gostaríamos de estabelecer entre a palavra *companheiro* e a palavra *professor* tem a ver com o que representa o docente dentro do contexto de ensino e aprendizagem de Cuba, pelo fato de ser um seguidor da ideologia socialista do sistema de governo vigente na ilha. Neste caso, será feito um **contraste da relação existente entre vocábulos que não formam locuções**. Para tal, citaremos as declarações da educadora Zagury, após sua estada em Cuba com o propósito de verificar como era a educação na ilha. Citaremos as observações encontradas nesse livro devido ao fato de ter sido escrito na mesma década em que

¹⁵ Camarada. Compañero de estudios, de profesión o de ideología, especialmente cuando se mantiene una relación cordial, fruto de la actividad compartida: camaradas de partido.

foi elaborado o manual de gramática que estamos analisando, ou seja, teoricamente há uma fidelidade maior entre o que estava sendo feito pela educação em Cuba e o que estava sendo transmitido aos estudantes nessa época.

Ao contrastar as definições dadas para a palavra *maestro*, em quatro dicionários da língua espanhola, obtivemos o quadro a seguir:

CUBA	ESPANHA
<i>Diccionario Manual Cervantes – 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
adj. Diz-se da obra de extraordinário mérito. s. Pessoa que tem como profissão o ensino.	adj. Diz-se da obra de relevante mérito dentre as da sua classe [...] subst. Aquele que ensina as primeiras letras.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
Pessoa dedicada a ensinar algo a outros, por exemplo, uma ciência, uma arte, uma profissão ou as primeiras letras [...]. adj. Referente uma obra: de mérito relevante das dentre as da sua classe [...].	1. adj. Diz-se de uma pessoa ou de uma obra: de mérito relevante das dentre as da sua classe [...] 3. m. e f. Pessoa que ensina uma ciência, arte ou ofício, ou tem título para fazê-lo.

Olhando para a definição apresentada nos dois dicionários escolares editados em 1962 e em 1950, temos a impressão de estar lendo a mesma informação sobre este termo, já que, tanto na variante padrão do espanhol quanto na variante falada em Cuba, é possível perceber que se fala de um substantivo que identifica um sujeito qualificado para o ensino. Na variante padrão do espanhol é possível verificar que houve o acréscimo de significados para a palavra professor, que denotava alguém que ensinava as primeiras letras, passando a incluir aquela pessoa que ensina uma ciência, arte ou ofício. Dentro da variante cubana, porém, uma explicação mais detalhada sobre o que se entende em Cuba por professor das séries iniciais, revelará as características intrínsecas desta palavra nesse contexto, e as diferenças com sua equivalente na variante padrão da língua espanhola. Isto se torna possível devido à interação social dos usuários de uma língua, processo que acontece ao longo dos anos e que tem como consequência o surgimento de novas variantes dentro de uma mesma língua.

A palavra *maestro* em Cuba identifica um indivíduo que tem, na visão de um educador cubano entrevistado por Zagury (1988, p.47), “uma relação professor-aluno [...] muito fraternal, de amizade [...]. Os professores procuram, antes

de tudo, conquistar a confiança dos alunos, porque se temos confiança, mais que respeito, temos o domínio da turma ao final”. A relação do docente com os estudantes fica mais próxima, para este professor, pelo fato de terem, “nas turmas, um *delegado* eleito pelos próprios alunos, que escuta os problemas, e nós o apoiamos muito” (ZAGURY, 1988, p.47). Essas citações permitem perceber que o papel do professor das séries iniciais vai além de ensinar as primeiras letras, como definia o dicionário da RAE, ou de, simplesmente, ter o ensino como profissão. Quando lemos a declaração do professor dizendo que tem uma relação de confiança com a turma, imaginamos uma relação em que exista o diálogo entre as partes, o que se torna duvidoso, primeiramente, pelo fato de existir este *delegado* em sala de aula para, na verdade, fiscalizar o andamento da turma e, por último, por outra declaração do mesmo professor, feita posteriormente: “Na aula, o aluno não pode fazer o que quer. É o professor que determina o que se vai fazer [...]” e acrescenta que “no ensino superior há menos alunos [...] O professor dá sua aula e o aluno que deseja fazer uma consulta, esclarecer uma dúvida, o faz; na primária e secundária, não. Há muitos alunos para um professor” (ZAGURY, 1988, p.48).

Como afirma mais adiante a educadora brasileira, existe um controle que não é disfarçado dentro da escola e o professor se torna agente desse processo, sendo ele próprio supervisionado pelos *Chefes de Cadeira*, os *metodólogos* e os *diretores de escola*. Zagury (1988) considera que o relacionamento professor-aluno não é a questão mais importante no processo pedagógico, já que o “mais importante é ensinar os conteúdos, para que os alunos os dominem. Nesse sentido, o professor parece estar bem consciente da importância do seu papel, como condutor do processo de ensino”. Desta forma, dentro da escola em Cuba, o sistema de governo da ilha conta com um importante aliado na propagação dos conteúdos que se tornam necessários para a formação das futuras gerações, podendo chamar este professor das séries iniciais de companheiro de ideologia, pois mantém entre si *uma relação cordial, fruto de atividade compartilhada* inclusive dentro do mesmo partido político. Seguindo essa linha de raciocínio, analisemos as seguintes frases:

4. *Estos compañeros han terminado sus estudios con éxito.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 34) – [Estes *companheiros* terminaram seus estudos com êxito ou com um resultado feliz].

5. *Este compañero es el orador más brillante del aula.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.51) – [Este *companheiro* é o orador mais brilhante da sala ou da turma].

6. *Ambos compañeros estudian en la Universidad.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.73) – [Ambos os *companheiros* estudam na Universidade].

Em Cuba, falar de *companheiros* é referir-se a colegas que mantêm entre si uma relação de cordialidade e de concordância sobre os valores do sistema de governo, que se declara socialista. Percebe-se, nas frases acima, que a aquele indivíduo que é considerado como partidário da *Revolução* são associados somente valores positivos. Na frase 4, destaca-se o fato de que esses indivíduos conseguiram concluir seus estudos e o fizeram de forma bem sucedida, o que corresponde às técnicas formais de superestimação do próprio ponto de vista, muito utilizadas pelos nazistas durante o período em que dominaram a Alemanha (AMMON, 1977). Por meio dessas técnicas, *são atribuídas características positivas ao grupo do emissor*. Na frase 5, é possível verificar uma *supervalorização dos próprios méritos*, pois se associa à palavra *companheiro* a qualidade de esse indivíduo conseguir falar mais brilhantemente, o que quer dizer que a turma de *companheiros* conta com outros oradores brilhantes.

Como temos mostrado, a *Revolução* preocupou-se desde os primeiros anos com a educação do povo cubano, erradicando o analfabetismo, porém, a preocupação do sistema de governo com a continuidade na educação das novas gerações foi além dessa iniciativa, ao procurar que os estudantes chegassem ao nível superior. Quando lemos uma frase como a n.º.6, em que se afirma que dois *companheiros* estudam na Universidade, é possível deduzir, até agora e dentro do contexto de ensino e aprendizagem em Cuba, que se trata de duas pessoas que compartilham das mesmas idéias e que vão à mesma Universidade (por ter sido escrita com maiúscula, subentendo-se que o receptor da mensagem conheça o lugar) ou, que chegaram ao nível superior, estudando em alguma instituição conhecida como universidade, não sendo necessariamente a mesma. Porém, gostaríamos de associar as palavras *companheiro* e *Universidad*, de maneira a mostrar que estudantes universitários que sejam identificados como camaradas ou

partidários da *Revolução* pertencem, conseqüentemente, à Federação de Estudantes Universitários (FEU) e à União de Jovens Comunistas (UJC). A primeira das instituições reúne, como indica seu nome, os estudantes de nível superior e teve um papel importante, durante os primeiros anos da *Revolução*, pois, junto à Federação de Estudantes do Ensino Médio (FEEM), “deram um apoio importante ao trabalho educacional na obtenção de maior qualidade e, ao mesmo tempo, aumentaram sua influência e capacidade de mobilização entre os estudantes” (CASTRO, 1981, p.86). Além deste papel, a FEU deu atenção à vinculação do estudo ao trabalho, como ilustraremos mais adiante, dentro da categoria *Trabalho*. Dentre os objetivos dessa organização de massas, Castro estabelece, dentre outras tarefas, que ela deve empenhar-se para que “cada aluno tenha uma atitude absolutamente conseqüente diante do estudo, do trabalho e dos princípios de nossa sociedade” (CASTRO, 1981, p.87).

Sobre a UJC, é importante destacar que, quando se ingressa no Ensino Médio, ou seja, durante os três anos anteriores à universidade, é feita a indicação dos estudantes para serem membros dessa organização. Essa indicação é feita pela turma à qual pertence e deve ser considerada uma honra, pois, quem não é indicado pela maioria deve passar por um processo, no qual é analisada sua trajetória até aquele momento. O registro dessa trajetória é feito no chamado *expediente escolar*, que detalha todas as atividades e atitudes do aluno, desde seu ingresso à escola, aos seis anos de idade aproximadamente. Se for indicado pela maioria ou se for aceito através de um processo em que se levantam todos os acontecimentos de sua vida escolar, o estudante passa a ser oficialmente um *jovem comunista*. Castro reconhece que nenhuma sociedade alcançou o nível exigido para ser chamada de *comunista*, dizendo que “os caminhos para chegar a uma forma de sociedade superior são caminhos muito difíceis. Uma sociedade comunista implica que o homem tenha alcançado o mais alto grau da consciência social que jamais se alcançou” (CASTRO, 1979, p.17). Em Cuba, considera-se que se vive numa sociedade socialista, pois, “não é possível construir o comunismo se, primeiro, não se alcançar o socialismo e que, para alcançar o socialismo, é necessário o desenvolvimento da base material do socialismo” (CASTRO, 1979, p.18). Desta maneira, o afã do sistema de governo cubano, liderado por Castro, é atingir o status de sociedade comunista e, para atingir este objetivo, conta com a UJC que tem “desempenhado múltiplas atividades para o desenvolvimento político e ideológico de

nossa juventude” (CASTRO, 1981, p.91) e deve continuar “dando ênfase ao trabalho de educação política e ideológica dos jovens estudantes e, como fruto disso, formar mais jovens comunistas sobre a base inalterável da qualidade e do mérito neste setor particularmente importante da atividade da organização juvenil” (CASTRO, 1981, p.92). É nas universidades que o sistema de governo colhe os frutos “e os frutos mais duradouros, os frutos mais apreciados, que são os frutos que se traduzem na consciência de um povo, na consciência da nossa juventude” (CASTRO, 1979, p.15). Através das possibilidades de significação que se abrem a partir da palavra *companheiro*, quando relacionado a outras unidades léxicas, é possível verificar como acontece o aparecimento de variantes de uma mesma língua, no caso do nosso estudo, da variante cubana do espanhol, sendo possível um **contraste de idéias transmitidas em uma determinada frase através da sua relação com o contexto.**

6.1.2 Deveres

É inegável que o acesso ao conhecimento é um direito que deve ser garantido a todo cidadão e o sistema de governo vigente em Cuba faz questão de ressaltar que os cubanos são privilegiados por poderem estudar gratuitamente, já que “a Revolução considera que qualquer criança tem o direito de estudar e não apenas o direito: o dever” (CASTRO, 1979, p.22). Falando em deveres, os estudantes cubanos, ao gozarem do privilégio de estudar, comprometem-se a adequar-se àquilo que é exigido pelo sistema de educação da ilha. Analisando as frases do manual de gramática, objeto de nosso estudo, deparamo-nos com alguns dos deveres dos estudantes cubanos. Alguns são abstratos e estão relacionados, por exemplo, à *atitude positiva* que se espera deles, durante sua aprendizagem.

Vejamos esta frase:

7. *Los estudiantes asisten con entusiasmo a las clases.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.29) – [Os estudantes se apresentam às aulas com entusiasmo].

Aparentemente, esta frase serviria para descrever uma situação corriqueira em que determinados estudantes vão para a escola com alegria ou com entusiasmo e, dentro da variante padrão do espanhol, poderia informar sobre um fato positivo dentro do contexto docente. Gostaríamos de destacar o fato de que a palavra “entusiasmo” aparece em outras duas frases do manual, pertencentes à categoria *Estudo*:

8. *Estudiamos con entusiasmo.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.32) – [Estudamos com entusiasmo].

9. *Nuestros alumnos estudian con gran entusiasmo.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.45) – [Nossos alunos estudam com entusiasmo].

Neste caso, é possível fazer um **contraste das idéias transmitidas por estas frases através da sua relação com o contexto**. Isto é possível porque, no contexto em que estas três frases foram produzidas e na variante cubana do espanhol, há uma reprodução das regras estabelecidas pelo sistema de educação da ilha que se preocupa com a motivação dos estudantes, como é possível perceber na declaração de um rapaz brasileiro que estudou em Cuba. A entrevistadora, Zagury (1988), perguntou ao estudante de 19 anos: “E quanto à motivação dos alunos? Há preocupação com esse aspecto?” e o rapaz responde com convicção: “Há e muita. A motivação é considerada uma tarefa que o professor tem que alcançar” (ZAGURY, 1988, p.62). Sendo a escola a sede de reprodução dos valores de uma sociedade, o sistema de educação cubano responde diretamente e com eficiência às exigências feitas pelo sistema de governo, evidenciando-se o fato de que “há, portanto, e sem nenhuma tentativa de disfarçá-lo, controle. Controle dos objetivos de ensino, do planejamento e do seu cumprimento. As coisas são para serem feitas” (ZAGURY, 1988, p.71). A palavra *entusiasmo*, desta maneira, não encerra somente o seu significado original, o qual já diz bastante sobre a afirmação de quem possui este sentimento, pois este último apresenta as seguintes definições:

S. m.

1. Na Antiguidade, exaltação ou arrebatamento extraordinário daqueles que estavam sob inspiração divina, como as sibilas, etc.; transe, transporte.
2. Veemência, vigor, no falar ou no escrever; flama.
3. Exaltação criadora; inspiração, estro.
4. Admiração, arrebatamento.
5. Dedicção ardente; ardor, paixão.
6. Viva alegria; júbilo.¹⁶

Sobre a segunda definição dada à palavra *entusiasmo*, é possível especificar que esta *veemência* e este *vigor*, no falar e no escrever, cultivam-se desde os primeiros anos escolares em Cuba e estão relacionados à defesa e disseminação dos valores do sistema de governo. Ao referir-se aos estudantes das séries iniciais, os quais são chamados de *pioneros* e pertencem à OPJM¹⁷, Fidel Castro cita José Martí, Herói Nacional de Cuba, e diz: “As crianças, a quem Martí chamou de “a esperança do mundo”, são em nossa pátria a garantia de um futuro de desenvolvimento, de ciência, técnica, cultura elevada e avanço impressionante da consciência comunista” (CASTRO, 1981, p.89). O entusiasmo das novas gerações em Cuba em relação àquilo que aprendem na escola relaciona-se à veemência e ao vigor com que devem reproduzir esses conteúdos e valores que permitem o desenvolvimento dessa sociedade, inclusive no *avanço impressionante da consciência comunista*. Castro considera que, graças às organizações de massas¹⁸ que reúnem os estudantes cubanos, “a vinculação de nosso Partido¹⁹ com o povo se fortalece extraordinariamente. Nas grandes batalhas da Revolução, elas estiveram presentes. Não se constrói o socialismo sem o povo pujante e vibrante organizados em suas fileiras” (CASTRO, 1981, p.89). Podemos, então, compreender que a palavra *entusiasmo* concentra os significados atribuídos a ela pelo dicionário, além de veicular as idéias do sistema de governo cubano, o qual se serve da escola, dentro da qual os estudantes estão organizados *em suas fileiras*, para lhes inculcar

¹⁶ ENTUSIASMO. In: Novo Dicionário Aurélio Século XXI.

¹⁷ Esta organização de massas, a *Organización de Pioneros “José Martí”*, em seu surgimento, foi determinado que “agruparia as crianças cubanas que estivessem estudando desde a primeira até a nona série, os quais se iniciavam na vida revolucionária por esta via” (ORTIGOZA, 2006, p. 21)

¹⁸ OPJM, FEEM (Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media – Organização que reúne os estudantes do Ensino Médio, das sétima, oitava e nona séries) e FEU (Federación Estudiantil Universitaria – Reúne os jovens universitários, inspirados em outro herói cubano: Julio Antonio Mella) (ORTIGOZA, 2006, p. 20).

¹⁹ Partido Comunista de Cuba (PCC), único partido político reconhecido pelo governo e que elege, desde os primeiros anos da Revolução, o máximo líder do governo.

seus valores, considerando que é necessário para a construção do socialismo um povo *pujante e vibrante*.

Quando o dicionário Aurélio citado acima define *entusiasmo* como *dedicação ardente*, podemos entender as palavras de Castro em um dos seus pronunciamentos sobre os jovens. Afirma que, quando os jovens cubanos conseguem meditar sobre as questões relacionadas aos processos políticos e sociais ocorridos em Cuba a partir de 1959 e chegam à conclusão “de uma maneira categórica” de que “querem realmente viver numa sociedade comunista”, é possível afirmar, “com uma segurança absoluta, que este processo revolucionário não terá nada, nem ninguém, que possa fazê-lo recuar” (CASTRO, 1979, p.16). A relação entre o *entusiasmo*, visto como *dedicação ardente* a uma causa torna-se essencial para a construção e consolidação de um sistema que prega a organização em massas, pois o apoio popular é seu principal aliado para se manter no poder. Como temos visto ao longo da história e de penosos acontecimentos, em regimes representados por um líder, a população tende a sentir uma *admiração* pelo que representa esta figura, chegando muitas vezes a idolatrá-lo ou ao *arrebatamento*, o que pode ser visto através da divulgação das suas imagens, em forma de pinturas, fotos, esculturas, dentre outras formas, como na figura a seguir.



Figura 2 – Desfile do Primeiro de Maio
- Cuba

Embora nesta foto não seja possível verificar toda a *viva alegria* ou o *júbilo* da população cubana, por participar desta manifestação popular em comemoração ao dia internacional dos trabalhadores, geralmente, as declarações públicas ou discursos feitos pelos líderes cubanos e, especialmente, por Fidel Castro, conseguem despertar o *ardor* e a *paixão* tão cuidadosamente cultivados no povo. Esses sentimentos são exteriorizados através dos aplausos e da repetição de algumas frases de efeito típicas do sistema de governo, como permitem demonstrar estas transcrições de pronunciamentos feitos por Castro em várias ocasiões: “Neste ano foi alterado o horário desta concentração [...] Ao que parece, hoje, não tem havido muitos desmaios, porque não houve demasiado calor e, possivelmente, também porque os companheiros da Coluna estão bem treinados e nenhum desmaia (APLAUSOS)” e, ainda, “pois bem: não houve muito calor, mas aqui quase ninguém dormiu. Julgo que ninguém dormiu, nem vocês nem nós. Mas, na realidade, pode ser que alguém durma, no decorrer desta sessão (EXCLAMAÇÕES NEGATIVAS)” (CASTRO, 1979, p.9). Além dos aplausos e outras manifestações de concordância com as palavras proferidas pelos principais líderes do governo, existem as frases de efeito ou lemas que são repetidos no final de cada discurso ou pronunciamento, citaremos um dos mais utilizados: “Pátria ou Morte! Venceremos!” (CASTRO, 1979, p. 80), “(Aplausos y gritos de ¡Patria o Muerte!)” (CASTRO, F.; DORTICÓS, O.; ROA, R, 1981, p.23). Estes exemplos ilustram a interação necessária entre os líderes destes sistemas de governo, que se apóiam na popularidade e nos sentimentos que despertam na população, dentre os quais se torna essencial o entusiasmo, como ilustramos anteriormente e que deve se fazer constante em todas as atividades relacionadas ao desenvolvimento intelectual e ideológico das gerações mais novas.

Outro dos deveres dos estudantes cubanos que podemos enquadrar como abstrato é a *excelência* naquilo que fazem. Há um interesse especial por parte do governo em estimular atitudes de perfeição nos estudantes, pois se considera que, como futuros produtores de bens de consumo, eles construirão as bases da futura e almejada sociedade comunista. Castro considera que “um povo que aspira a viver no comunismo tem de fazer o que nós estamos fazendo agora, tem de sair do subdesenvolvimento, tem de desenvolver as suas forças produtivas, tem de dominar a técnica, para poder fazer do esforço e do suor do homem o milagre de produzir os bens materiais em quantidades praticamente ilimitadas” (CASTRO, 1979, p.19). Para

dominar a técnica, ou seja, para ser capaz de produzir esses bens materiais necessários para o consumo da sociedade, o estudante deve contar com o melhor preparo possível, pois, se não se dominar completamente a técnica, se não se desenvolverem as forças produtivas, os *revolucionários* poderiam ser considerados utópicos ao pretender aspirar a viver numa sociedade comunista. O Estado cubano, evidentemente, preza pela qualidade da formação dos seus futuros produtores de bens materiais e, ainda, faz com que esse estudante se preocupe com isto, já que, o comunismo, muitas vezes se define pela fórmula simples de que cada qual dá segundo a sua capacidade e recebe segundo suas necessidades. Numa fórmula simples, quanto maior a capacidade do trabalhador, fruto de anos de capacitação, maior sua responsabilidade em se doar pelo sistema de governo que busca chegar ao comunismo. A relação entre excelência e formação é uma necessidade para os estudantes cubanos, já que, “à medida que as forças produtivas se desenvolvem, deve-se ir desenvolvendo também a consciência comunista” e, também, “na mesma medida em que as forças produtivas se desenvolvem, cada passo em frente das forças produtivas tem de ser acompanhado por um passo em frente na consciência dos revolucionários, na consciência do povo” (CASTRO, 1979, p.19). O trabalho ideológico a ser realizado nesses futuros produtores de bens de consumo deve, portanto, garantir o comprometimento desses estudantes com as tarefas que a *Revolução* tem a cumprir para alcançar seus objetivos.

Estes valores de *excelência* veiculam-se em frases como estas:

10. *Luis es un excelente alumno.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 32) – [Luís é um aluno excelente].

11. *Luis y María son excelentes alumnos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 87) – [Luís e Maria são alunos excelentes].

12. *Los compañeros con quienes estudiamos, son excelentes.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 71) – [Os companheiros com quem estudamos são excelentes].

Neste caso é possível fazer um **contraste das definições de vocábulos e seus derivados**. Primeiramente, verifiquemos o que se entende por

excelência em quatro dicionários da língua espanhola, dois editados em Cuba e dois na Espanha.

CUBA	ESPANHA
<i>Diccionario Manual Cervantes – 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
f. Qualidade superior. Tratamento dado a algumas pessoas.	f. Qualidade superior ou bondade. Tratamento de respeito dado a algumas pessoas.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
f. Qualidade de excelente. Tradição de excelência acadêmica. Sin. [...] perfeição. Ant. inferioridade, imperfeição.	Do lat. <i>excellentīa</i> . 1. f. Superior qualidade ou bondade que faz algo digno de singular apreciação e estima. 2. f. Tratamento de respeito e cortesia dado a algumas pessoas por sua dignidade ou emprego.

Um regime que busca alcançar o ideal do comunismo, como temos ilustrado, não se conforma com quaisquer resultados e espera que seus seguidores possuam qualidades superiores, por isso, dentro do contexto em que frases como as citadas acima foram produzidas, o termo *excelência* possui como sinônimo a grandeza. Para os cubanos, a figura de José Martí, como Herói Nacional, evoca sempre a recordação das suas palavras, já que, “Martí nos deixou, como herança, não somente aquilo que ele conquistou com seu sangue, mas, também, tarefas históricas que os cubanos de hoje temos que cumprir para sermos dignos de sua memória” (ROA, 1985, p.62, tradução nossa). Em relação às tarefas deixadas no seu legado sociopolítico, Martí fala da grandeza, ao dizer:

É necessário ter o valor da grandeza: e estar ao seu serviço. De frades que negam a Colombo a possibilidade de descobrir novos passos o mundo está cheio, repleto de frades. O que importa não é sentar-se com os frades, senão embarcar nas caravelas com Colombo [...] É necessário prever e marchar com o mundo. A glória não é daqueles que olham para trás, senão para adiante [...] Os frouxos, respeitem: os grandes, adiante! Esta é tarefa de grandes! (ROA, 1985, p.64).

A obra que Martí previa para Cuba deveria ser grandiosa, com qualidades superiores, com homens e mulheres capacitados para tal obra, como é possível verificar na frase 12. Por isso, para os jovens cubanos, a *excelência* é um

dever como sinônimo de grandeza em tudo o que é feito. As frases 10 e 11 servem para exemplificar, respectivamente, o sujeito da oração e as relações de coordenação da frase, dentro do manual de gramática. Percebe-se que nessas frases os indivíduos citados possuem essas qualidades superiores, ou seja, são alunos *excelentes*, entendendo este termo, tanto no singular como no plural, da forma como está definido nos dicionários a seguir:

CUBA	ESPANHA
<i>Diccionario Manual Cervantes – 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
adj. Que se sobressai em bondade ou em mérito.	adj. Que se sobressai em bondade, mérito ou estima.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
adj. m e f. que é muito bom, valioso, da melhor qualidade [...] Sin. Ótimo, insuperável, magnífico, esplêndido, estupendo, soberbo, formidável, sensacional, fabuloso [...] 2. Refere-se a uma pessoa que tem qualidades morais muito boas como a bondade, a generosidade, etc. “companheiro ou amigo excelente”. Sin. Insuperável, maravilhoso, extraordinário [...].	1. adj. Que se sobressai em bondade, mérito ou estima. 2. Tratamento honorífico usado antigamente. 3. m. Moeda de ouro carimbada pelos Reis Católicos, equivalente à <i>dobla</i> .

Na variante padrão do espanhol, um aluno definido como excelente, seria aquele que se destacasse em sala de aula pelos seus méritos na aprendizagem dos conteúdos. Na variante cubana do espanhol, no contexto em que as frases contendo o termo *excelente* aparecem, exige-se um pouco mais desse aluno, para que possa ser chamado de *excelente*, como podemos perceber na definição dada por um dicionário atual editado em Cuba. Exige-se, evidentemente, que o aluno domine o conteúdo que é ensinado na escola, como diz Zagury (1988, p.74), no seu livro sobre a escola em Cuba: “A exigência quanto ao conhecimento do conteúdo é bem clara: na correção não há meio ponto, meio acerto. Ou o aluno demonstra que sabe e, então, acerta, ou, simplesmente ele erra. Simples, claro, direto [...] Quem sabe, sabe e tem que mostrar que sabe, ponto final”. Além de dominar os conteúdos, é necessário que o aluno demonstre seus conhecimentos constantemente, pois o resultado das avaliações reflete como está o processo de ensino e aprendizagem na escola, “o importante é que o verbo tem que ser

ensinado, tem que ser conjugado corretamente, a criança tem que saber ler, escrever, interpretar” (ZAGURY, 1988, p.72).

Por trás desse processo de ensino e aprendizagem na escola está o Estado cubano e “todo um trabalho ideológico que é permanentemente feito, no sentido de os professores, a cada dia, tomarem mais e mais consciência da importância do seu papel social e, conseqüentemente, da necessidade de um trabalho com resultados cada vez melhores” (ZAGURY, 1988, p.72). Para que os alunos dominem os conteúdos adequadamente e se destaquem pelos seus méritos em sala de aula precisam, evidentemente, de docentes que os saibam conduzir durante a aprendizagem. Para que isto se concretize, precisa-se de:

13. [...] *la excelente actitud de estudiantes y profesores* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p. 84) – [(...) a atitude excelente de estudantes e professores].

Tendo falado do que representa a *excelência* em Cuba no contexto geral e no contexto específico da escola, demos destaque aos deveres dos alunos em relação àquela. Na frase acima, porém, a exigência de uma atitude excelente estende-se ao professor, como parte do processo de ensino e aprendizagem na escola. Tínhamos ilustrado o que representava o professor das séries iniciais em Cuba, cujo papel ia além de ensinar as primeiras letras, como na definição dada dentro da variante padrão do espanhol. Nesta parte do trabalho, porém, gostaríamos de relacionar a palavra *professor* à sua *atitude excelente*, dentro do contexto no qual atua, fazendo um **contraste da relação existente entre vocábulos que não formam locuções**.

Para qualquer sistema de educação seria importante que seus professores tivessem uma atitude excelente diante da nobre tarefa de ensinar e, dentro da variante padrão do espanhol, esta frase ilustraria uma atitude positiva por parte de pessoas que exercem o ofício do ensino. Porém, para os falantes da variante cubana do espanhol, esta frase ilustra como, para o sistema de governo vigente em Cuba, o papel do professor, em todos os níveis de ensino, é de fundamental importância, já que eles são os condutores dos alunos dentro dos conhecimentos a serem adquiridos. Sua relação com os alunos é, conforme declara um jovem brasileiro que estudou em Cuba, “como se fosse uma relação médico-

paciente [...] Há uma preocupação real de cada professor com cada aluno em particular” (ZAGURY, 1988, p.60). Porém, “quem decide o que deve ser ensinado e como, é, sem dúvida, o professor [...], é o professor que domina o conteúdo e as técnicas de ensino” (ZAGURY, 1988, p.74). Respalhado pela escola, instituição na qual se faz possível transmitir valores ideológicos junto aos conteúdos ministrados, o professor se constitui um agente de fundamental importância neste processo.

Porém, no cumprimento das suas obrigações, o professor, assim como os alunos, tem deveres, por exemplo, em relação ao planejamento semanal e é supervisionado até pelos pais dos alunos, pois, cada turma tem um pai, escolhido no Conselho de Pais, para trabalhar com o professor da turma. Esse pai ou mãe supervisiona o trabalho do professor, verificando o cumprimento do plano semanal. Além disso, o controle da excelência desse professor é feito, também, numa reunião semanal “em que o chefe de Cadeira verifica o desenvolvimento pedagógico do trabalho”, além de os *metodólogos* e *diretores* ajudarem a cumprir os planos anual, trimestral e semanal. Isto é dever do professor e “se houver problemas com o rendimento desses professores será [...] muito mais difícil, porque o professor sabe que deve cumprir esse plano” (ZAGURY, 1988, p.63). Nestas palavras, é possível perceber que o professor não deve falhar no cumprimento dos seus deveres, pelo simples fato de saber que deve cumpri-los. Desta forma, espera-se que a atitude excelente deste docente inclua o não questionamento daquilo que é proposto, pois, o professor tem um compromisso muito sério com os objetivos da escola e, também, com o Ministério de Educação e quando, por um motivo ou outro, ele não o consegue, tem que explicar as razões para que se possam tomar as providências necessárias. Castro, num discurso pronunciado no encerramento do XI Seminário Nacional de Educação Média, diz que: “embora tenhamos excelentes aulas e professores, temos também muitas, cuja qualidade deixa bastante a desejar”, fato que não deve acontecer e para o qual “estamos pedindo a professores e mestres um esforço superior nisso; lhes estamos pedindo mais qualidade; e nós estamos pedindo e exigindo medidas e as condições necessárias para alcançar esta qualidade pelo esforço dos professores” (ZAGURY, 1988, p.73, grifos nossos). Nas palavras citadas acima, é possível verificar que o sistema de governo cubano reconhece a qualidade da educação em Cuba, na maioria dos casos, classificando-a como *excelente*, porém, busca-se que esta *excelência* faça parte do trabalho de

todos os professores, começando por suas atitudes na busca de mais qualidade no ensino.

A *Revolução*, no entanto, não conta só com esforço dos mestres, já que pede a colaboração dos pais, das famílias e dos alunos. Estes últimos também têm deveres concretos, pois, se espera que o estudante cubano seja um exemplo de *revolucionário*, ao ser “um jovem que oferece o seu suor, os seus braços, o seu tempo, que é capaz de ir para frente, travar essa batalha pelo futuro da pátria” (CASTRO, 1979, p.38). Em frases como a 14, sem se conhecer o contexto em que foi produzida, é possível entender a mensagem de que determinados indivíduos precisam comparecer às aulas e estudar, não especificando se eles ainda não estudam ou se estão negligenciando suas atividades discentes. No entanto, no contexto em que essa frase foi produzida, espera-se do jovem estudante cubano e, aparentemente, de todo estudante cubano, por exemplo, a *disciplina e a constância no estudo*:

14. *Es necesario que asistan a clases y que estudien.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.43) – [É necessário que compareçam às aulas e que estudem].

15. *Todos estudian diariamente.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.60) – [Todos estudam diariamente].

Analisando o termo *todos*, na variante padrão do espanhol, por exemplo, rapidamente se pode pensar num conjunto inteiro, neste caso, de pessoas. Mais especificamente, na variante cubana do espanhol, dentro do contexto em que esta frase foi produzida, *todos* remete ao conjunto de estudantes cubanos que, a partir da Campanha de Alfabetização passaram a gozar do privilégio do estudo gratuito. Desta forma, é possível fazer, na frase 14, um **contraste das idéias transmitidas através da sua relação com o contexto** e, na frase 15, um **contraste do termo *todos***. Conforme declaração feita por Raúl Ferrer, poeta e vice-ministro da Educação de Cuba na década de oitenta, a Campanha de Alfabetização foi a segunda maior façanha da Revolução, por seu caráter integral de participação. Desta maneira, a partir da inserção dos cubanos no processo de ensino e

aprendizagem, tanto alunos como professores participaram integralmente do processo, já que essa campanha foi uma mobilização nacional.

Desde os primeiros anos de *Revolução*, houve um interesse todo especial por parte do Estado cubano em alcançar a *todos*, o qual fica bastante claro nas palavras de Ferrer ao dizer que, durante a Campanha de Alfabetização, todas as famílias foram envolvidas: “todas, ou deram um analfabeto, ou deram um alfabetizador. (Risadas) E dar um analfabeto é uma coisa importante, porque é dar um homem para a formação revolucionária” (BAMBIRRA, 1983, p.15). Desta forma, o acesso ao conhecimento em Cuba está intimamente ligado aos valores ideológicos do sistema, dos quais temos falado ao longo deste trabalho. Porém, o mais importante é que *todos* estejam envolvidos nesse processo, todos os dias, já que, com a alfabetização das pessoas, o produto fundamental obtido foi o efeito social e político que se situa além da capacidade de ler ou escrever.

Nas frases 14 e 15, não se fala apenas de crianças ou jovens em idade escolar, fala-se da população cubana, a qual se envolveu no processo de educação desde a década de sessenta. Sobre o objetivo principal da Campanha de Alfabetização em Cuba, por exemplo, Ferrer afirma que aprender a ler foi apenas um eixo que serviu de pretexto para que os mais velhos e os jovens, os estudantes e os analfabetos, os camponeses, os operários se mobilizassem ao seu redor e começassem a aprender.

Dentro da variante padrão do espanhol, uma frase como a de número 15, de forma geral, leva a pensar na população mais jovem que está participando de determinado processo de ensino e aprendizagem, porém, em Cuba, ao se falar dos deveres dos estudantes, estes podem ser representados pelas crianças das primeiras séries, assim como pelos mais velhos. Pois, em Cuba, a educação de adultos é a educação operária e camponesa, muito vinculada à necessidade de qualificação técnica da classe operária e esse tipo de educação inclui a escola secundária operário-camponesa e as faculdades operárias que preparam para a universidade e todos os vínculos com o ensino técnico e profissional. Desta forma, é possível perceber que em Cuba há um empenho especial por parte do sistema em poder afirmar que toda a população está nas escolas, pois se uma determinada pessoa não comparecer às aulas “atrás dela estará o partido (PCC), a juventude (UJC), cinco ou seis organizações procurando por ela” (BAMBIRRA, 1983, p.27).

Acredita-se e prega-se em Cuba que a alfabetização destravou a roda da cultura, e que ela não mais se deterá, já que sobre aquela primeira etapa outras se sucedem. Desta forma, os estudantes cubanos são desafiados constantemente a superar-se, a continuar estudando. Na época da citação acima, estava sendo preparada a campanha pela nona série, ou seja, uma campanha que estimulasse os alunos e, aliás, os obrigasse a chegar à nona série. Segundo Ferrer, falando dessa campanha, “não quero dizer que vamos começá-la. Ela já está em curso. Agora vamos lhe dar ênfase”, ou seja, se fazia necessário “ir elevando o nível de aspiração cultural, para que o povo tenha mais facilidade para apropriar-se de tudo o que a revolução dá de si em bens espirituais”. (BAMBIRRA, 1983, p.20). Posteriormente, portanto, estipula-se que “a obrigatoriedade escolar vai até a 9ª série (equivalente ao nosso 8º ano do 1º grau)” (ZAGURY, 1988, p.43). Quando se lê uma frase como a apresentada a seguir, é necessário entender que o sujeito oculto nesta frase, esse *nós* identifica pessoas envolvidas num processo educativo que exige de *todos* os seus membros que compareçam *diariamente* às aulas e que estudem, para poderem atingir objetivos bastante concretos. Primeiramente saber ler, escrever e interpretar; depois ir subindo no nível das aspirações culturais, de maneira a poder dizer que:

16. *Hemos estudiado bastante* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.33) – [Temos estudado bastante].

E esse esforço todo corresponde a “uma necessidade revolucionária e social profunda. Aqui a classe operária está no poder, temos que armar esta classe” (BAMBIRRA, 1983, p.21). Esse *nós*, como sujeito oculto na frase, identifica um povo instigado a conhecer cada vez mais, pois, em Cuba, o único bem de consumo que não sofre restrições é a cultura. Ferrer afirma que as pessoas são educadas para que consumam estes bens espirituais. Por este motivo é que se desenvolveram o cinema, as artes plásticas, a literatura, os livros, os quais se esgotam rapidamente, porque cresceu muito a capacidade de leitura da população cubana.

Não havia, à época em que estas frases foram elaboradas, grandes diferenças sociais entre os cubanos, os quais tinham quase o mesmo acesso aos bens de consumo. Portanto, a única maneira de ser reconhecido dentro da

sociedade *revolucionária* era através do domínio do conhecimento, entre mais, melhor. Este fato explicaria a relevância de se afirmar que os irmãos de alguém ou seus filhos gostam de estudar:

17. *Tus hijos son estudiosos; los míos también.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.65) – [Teus filhos são estudiosos; os meus também].

18. *Los hermanos tuyos son estudiosos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.65) – [Teus irmãos são estudiosos].

Dentro desta relação em que são contrastados dois elementos, os filhos do enunciatário e os filhos do enunciador, há uma necessidade de identificação com os valores do grupo dominante por parte do emissor, dentro do contexto educativo cubano. Considera-se louvável em Cuba, de maneira muito especial, o fato de os estudantes se preocuparem em alcançar e manter um alto nível de conhecimento, pois, sem modéstia alguma, afirma-se que “a cultura que nosso povo adquiriu é extraordinária [...]”, e, ainda, profissionais das mais diversas áreas consideram que aprenderam bastante, pois, “mesmo os mais cultos, nenhum de nós sabia tanto quanto pode saber hoje, com as vivências da revolução” (BAMBIRRA, 1983, p.54).

As intenções de massificação em relação aos deveres concretos que os estudantes têm em relação à constância no estudo podem ser verificadas em outra frase, na qual se destaca o fato de alguém querer alcançar mais conhecimento:

19. *Mi grupo es estudioso.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.65) – [Meu grupo é estudioso].

Quando se afirma que um grupo é estudioso em Cuba, fala-se de “um povo que tem conhecimentos sobre a África, a Ásia, a América Latina, o Brasil, a Guatemala, a Nicarágua, que se preocupa com tudo o que acontece no mundo, que tem um sentido universal da vida, e isto é um tento cultural de importância extraordinária” (BAMBIRRA, 1983, p.54). Os estudantes em Cuba contam com a

confiança do principal líder do governo, Fidel Castro, em que eles corresponderão aos investimentos do governo em educação. Certamente, analisando o empenho com o qual a *Revolução* tem desenvolvido seu sistema de educação poderemos entender a “fé que Fidel tem nas massas. Ele tem uma fé extraordinária nas massas – e o mais importante – essa fé foi transmitida a toda essa geração de quadros, a *estas gerações de quadros*, e isto já é carne da carne e sangue do sangue de nosso partido” (BAMBIRRA, 1983, p.110). Vejamos a frase a seguir:

20. *Algún alumno debe responder.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.68) – [Algum aluno deve responder].

Esta pequena frase encerra o dever dos estudantes cubanos de corresponder às expectativas do Estado. Este último considera que, após a alfabetização, eliminou-se uma fase contida da cultura e isto destravou a roda cultural e educacional que não mais se deterá, ou seja, dentre os estudantes cubanos que estejam sendo avaliados ou questionados, algum deles será capaz de dar uma resposta à altura das expectativas, do questionador ou do sistema como um todo.

Além de estudar constantemente, o estudante cubano deve velar pela sua *puntualidade*, como uma forma de demonstrar concordância com os deveres que tem para com a escola, como é destacado nas frases a seguir:

21. *Asisten puntualmente a la escuela los niños cubanos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.33) – [As crianças cubanas comparecem à escola com pontualidade].

22. *Los niños llegaron temprano a la escuela.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.89) – [As crianças chegaram cedo à escola].

Dentro da variante padrão da língua espanhola, poderia ser entendido ser digno de destaque o fato de as crianças cubanas comparecerem pontualmente ou de chegarem cedo à escola. Porém, em Cuba, comparecer pontualmente às aulas corresponde ao cumprimento de uma das principais exigências das escolas que seguem resoluções como a a Resolução Provincial no.

30/87. Esta última foi elaborada na mesma década que o manual de gramática em análise e corresponde a um conjunto de normas internas para professores e alunos, atestando claramente o nível de cuidados com os alunos. A resolução “restabelece os mecanismos de controle relativos à assistência aos alunos, às atividades docentes, etc. nos menores detalhes (como freqüência, saída de alunos fora do horário normal de término das aulas...)”, não sendo permitido “o descumprimento do horário docente nem das demais atividades do dia” (ZAGURY, 1988, p.74-75). Os professores zelam pelo cumprimento dos horários e nas escolas em que o regime é de externato quem chega atrasado não entra . Antes de falar das conseqüências que tem para o aluno chegar atrasado e não entrar na sala de aula, gostaríamos de explicar como funciona o regime de internato e de externato em Cuba e a sua relação com a pontualidade. Segundo a investigação feita por Zagury na década de oitenta, em Cuba existiam três regimes de estudo no sistema nacional de educação: interno, semi-interno e externo. O regime externo pode ter um ou dois turnos. No regime semi-interno, as crianças permanecem todo o dia na escola, onde fazem suas refeições. No regime interno permanecem toda a semana na escola.

O estudante brasileiro Eduardo Guimaraens, à época que estudou em Cuba, o fez no regime de internato e comenta sobre a pontualidade nas escolas, quando Zagury lhe pergunta sobre a possibilidade de alguém chegar atrasado: “Bem, eu estudava em regime de internato, então isso não acontecia, porque tinha sempre gente nos lembrando qual era a próxima atividade, ou nos acordando de manhã” (ZAGURY, 1988, p.64). Já para os alunos que não dormiam nas escolas, ou seja, que estavam no regime externo, chegar atrasado tinha conseqüências bastante desagradáveis. Como vimos acima, ele não entrava na aula, ficava retido na sala da coordenadora ou na direção, até a próxima aula. Pelo fato de não ter assistido à aula, recebia, na primeira vez uma advertência e, se acontecesse de novo, por ter recebido falta na aula, para a qual não entrou, perdia o direito à avaliação e, portanto, não passava de ano. Ficar com uma “mancha no expediente” era e é o maior temor de qualquer estudante em Cuba. Isto equivale a dizer que no seu histórico escolar foi registrada a reprovação e este documento registra toda a vida escolar desde o ingresso na escola, acompanha o aluno e determina, inclusive, seu ingresso ou não na Universidade. Desta forma, a pontualidade é um requisito considerado importante para esse cidadão em formação e não chegar à escola na hora certa é considerado uma falta grave de disciplina, que faz que o aluno perca a

aula e, se recorrente, que perca o ano escolar e, no pior dos casos, a possibilidade de acesso à Universidade.

Falando, ainda, dos deveres concretos dos alunos, a *participação nas atividades escolares deve ser massiva*, ou seja, deve incluir todos os indivíduos, como na frase que ilustra como deve ser o estudo para os estudantes cubanos:

23. *Asisten a la biblioteca todos los alumnos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.31) – [Todos os alunos comparecem à biblioteca].

Para Eagleton (2006, p.50), a ideologia pode ser considerada como *unificadora*, ou seja, espera-se que os indivíduos compartilhem entre si os mesmos valores e tenham as mesmas atitudes em determinados contextos. Em Cuba, “existe um sistema de distribuição de literatura, de bibliotecas [...] porque estas formas de divulgação da cultura são de interesse da revolução e por isso foram estabelecidas” (BAMBIRRA, 1983, p.45). Desta forma, garante que todos os alunos compareçam às bibliotecas, as quais realizam “atividades fora do horário regular das aulas, visando desenvolver o interesse pela leitura, dar apoio aos concursos de conhecimentos e círculos de interesse, além de incentivar a participação dos alunos em grupos de literatura, filatelia, xadrez, artes plásticas, etc.” (ZAGURY, 1988, p.39). Para que o sistema de governo pudesse contar com um povo de *cultura extraordinária*, precisava de lugares que estimulassem a leitura, além da prática de outras atividades, e as bibliotecas serviram para receber *todos os alunos*.

É possível perceber que da frase 16 à frase 23 fez-se um **contraste das idéias transmitidas através da sua relação com o contexto**. Isto se deve a que os significados transmitidos nas frases só podem ser entendidos totalmente a partir de informações sobre o porquê de elas serem elaboradas. Citemos as palavras de Zagury (1988, p.77) para encerrar esta primeira parte, na qual analisamos frases diretamente ligadas ao contexto de ensino e aprendizagem em Cuba: “Em suma, há um projeto político-ideológico embasando as ações pedagógicas. Há um governo que quer um povo culto, profissionalizado, e em constante estudo e aperfeiçoamento”. Estas palavras remetem ao significado da educação em Cuba, país que tem aliado os conteúdos necessários para a instrução

do povo aos valores ideológicos do sistema, com o objetivo de alcançar a estrutura de uma sociedade comunista. Pela necessidade de formar seus futuros produtores de bens de consumo, o Estado cubano tem dado aos estudantes o privilégio de terem uma educação gratuita, com amplas possibilidades de formação, com garantias de uma aprendizagem efetiva, com um professor que está totalmente comprometido com seu trabalho. Tudo isso respaldado por um sistema que faz da base de toda educação seu vínculo com a vida, havendo sempre a ligação teoria-prática, o trabalho intelectual e manual.

6.2 CATEGORIA *TRABALHO*

Como podemos ler logo acima, o sistema de governo cubano está preocupado com a formação dos estudantes e para garantir que seja adequada aos seus interesses, exige o cumprimento de deveres por parte dos alunos, como comprovamos na análise das frases pertencentes à categoria *Estudo*. O sistema de educação exige que o ensino em Cuba conjugue o estudo com o trabalho, sendo dever dos estudantes: manter uma *atitude positiva* diante do estudo, garantir a *excelência* dentro do que fazem, estudar com *constância*, ter *freqüência* e *pontualidade* à hora de assistirem às aulas e fazer parte da *participação massiva* dos estudantes em todas as atividades propostas pela escola. Toda essa preocupação corresponde à necessidade do Estado cubano de formar futuros produtores de bens de consumo, os quais devem ser produzidos de forma ilimitada para atender à demanda de todos os membros da sociedade, como meio de alcançar o status de sociedade comunista.

O trabalho, em qualquer tipo de sociedade, tem se demonstrado o caminho para alcançar o sustento e a garantia de continuidade da espécie humana. Dentro de uma sociedade socialista que busca alcançar o comunismo, o trabalho se torna fundamental e digno de atenção cuidadosa.

Para Castro, como máximo líder da *Revolução*, o que fez surgir sua consciência política foi verificar que “as máquinas, a técnica, se chocavam com o desenvolvimento das forças produtivas, e que os trabalhadores se opunham às máquinas porque elas, afinal, os substituíam no trabalho” e, ao acontecer isto em

Cuba, “me dei conta de que alguma coisa não funcionava naquela sociedade [...] E essas noções, essa realidade, tudo aquilo foi me inquietando e eu, naturalmente, comecei a questionar aquele sistema social” (D’AVILA, 1986, p.24). Castro diz que, ao ter suas próprias idéias e inquietações sobre as relações econômicas da sociedade cubana da época, não tinha entrado em contato ainda com teorias que pudessem explicar os fenômenos de desigualdade entre patrão e empregado, que observava em seu país. Ao estudar economia na universidade, então, Castro entra, finalmente, em contato com as diferentes concepções políticas e econômicas e declara que “na explanação dessas teorias, das diferentes escolas econômicas, que ouço falar do marxismo pela primeira vez”, e, das escolas, diz ele, “foi a que me pareceu mais coerente: as causas históricas, os diferentes sistemas sociais, sua relação com o desenvolvimento das forças produtivas, para terminar com a teoria do bem-estar” (D’AVILA, 1986, p.25). Conhecendo a identificação que Castro teve com o marxismo e sabendo que sofreu “uma influência também muito grande ao ler a literatura marxista” (D’AVILA, 1986, p.25), é possível entender seu afã em promover uma revolução, ou seja, mudanças radicais na sociedade cubana da época. Castro diz mais adiante: “Em um certo momento, penso que essas mudanças devem ser realizadas, de uma forma ou outra [...] Não para promover, em um primeiro momento, as mudanças mais radicais, mas para instalar um processo de mudanças progressivas até chegar à meta que seria o socialismo” (D’AVILA, 1986, p.25). A declaração feita por Castro explica a origem da sua luta pelo estabelecimento e manutenção da *Revolução* cubana, como sistema de governo que deveria garantir que essas mudanças progressivas e radicais acontecessem. Apesar das dificuldades para chegar ao poder, Castro considera que “se as idéias não são corretas, não são ajustadas à realidade, qualquer movimento fracassa inevitavelmente” e o sucesso foi alcançado “a despeito de todas as teorias, de todas as suposições, porque as nossas idéias eram corretas. Por isso tenho tanta confiança nas idéias revolucionárias, nas nossas idéias” (D’AVILA, 1986, p.58). Essas idéias revolucionárias estavam diretamente ligadas à construção de um sistema socialista. “Mas esses regimes não se fazem em um dia, exigem o cumprimento de etapas” (D’AVILA, 1986, p.61). Essas etapas de construção de uma sociedade melhor, através do trabalho de conscientização das massas e do trabalho manual, começaram antes mesmo da Revolução, tendo continuidade após o seu triunfo.

Em Cuba, os meios de produção fundamentais são propriedade do Estado e os trabalhadores rurais estão organizados em *cooperativas de produção agropecuária*. Conforme Castro declara: “nossa economia e todo o processo produtivo está nas mãos de todo o nosso povo. E este fato nos permitiu planejar a economia, fazer uma distribuição justa da riqueza” (D’AVILA, 1986, p.69). Desta forma, a sociedade dispõe, segundo Castro, de um amplo seguro social, havendo “emprego generalizado para toda a população”, acontecendo em muitos lugares de Cuba “o déficit na força de trabalho: há falta de braços” (D’AVILA, 1986, p.70). Portanto, desde os primeiros anos de vida, as crianças aprendem que:

24. *Trabajar es útil*. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.32) – [Trabalhar é útil].

Fazendo o **contraste das definições** dadas ao verbo *trabajar* por quatro dicionários da língua espanhola, dois editados em Cuba e dois na Espanha, encontramos o seguinte:

CUBA	ESPAÑA
<i>Diccionario Manual Cervantes – 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
intr. Ocupar-se em qualquer exercício, profissão ou ofício.	intr. Ocupar-se em qualquer exercício, obra ou ministério.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
[...] intr. Realizar uma atividade física ou intelectual de forma contínua para obter um resultado, especialmente para se ganhar a vida: “Naquela época, o camponês trabalhava de sol a sol e ganhava uma miséria” [...].	Do lat. * <i>tripaliāre</i> , de <i>tripalīum</i>). 1. intr. Ocupar-se em qualquer atividade física ou intelectual. <i>Trabajar na tese de doutorado. Trabalha pouco e mal.</i> 2. intr. Ter uma ocupação remunerada numa empresa, uma instituição, etc. <i>Trabalhas ou estudas?</i> 3. intr. Exercer determinada profissão ou ofício. <i>Trabalha como jornalista. Trabalha de jardineiro.</i>

As duas primeiras definições, nos dicionários de 1962 e de 1950, falam de *ocupar-se em algum exercício*, havendo concordância aparente entre as definições até ali, não fossem as outras duas palavras que se seguem a cada definição. No dicionário editado em Cuba aparecem as palavras *profissão* ou *ofício*

de forma a relacionar o trabalho com uma atividade concreta. Na definição dada pelo dicionário da variante padrão do espanhol, aparecem a palavra *obra* e *ministério* como sinônimos de ocupações. Em primeiro lugar, podemos verificar o sentido concreto que é dado ao verbo *trabajar*, no primeiro dicionário, enfatizando seu lado prático e como se concretiza em uma profissão, em contraste com a possibilidade de definir o trabalho como um *ministério*, o qual aparece no segundo dicionário consultado. Em segundo lugar, pelo fato de o termo *ministério* não aparecer como sinônimo de *trabajo* no dicionário editado em Cuba, fomos verificar qual era a definição dada para este termo no mesmo e no dicionário editado na Espanha, encontrando as seguintes informações:

CUBA	ESPAÑA
<i>Diccionario Manual Cervantes – 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
m. Cada um dos departamentos em que se divide o governo de um estado. Função, emprego, cargo.	m. Governo do Estado, considerado no conjunto dos vários departamentos em que se divide [...] Emprego, ofício ou ocupação [...] Ministério de Graça e Justiça: aquele do qual dependem o clero, os tribunais e quanto concerne à fé pública e à administração de justiça.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
m. divisão administrativa do governo de um país que está a cargo de um ministro: Ministério da Saúde Pública [...]	(Do lat. <i>ministerium</i> , serviço). <ol style="list-style-type: none"> 1. m. Governo do Estado, considerado no conjunto dos vários departamentos em que se divide. 2. m. Emprego de ministro. 3. m. Tempo que dura seu exercício. 4. m. Corpo de ministros do Estado. 5. m. Cada um dos departamentos em que se divide o governo do Estado. <i>Ministerio de Agricultura, da Fazenda, de Indústria, de Obras Públicas, de Trabalho.</i>

Dentre os vários ministérios que existem em Cuba, certamente um que se ocupasse das questões do clero não teria razão de existir, portanto, é possível entender que no dicionário editado em Cuba não se faça referência a este significado. Gostaríamos de destacar o fato de que o estado cubano se declara um estado laico, ou seja, sem religião oficial. Isto se deve à sua identificação com os ideais do marxismo, doutrina materialista que já definimos anteriormente. Queremos destacar o que o trabalho significou e significa na concepção marxista, pois, na

introdução do manual de gramática em análise, fala-se da importância dessa atividade:

“Primeiro o trabalho, depois com ele a palavra articulada” (Engels) foram os principais estímulos que influenciaram a transformação do *cérebro* do proto-homem em cérebro humano. E reafirmava Engels: “O trabalho criou ao próprio homem”. O trabalho levou o homem primitivo a reunir-se com outros homens e daqui surgiu a necessidade de se comunicarem entre eles para organizar o trabalho produtivo. Esta necessidade de comunicação foi a causa pela qual certos órgãos se especializaram na produção de sons. E, junto a este processo, desenvolvia-se o *cérebro* até dar o salto qualitativo a cérebro humano, assim como eram aperfeiçoados os órgãos dos sentidos. Não somente se produziram mudanças no organismo, mas também se criou uma consciência prática do mundo material que influenciou por sua vez no trabalho e na palavra, estimulando seu desenvolvimento. Assim, os macacos antropomorfos evoluíram para dar passo a uma nova espécie: o homem (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.1).

O trabalho, desta forma, se constitui algo realmente *útil* na concepção marxista, a qual defende o *evolucionismo*, ao afirmar que houve uma transformação do cérebro do *proto-homem* em cérebro *humano* e que os *macacos antropomorfos evoluíram para dar passo a uma nova espécie*. O trabalho se apresenta para os marxistas como o formador ou o criador do próprio homem, no sentido de formá-lo para viver em sociedade e ser capaz de sustentar o sistema. Ao longo desta transformação ou evolução do homem através do trabalho, fala-se no aparecimento de uma *consciência prática do mundo material*, idéia que explica o porquê de definir *trabajar* de uma forma tão concreta, dentro do dicionário editado em Cuba. Há, portanto, uma concepção diferenciada dos termos *trabajar* ou de *trabalho* na variante do espanhol falada em Cuba, o que pode ser verificado nos matizes que unidades léxicas relacionadas a eles vão adquirindo dentro do contexto em que foram produzidas.

Como já dissemos, exige-se que os estudantes cubanos vivenciem a relação entre estudo e trabalho desde as séries iniciais, conforme declara Ferrer: “nós aprendemos este princípio marxista e martiano²⁰ de que a combinação do estudo com o trabalho resulta na formação integral daquele que aprende” (BAMBIRRA, 1983, p.23). Essa formação integral, à qual Ferrer faz referência, tem a

²⁰ Referência a José Martí, herói nacional cubano.

ver com o *homem novo* que começa a ser formado nas escolas: “Nós, para formarmos um homem novo, socialista, para a revolução, temos que nos orientar por esta pedagogia socialista; este princípio pedagógico possível em nossa sociedade, e que não podemos desdenhar” (BAMBIRRA, 1983, p.23). Em frases como a citada a seguir, é possível verificar como esse *homem novo* é formado:

25. *Los jóvenes realizan trabajos agrícolas todos los meses.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.32) – [Os jovens realizam trabalhos agrícolas todos os meses].

Para falantes da variante padrão do espanhol, é possível entender este enunciado como se tratando de membros de uma população jovem que se dedicam a atividades no campo por um determinado período do mês, durante todo o ano. Neste caso, é necessário que se faça um **contraste das idéias transmitidas na frase através da sua relação com o contexto**, já que, nas escolas em Cuba, “ensinar, na formação deste homem novo, significa educar nos princípios do trabalho, numa formação na qual cada um participe não apenas como um sujeito passivo, receptor de conhecimentos [...] mas como um sujeito ativo, transformador da natureza, da sociedade, de si mesmo, realizando-se a si próprio” (BAMBIRRA, 1983, p.23). Desta forma, os estudantes cubanos participam de trabalhos agrícolas, por exemplo, pois “o sistema escola-trabalho, que não existe em nenhum outro país, é hoje a espinha dorsal do nosso ensino médio. As crianças da 1ª. à 6ª. série têm suas hortas no campo, realizam atividades produtivas com as mãos” (D’ÁVILA, 1986, p.72). Quando essas crianças, que desde a 1ª. série são acostumadas a realizar atividades agrícolas na escola, chegarem ao Ensino Médio, terão que passar um mês por ano no campo, dedicando-se exclusivamente a atividades agropecuárias e não estranharão que isto seja obrigatório e faça parte do currículo. No ensino superior, os estudantes são levados a doar quinze dias das suas férias para atividades no campo.

A frase de número 25 ilustra a ideologia do sistema de governo cubano, ou seja, através da escola, são transmitidos valores que devem identificar os membros do sistema. Para comprovar isto, vejamos o que Ferrer tem a declarar, ainda: “Nós sabemos por princípio e porque a experiência nos foi mostrando, dos benefícios da combinação do estudo com o trabalho [...] Nós sabemos também de

uma coisa elementar [...] o homem apenas se realiza participando” (BAMBIRRA, 1983, p.23). Podemos ver que a ideologia, neste caso, é *orientada para a ação*, pois, segundo Eagleton (2006, p.53), quando um determinado grupo prega sua ideologia, encontra uma maneira de estabelecer objetivos e metas a serem cumpridas, pois para que uma ideologia se consolide, deve funcionar em termos teóricos e práticos, combinando “conteúdo fatural e compromisso moral em um sistema coeso, e é isso que lhes confere o poder de conduzir a ação”. Desta forma, mesmo que o trabalho dos jovens no campo não seja tão rentável para o Estado cubano, eles continuarão desenvolvendo essas atividades agrícolas (conteúdo fatural), como uma forma de reafirmar a concepção *martiana e marxista* do sistema (a materialização do compromisso moral), podendo desta forma desenvolver a ação. Ferrer declara que, em Cuba, “cada escola nossa é um potencial de trabalho, não porque queiramos apenas que a juventude produza, ou que esteja em atitude de produzir”, reconhecendo que a ação desenvolvida está mais relacionada ao futuro desses estudantes, “mas porque, mesmo quando não tenhamos mais esta necessidade – disse uma vez o Comandante-em-Chefe – ela prossiga trabalhando assim mesmo, porque o trabalho – disse Fidel – é o grande pedagogo da juventude” (BAMBIRRA, 1983, p.24). Comprova-se, desta forma, que o trabalho aliado à educação corresponde aos valores da ideologia do sistema de governo cubano, a qual é orientada para a ação, aliando o trabalho agrícola dos jovens aos compromissos morais que estes assumem ao estarem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em Cuba e como futuros *revolucionários*.

Dentro da categoria *Estudo*, mostramos as acepções que a palavra *revolucionário* assumiu dentro de uma frase do manual de gramática em análise e no contexto mais amplo, ou seja, em Cuba, a partir de 1959. Retomando algumas das idéias expostas, o termo *revolucionário* identifica um sujeito partidário da *Revolução* em Cuba, ou seja, alguém que compartilha dos valores ideológicos do sistema de governo vigente na ilha até o presente momento e cuja ação deve estar direcionada para garantir a sua continuidade. Para isto, o sujeito que se identifica como *revolucionário* recebe subsídios e orientação, desde os primeiros anos escolares, como já temos ilustrado. O *revolucionário* é um sujeito comprometido com os objetivos traçados pelo sistema desde 1959, o qual considera, como vimos anteriormente, que o homem só se forma integralmente através do trabalho e, desta maneira, “tem que produzir bens espirituais e sociais para os demais, como

condição de adquirir aptidões, de ir formando sua personalidade, integrando sua conduta, desenvolvendo sua consciência. Este é, entre outros tantos, um dos elementos em que se fundamenta, na pedagogia socialista, a aplicação do princípio que une o trabalho ao estudo” (BAMBIRRA, 1983, p.23). Vejamos a frase a seguir:

26. *El revolucionario cumple siempre con calidad su trabajo.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.77) – [O revolucionário cumpre sempre seu trabalho com qualidade].

Através de um **contraste da relação entre vocábulos que não formam locuções**, gostaríamos de chamar a atenção para as palavras *siempre* e *calidad*. Dentro do sistema de governo da Revolução cubana, os chamados *revolucionários* teriam, desde os primeiros anos no poder, que garantir a sustentabilidade do sistema, em suas várias áreas. Havia necessidade de uma produção eficiente e sem interrupções para que o sistema conseguisse ir adiante, inclusive do ponto de vista econômico e, para isto, devia contar com *todos* os seus seguidores, sendo necessário, também, que a *calidad* do desempenho estivesse *siempre* garantida. Para cumprir com a tarefa de doutrinar massivamente um país, existem as chamadas *técnicas lingüísticas formais da superestimação do próprio ponto de vista* (AMMON, 1977). Dentre estas técnicas, podemos citar as tentativas dos emissores de produzirem enunciados em que houvesse, por exemplo, uma *supervalorização dos próprios méritos*, como acontece na frase acima citada.

Retomando as técnicas formais de superestimação do próprio ponto de vista, propostas por Ammon (1977), podemos perceber, na frase 26, que quem se identifica com os valores pregados pelo sistema de governo, ou seja, o *revolucionário* é visto como alguém a quem pode ser confiado o desenvolvimento de uma tarefa, pelo seu desempenho, havendo uma *atribuição de valores positivos ao grupo do emissor*, neste caso, aos membros da *Revolução*. Para que alguém seja admitido, por exemplo, dentro do Partido Comunista de Cuba (PCC), “é preciso provar méritos [...] ninguém entra no partido sem o nada consta [...] Todos devem saber que o nosso não é um partido de privilégios, mas de sacrifícios acima de tudo. Quando se deve fazer um trabalho voluntário [...] e é preciso mobilizar milhares [...] o militante do partido tem que ser sempre o primeiro” (D’AVILA, 1986, p.88). Há um compromisso moral, portanto, deste *revolucionário* trabalhador ou deste trabalhador

revolucionário, e é aquele compromisso que orienta sempre a ação desse sujeito, seja no campo ou na cidade, na atividade que for, buscando-se que a *qualidade* esteja *sempre* garantida, para que a ideologia do sistema possa *orientar a ação* de forma adequada. E esta ação deve estender-se ao maior número de partidários ou seguidores dessa ideologia, alcançando a totalidade deles, como podemos verificar na frase a seguir:

27. *Todos los revolucionarios cumplen siempre con calidad su trabajo.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.77) – [Todos os *revolucionários* cumprem sempre seu trabalho com qualidade].

Numa variação da frase 26, os autores do manual de gramática em análise elaboraram a de número 27, havendo uma modificação que vai além da forma, pois agora todos aqueles que são considerados *revolucionários* alcançam *sempre* suas metas, ao *ocupar-se de um exercício, profissão ou ofício*, sendo isto feito com *qualidade*. Para Castro (1981, p.112), “nosso trabalho político e ideológico não pode ser abstrato e deve estar indissolúvelmente ligado aos problemas concretos, econômicos e sociais, nacionais e internacionais com que nos defrontamos a cada momento” e estes problemas estavam ligados a indisciplinas por parte dos trabalhadores e ao uso inadequado dos recursos, nos primeiros anos da *Revolução*. Para solucionar esses problemas e despertar nos trabalhadores a obrigação de desenvolver seu trabalho sempre com qualidade, Castro (1981, p.112-113), no mesmo discurso, propõe que “ao mesmo tempo que continuamos a preparação teórica dos quadros, militantes e do povo inteiro e que mantemos a defesa intransigente do marxismo-leninismo e a luta contra seus tergiversadores, devemos ocupar-nos de maneira especial da educação econômica dos trabalhadores”. Este tipo de educação, em Cuba, está dentro dos princípios e leis do socialismo, sistema que, como já mostramos, é um estágio para alcançar o comunismo. Para Castro (1981, p.113), a educação econômica dos trabalhadores “ocupou um lugar importante nos nossos meios de difusão de massas e em toda a propaganda do Partido”, sendo necessário, porém, aprofundar-se, neste sentido, fazendo que a propaganda feita sobre o trabalho preste “uma atenção ainda maior aos problemas da produção”, difundindo “as melhores experiências” e levando a

cabo, “em sentido geral, um trabalho mais profundo e coerente”. Desta forma, seria possível, ao final de cada meta cumprida, dizer que:

28. *Realizamos una labor provechosa.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.31) – [Concretizamos ou fizemos um trabalho proveitoso].

Nos dicionários manuais da língua espanhola que consultamos e que temos citado anteriormente, tanto no editado em Cuba como no editado na Espanha, o termo *labor* tem como sinônimo a palavra *trabalho*, da qual já falamos. Ao contrastarmos as definições dadas nesses dois dicionários para o termo *proveitoso*, verificamos que há concordância, optando, desta maneira por desenvolver uma análise dessa frase, a partir das possibilidades de significação que se abrem a partir dela, no contexto em que foi produzida, num **contraste das idéias transmitidas na frase através da sua relação com o contexto**.

Como já dissemos antes, o manual de gramática em análise foi elaborado na década de oitenta, período de consolidação do sistema de governo cubano, como afirma Castro (1981, p.111): “Qualificamos a batalha travada pelas massas nos meses de abril e maio deste ano como uma das vitórias políticas, ideológicas e morais mais importantes alcançadas pela Revolução em toda sua história”. Desta forma, a frase citada acima ilustra as conquistas do sistema de governo na década de oitenta, como resultado de vários processos para garantir os resultados esperados. Para alcançar esses resultados, fez-se necessário “elevar a luta pela produção, a disciplina e a solução de nossas próprias debilidades internas”, conforme declara Castro (1981, p.111), no seu informe, durante o II Congresso do Partido Comunista de Cuba.

Fez-se necessário que o povo entendesse a urgência de elevar a produção da ilha, a qual nunca contou com grandes recursos naturais, para que o país saísse adiante, depois da iniciativa de mudar a ordem social das coisas. Vejamos esta frase:

29. *El obrero ha de cumplir su tarea.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.33) – [O operário deve cumprir sua tarefa].

Na língua espanhola, a locução verbal utilizada acima transmite uma necessidade imperiosa do sujeito de executar a ação do verbo principal de dita locução. O sujeito dessa frase é o *operário*, figura que representou, na época da elaboração do Manifesto Comunista de Marx e Engels, o trabalhador oprimido pela sociedade, o membro do *proletariado*, vítima dos interesses da burguesia. Fazendo um **contraste da definição do termo** *operário*, é possível verificar que, em Cuba, eles passaram de classe dominada ou explorada para a classe dominante de uma sociedade que não deve promover a exploração do homem pelo homem. Conforme os princípios marxistas, “o primeiro passo da revolução operária é alçar o proletariado à posição de classe dominante” e, a partir daí, “o proletariado lançará mão de sua supremacia para arrancar, pouco a pouco, todo o capital à burguesia, centralizando os instrumentos de produção nas mãos do Estado [...] para aumentar o mais rápido possível o total de forças produtivas” (BOYLE, 2006, p.53-54). O objetivo, portanto, de qualquer sociedade que almeje alcançar o comunismo é aumentar a produção, para garantir as bases do novo sistema. Para tal objetivo, em Cuba, “a formação ideológica das massas, especialmente da juventude e da infância, nos princípios do patriotismo socialista e do internacionalismo proletário exige um trabalho sistemático em que o esforço de divulgação histórica ocupa um lugar decisivo” (CASTRO, 1981, p.113). Ou seja, desde crianças e até nos manuais de gramática, os estudantes cubanos aprendem qual é sua missão como futuros produtores de bens de consumo, podendo seguir o trabalho de *operário* na construção dessa sociedade e aumentar as forças produtivas do sistema. Além disso, o estudante cubano estuda na escola os fatos que propiciaram ao proletariado chegar ao poder e os objetivos materiais do sistema. A partir daí, é feito esse trabalho de formação ideológica, em que o aluno aprende, junto a noções de gramática, que o operário deve cumprir sempre sua tarefa, como meio que tem garantido a continuidade, das grandes revoluções sociais, ao longo da história. Castro (1981, p.113) comenta como é feita a formação ideológica dos mais jovens em Cuba, falando que o esforço para que eles entendam a necessidade do aumento da produção no país “orienta-se para a demonstração de como nosso processo revolucionário conjuga as mais puras tradições patrióticas nacionais com os princípios universais do socialismo e de como a Revolução Cubana é parte do movimento revolucionário mundial”. É possível, desta forma, perceber que, para justificar a exigência feita aos operários de que cumpram suas tarefas, resgatam-se

os princípios do socialismo de Marx e Engels, associando-os às *mais puras tradições patrióticas nacionais*. Após um trabalho ideológico eficiente, é possível, então, juntar os compromissos morais com a execução de uma tarefa, alcançando-se os resultados esperados, como dissemos anteriormente. Em frases como:

30. *Los obreros cumplieron los compromisos*. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.32) – [Os operários cumpriram seus compromissos].

31. *Los compromisos fueron cumplidos por los obreros*. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.32) – [Os compromissos foram cumpridos pelos operários].

verifica-se, ativa e passivamente, que os objetivos foram alcançados e as metas atingidas. A ideologia dominante em Cuba é, para Castro (1981, p.116), “antes de tudo consciência; consciência é atitude de luta, dignidade, princípios e moral revolucionária”. Para um *revolucionário* que trabalhe pelo sistema é imprescindível garantir a produção dentro de uma indústria ou no campo e, desde os primeiros anos da *Revolução*, tem havido inúmeras dificuldades nessa área. Devido a esses problemas, seu principal líder exige essa atitude de luta diante das adversidades para que se cumpram os compromissos e exige a ação necessária para tal, através da ideologia, já que ela é “também a arma de luta diante de todo o malfeito, diante das debilidades, dos privilégios, das imoralidades” (CASTRO, 1981, p.116). O cumprimento, então, dos compromissos da *Revolução* sempre teve que lidar com os obstáculos que foram surgindo em seu caminho. Alguns deles foram consequência da aplicação de planos econômicos inadequados ao país, como na ocasião em que Castro ordenou que se cultivasse arroz em Cuba, apesar da salinidade do solo ser imprópria para esse cultivo e todo o investimento feito foi perdido. Porém, outros obstáculos eram associados à figura dos Estados Unidos da América, país cuja proximidade, segundo Castro (1981, p.117), não poderia ser subestimada, no entanto e apesar de todos os obstáculos, este líder afirma que “na prática da construção do socialismo há muito ainda para criar e muitos problemas para resolver, mas nossas concepções já mostraram ser muito superiores e infinitamente mais humanas que as concepções capitalistas” (CASTRO, 1981, p.118).

Muitos se perguntam como um país como Cuba tem mantido um sistema como a *Revolução*, conseguindo, inclusive, cumprir os compromissos que se traça. Há outros que se surpreendem ao saber do tamanho da ilha e da falta de recursos naturais, pois, a imagem que Cuba tem passado para o mundo é a de um país verdadeiramente revolucionário, ou seja, que se atreveu a mudar de regime social, contrariando a tendência mundial da globalização e seu sistema de governo ainda está em pé. Para entendermos como, apesar de todas as dificuldades do país, o povo se esforça em cumprir seus compromissos, devemos nos lembrar das palavras de Castro ao falar da ideologia como dignidade ou moral revolucionária. O sentimento do dever está profundamente enraizado na população cubana, através de um trabalho ideológico que tem sido feito ao longo dos anos: “Estão unidos em nossas consciências com o pensamento patriótico [...] a liberdade nacional, a igualdade e a justiça social” (CASTRO, 1981, p.118). Esse pensamento patriótico levou os cubanos a optarem por um sistema de governo que garantisse sua independência dos Estados Unidos de América, na década de cinquenta, e faz, até hoje, que lutem por manter essa liberdade nacional, que lhes garanta a igualdade e a justiça social tão desejada, apesar de todas as dificuldades que têm para alcançar as metas propostas pelo governo e para cumprir os compromissos traçados por ele.

Ao lermos o livro *A revolução dos bichos*, podemos perceber a genialidade de Orwell ao escrever, em 1945, como seriam os regimes totalitários. Numa das passagens do livro, num momento em que os animais que promoveram a revolução na granja do Sr. Jones estão em apuros, o narrador diz: “Sabiam que a vida estava difícil e cheia de privações, que andavam constantemente com frio e com fome e trabalhando sempre que não estavam dormindo. Mas sem dúvida, antigamente fora muito pior. Gostavam de achar isso. Além do mais, naqueles dias eram escravos, ao passo que, agora, eram livres; e tudo isso, afinal, fazia diferença” (ORWELL, 2006, p.95). Como na Granja dos Bichos, em Cuba valoriza-se o sentimento de ser um país livre e soberano, relacionando essa soberania ao se verem livres do domínio imperialista dos Estados Unidos e, embora as condições para manter o sistema não fossem as melhores, a obra deve continuar, sendo incentivados por seu máximo líder com palavras como estas: “Sigamos o exemplo dos grandes construtores da Pátria e dos criadores de um mundo novo. Sigamos fielmente suas idéias e não haverá força na terra capaz de separar nosso Partido de

nosso povo do caminho da Revolução (CASTRO, 1981, p.118). No manual de gramática em análise, escolhemos esta frase:

32. *Queridos compañeros, organizaremos el trabajo en equipos.*
(DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.38) – [Queridos *companheiros*,
organizaremos o trabalho em equipes].

para ilustrar o sentimento de coletividade que é cultivado em Cuba a partir da identificação dos indivíduos com os valores ideológicos do sistema. Fazendo-se um **contraste da relação existente entre vocábulos que não formam locuções**, tais como *companheiros, trabalho e equipes*, é possível estabelecer relações entre eles, na variante cubana do espanhol. Castro (1981, p.118) afirma que “a estreita vinculação de nosso Partido com as massas torna-o muito forte e a decisão conseqüente de aplicar os princípios torna-o invencível”. Havendo conquistado as massas, portanto, o Estado cubano pode envolvê-las no cumprimento de compromissos que garantam a continuidade do sistema. Tendo visto o que significa o termo *companheiro* em Cuba, podemos entender a relação que existe entre estes indivíduos e a forma como sua tarefa é realizada, pois, para Castro (1981, p.117): “Nosso Estado é um Estado de trabalhadores que exercem o poder revolucionariamente. O Partido e seus militantes não podem afastar-se jamais da mais sólida, estreita e profunda vinculação com as massas”. A tarefa do Estado, portanto, consiste em garantir que os valores ideológicos do sistema se concretizem na produção de bens de consumo, por exemplo, e, para esse fim, precisam da participação massiva da população, porém, essas pessoas devem saber trabalhar em coletivo, pois, para Castro (1981, p.117), “o comunista deve ser um lutador inflexível, convencido da justiça insuperável da sua causa, estudioso, trabalhador, exigente, profundo e consagrado ao seu povo”. Não há, portanto, espaço para individualidades, já que “o autoritarismo, a demagogia, a auto-suficiência, a vaidade, a irresponsabilidade são inconcebíveis num comunista” (CASTRO, 1981, p.117). Alguém que se considera seguidor dos valores ideológicos da *Revolução* deve, portanto, trabalhar em equipe, cultivando o *espírito fraterno e humano* de quem sabe que “acima do indivíduo está a Pátria e acima da Pátria está a humanidade” (CASTRO, 1981, p.117). Para encerrarmos esta parte da pesquisa, na qual

analisamos frases que veiculavam conteúdos relacionados ao *Trabalho*, vejamos este fragmento de texto tirado do manual de gramática em análise:

33. *En la península española, decía Martí, está trabada la pelea entre una época de dominio militar y una época de gloria del trabajo, la primera provecho de unos pocos; la segunda, de todos los trabajadores. Advertid la maravillosa sabiduría en la oposición de estos elementos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.78) – [Na península espanhola, dizia Martí, está travada a peleja entre uma época de domínio militar e uma época de glória do trabalho, a primeira como proveito de uns poucos, a segunda, de todos os trabalhadores. Adverti a maravilhosa sabedoria na oposição destes elementos].

Opondo esses dois elementos, o *domínio militar* e a *glória do trabalho*, observamos algo bastante curioso: em Cuba, a questão militar também foi de proveito de todos os trabalhadores e até o próprio Martí foi um independentista que morreu durante uma batalha no século XIX. Vejamos o relato de uma fase da sua luta: “para obter a independência de Cuba e fomentar e auxiliar a de Porto Rico, surgia e se organizava o Partido Revolucionário Cubano, que convocava para a guerra, *para o bem da América e do mundo*. Foi nas lutas de Cuba pela sua independência da Espanha que se começou a falar em revolução social, como podemos verificar nas palavras de Martí: “A revolução? A revolução não é aquela que iniciaremos nas matas fechadas, senão aquela que vamos desenvolver na república” (MELLA, 1985, p.8, tradução nossa). Ao falar das matas fechadas, Martí se referia aos lugares em que o movimento independentista desenvolvia as estratégias de luta armada, lugar que deveria ser de difícil acesso e, ao se referir à república, ele fala da forma de governo que gostaria de implantar em Cuba.

Para implantar esse sistema de governo *de todos e para todos*, alguns anos depois, porém, foi necessária a luta armada. Para os cubanos, na atualidade, a importância do trabalho é permanentemente demonstrada e se vive nessa época de glória do trabalho desde a década de cinquenta, como verificamos até agora, porém, seria um erro afirmar que há oposição entre o domínio do exército e um sistema como a *Revolução*. O que poderia ser dito é que, antes dela, faltava

esse momento de glória do trabalho, porém, depois dela, o que se deu foi a consolidação de um sistema que se sustenta no tripé da educação, do trabalho e da preparação militar do seu povo. Portanto, em Cuba, a questão das lutas armadas e da necessidade de uma organização militar ofensiva e defensiva tem sido relevante ao longo da sua história, como gostaríamos de ilustrar nas análises das frases que enquadrámos na categoria *Fuzil*.

6.3 CATEGORIA *FUZIL*

Nesta parte do trabalho, ao analisarmos as unidades léxicas que compõem as frases ou os conjuntos de frases, optamos por explicar os matizes que aqueles adquirem dentro do contexto em que foram produzidos, pois, ainda para falantes nativos de espanhol, lerem frases como as pertencentes a esta categoria exige uma explicação mais aprofundada do conteúdo presente nas mesmas. Nas outras categorias, *Estudo e Trabalho*, contrastamos alguns termos e vimos as definições dadas pelos dicionários das variantes padrão e cubana do espanhol, como forma de explicar o porquê de considerarmos que veiculavam valores ideológicos do sistema de governo vigente em Cuba, porém, nesta categoria, há frases nas quais fica mais evidente a intenção dos seus emissores e, nesses casos, contextualizaremos as informações dadas nas frases.

Pode parecer diferente ou até mesmo causar estranhamento o fato de frases relacionadas a lutas armadas estarem presentes em um manual de gramática, porém, como já dissemos, a preparação militar das novas gerações se constitui uma das bases do tripé que sustenta a *Revolução* cubana. Castro deixa bastante claro o que espera dos seus estudantes, já desde os primeiros anos do sistema: “E vocês, *companheiros* estudantes [...] que têm diante dos seus olhos uma revolução, é a vez de vocês desenvolverem um papel muito importante [...] vocês devem ser os mais esforçados defensores da revolução [...] Vocês devem ser os melhores soldados da revolução [...] em cada centro de ensino, na escola, no instituto, na universidade” (ROA, 1985, p.451, tradução nossa). Desta maneira, o sistema de educação tem desenvolvido várias atividades relacionadas a formar adequadamente esses *defensores da revolução*.

Como já dissemos, os estudantes cubanos são membros, desde as séries iniciais, de organizações políticas e de massas, tais como a OPJM, a FEEM, a FEU e a UJC. Quando ainda pertencem à OPJM, os estudantes têm que ir à escola um domingo por mês para participar do Domingo da Defesa ou do Domingo Vermelho. Neste dia, relembram-se algumas informações a esta criança, tais como o número que o identifica e o número da sua seção, no caso de uma intervenção armada por parte de outra nação (geralmente, o imperialismo ianque, os seja, os EUA) e as atitudes a serem tomadas nas trincheiras ou diante de armas biológicas. Ao passarem para o Ensino Médio e, portanto, a membros da FEEM, os estudantes têm um líder de sala e um líder de escola que passa novas informações sobre o que deve ser feito em caso de uma invasão ou de uma guerra. Neste nível, aprendem-se técnicas de guerrilha, ou seja, como usar armas de fogo, como camuflar-se, como se localizar num campo de batalha, além de outras informações da disciplina Preparação Militar Inicial (PMI), a qual, em alguns colégios, é considerada um pré-requisito para passar de ano e para entrar na universidade. Já no nível universitário, alcançada a maioria, os estudantes do sexo masculino devem passar um ano no Serviço Militar e isto é obrigatório, já que, se o jovem se negar a servir no exército, por convicções religiosas, por exemplo, passa esse ano inteiro na prisão, por ser *contra-revolucionário*, ou seja, por se opor ao sistema.

Nas escolas, é feito um trabalho de conscientização sobre a importância das lutas que têm acontecido no mundo ao longo dos séculos, para acabar com a opressão e buscar a liberdade. Vejamos as frases 34, 35 e 36, nas quais é possível fazer **contrastes a partir das idéias que são transmitidas através da sua relação com o contexto**:

34. *Muchos luchan por un mundo mejor.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.68) – [Muitos lutam por um mundo melhor].

Nesta frase, é possível perceber o resgate da história dos povos que sempre lutaram e lutam por *um mundo melhor*. A frase acima, dentro do contexto em que foi produzida, é geralmente usada para referir-se, primeiro, às lutas dos operários e camponeses (o proletariado) contra a exploração do capitalismo e, segundo, às lutas dos países dominados pelo colonialismo ou pelo *imperialismo norte-americano*.

Alcançar *um mundo melhor*, em Cuba, pode significar a materialização das propostas feitas no *Manifesto Comunista* por Marx e Engels, em 1848. Segundo a tradução feita desse documento, afirma-se que: "A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classes [...] opressor e oprimido, em constante oposição, têm vivido uma guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre pela reconstituição revolucionária de toda a sociedade ou pela destruição das classes em conflito" (BOYLE, 2006, p.34). Tendo feito referência aos conflitos milenares das sociedades até o século XIX, o *Manifesto Comunista* justifica sua luta contra a "moderna sociedade burguesa, surgida das ruínas da sociedade feudal", a qual "não aboliu os antagonismos de classe. Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta, em lugar das velhas" (BOYLE, 2006, p.34). Marx e Engels descrevem, posteriormente, o trabalho desenvolvido pela burguesia, ao longo dos anos, para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, seus ganhos, prejudicando o operário e o camponês, na substituição do homem pela máquina. Devido às condições precárias de trabalho, os proletários começam a "formar grupos (sindicatos) contra os burgueses [...] Aqui e ali a luta se transforma em motim", porém, é necessário que haja contato entre os diferentes sindicatos, pois esse contato "que estava faltando para centralizar as várias lutas locais, todas de mesmo caráter, em uma luta de classes de âmbito nacional" (BOYLE, 2006, p.42). A luta por *um mundo melhor*, então, foi se organizando e, como já mostramos, foi vitoriosa em 1917 na Rússia, por exemplo.

A frase 34, como dissemos acima, pode, também, referir-se a povos dominados pelo colonialismo ou pelo *imperialismo norte-americano*, assim como as frases a seguir:

35. *Los luchadores por la libertad*. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.87) – [Os lutadores pela liberdade].

36. *Los pueblos oprimidos luchan por su libertad*. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.34) – [Os povos oprimidos lutam por sua liberdade].

É importante para o sistema de governo cubano que os alunos conheçam que, desde antes das lutas pela independência, Cuba passou por processos históricos, nos quais, na visão de Mella²¹ (1985, p.34, tradução nossa), “vemos uma luta constante entre as forças, agrupamentos e tendências [...] antagônicos. De um lado, os que defendem os interesses e privilégios da classe dominante, e do outro, os que combatem esses privilégios e interesses, procurando levantar as classes novas, os setores oprimidos e perseguidos”. Em Cuba, segundo esse jovem comunista escreveu em 1948, “desde que temos notícias da história do nosso país, a luta não tem cessado nem um só dia” (p.35, tradução nossa). No mesmo texto, publicado em 1985 como parte de uma coletânea sobre as idéias de Martí, Mella faz um relato das lutas, armadas ou não, que aconteceram em Cuba ao longo da sua história. Começa por fazer referência à guerra “desigual, repressiva e sangrenta” que os colonizadores empreenderam contra os indígenas, “para submetê-los e mantê-los na servidão” (MELLA, 1985, p.35). Depois, cita a luta pelo fim da escravidão dos escravos negros e chineses que foram trazidos para substituir os indígenas mortos pelos espanhóis. Mella considera um momento chave quando o sentimento de nacionalidade cubana surge no povo e começam as lutas pela independência da Espanha e pela liberdade política da ilha. Por isso, dentro do manual de gramática em análise aparecem locuções como as que apresentaremos a seguir:

37. Martí, el héroe. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.90) – [Martí, o Herói].

38. Maceo, el Titán (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.82) – [Maceo, o *Titán*].

Nestas frases é possível fazer um **contraste de locuções**, pois, estas seqüências de palavras não apresentam predicado. Para Roca²² (1985, p.39, tradução nossa), Martí foi “o chefe, o personificador, o guia e o organizador [...] da revolução de 1895 [...] contra a colônia submissa e humilhada, contra o regime do

²¹ Julio Antonio Mella fundou, junto com Carlos Baliño, o primeiro Partido Comunista de Cuba, em 1925.

²² Blas Roca Calderío, um dos dirigentes da *Revolução*.

Capitão Geral e a Guarda Civil, contra a ameaça da vassalagem econômica e a independência dissimulada [...] por haver-se entregado integralmente à tarefa de satisfazê-la (a necessidade da sua época), deriva sua estatura genial”. Em Cuba, como já dissemos anteriormente, considera-se que José Martí é o Herói Nacional pela importância do papel que desempenhou como idealizador do movimento independentista em Cuba. Porém, esse é somente um dos feitos desse *revolucionário*, o qual lutou, por exemplo, contra a escravidão e contra o racismo. Para lutar contra esse racismo enraizado na sociedade cubana, Martí afirma numa das suas frases célebres que “homem é mais do que branco, mais do que mulato, mais do que negro” e aplica este princípio, inclusive, dentro do próprio movimento pela independência, tendo a Antonio Maceo Grajales, como um dos seus líderes. Maceo, o *Titán*, era mulato e, por isso, sofreu discriminação racial no início da sua incorporação ao movimento independentista liderado por Martí. Porém, com o tempo, destacou-se pela sua bravura no campo de batalha, o qual, junto à cor da sua pele, lhe valeu o epíteto de *Titán de Bronze*. Conforme Rodríguez (1985, p.78, tradução nossa), “a revolução de 95, para consolidar-se como o movimento mais radical e revolucionário, precisava de líderes da estatura de Martí e de Maceo, capazes de mobilizar essa força nova [...] e de apresentar um programa novo e radical na história americana”, o qual demonstra o papel que tiveram esses dois homens nas lutas independentistas em Cuba.

Depois de um século de lutas, alcança-se a independência da colônia, porém, segundo Mella, “alcançada a independência de Espanha, o imperialismo do norte substitui a esta em seu papel de opressor exterior: Emenda Platt²³, governo militar, interferência política, colonização econômica, base naval de Guantánamo, submissão e subordinação, e, diante disto, o protesto e a luta” (1985, p.36, tradução nossa). Martí, em várias declarações tinha advertido que os Estados Unidos tentariam controlar Cuba, pois, como ele dizia: “Vivi no monstro e lhe conheço as entranhas”, ao se referir à temporada que passou naquele país. Vejamos este texto:

²³ A Emenda Platt é um apêndice da Constituição Cubana, criado em 1901 por um senador norte-americano, após a independência cubana da Espanha. A Emenda garantia aos EUA o direito de intervir em Cuba, sempre que acreditasse que a liberdade dos seus cidadãos fosse ameaçada e é, desta forma, que nasce a Base Naval de Guantánamo.

39. *Un gran escritor, José Martí, nos dejó advertencia sobre la relación entre la libertad y el arte. Para él su América debía conquistar “la segunda independencia”. Y la independencia anhelada y ordenada en la separación de su América de la acción imperialista de los Estados Unidos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.46) – [Um grande escritor, José Martí, deixou-nos uma advertência sobre a relação entre a liberdade e a arte. Para ele, sua América devia conquistar a “segunda independência”. E a independência desejada e ordenada na separação de sua América da ação imperialista dos Estados Unidos].

O próprio trecho explica o sentido adotado pela palavra *independência* para os *revolucionários* cubanos, sendo possível um **contraste das idéias transmitidas através da sua relação com o contexto**. A *segunda independência* faz referência aos Estados Unidos e não mais à Espanha, na época da colônia. Cabe lembrar que as frases analisadas pertencem a um manual destinado ao ensino da população mais jovem, a qual precisaria entender a ideologia e os valores do sistema de governo no poder. Para isto, os chamados AIE e, especificamente, a escola, encarrega-se de transmitir o necessário para a continuidade do sistema de governo cubano: o estudo, como base e meio de construção dos próprios valores; o trabalho, como forma de sustentar toda a estrutura do país; e, por último, a preparação militar desde os primeiros anos de vida, ficando bastante claro quem era o inimigo principal, representante de um sistema de governo antagônico aos valores pregados pelo *socialismo*, na figura dos Estados Unidos da América. Para Martí, esse país representava uma ameaça para a soberania dos países latino-americanos, sendo necessário que a revolução, que o Herói Nacional de Cuba estava promovendo no século XIX, levantasse “com seu triunfo, um paredão de rocha inexpugnável diante de todas as expansões futuras e diante da expansão norte-americana, já a ponto de se materializar num processo imperialista” (ROA, 1985, p.22, tradução nossa). A luta visionária de Martí acontecia “em Cuba [...] para assegurar, com a nossa, a independência hispanoamericana” (ROA, 1985, p.24, tradução nossa). Já no século XIX, considerava-se que os países latino-americanos, apesar de terem conquistado a independência da colônia, estavam ameaçados pelo avanço dos Estados Unidos no continente. Essa idéia de

que as nações da América Latina estavam ameaçadas pela América do Norte e que, efetivamente, passaram a ser subjugadas pelo *inimigo do norte*, mantém-se em Cuba, por muito tempo, como pode ser visto nestas frases, produzidas na década de oitenta:

40. *Los pueblos de América luchan por su libertad.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.39) – [Os povos da América lutam pela sua liberdade.

41. *En las montañas americanas luchan muchos hombres.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.69) – [Nas montanhas americanas lutam muitos homens].

Nas frases acima, faz-se referência, provavelmente, aos diferentes movimentos ocorridos na América Latina, ao longo do século XX, que incluíam as lutas de guerrilhas, geralmente, nas montanhas, como é o caso da Nicarágua e da Colômbia, por exemplo. Em Cuba, na década de cinquenta, quando Castro decide lutar pela implantação de um novo sistema de governo no país, ele próprio afirma: “Compreendi perfeitamente que devíamos demonstrar ao povo que não havia outro caminho senão a luta armada. Estava convencido disso. Mas essa convicção não bastava, era necessário persuadir o povo dessa verdade” (D’ÁVILA, 1986, p.38). Para alcançar este último objetivo, Castro reuniu mais de mil jovens na sua luta clandestina para derrubar o governo de Batista, o qual estava no poder desde 1952, após um golpe militar.

Apesar de ter reunido tantos jovens, através da exposição da suas idéias, Castro não consegue ter o apoio de todos, pois muitos se opunham à violência de uma luta armada, porém, desde que decidiu promover o estabelecimento de um novo sistema social em Cuba, disse, em relação ao governo de Batista na época, que “não se volta a não ser com a tirania decapitada” (D’ÁVILA, 1986, p.39), ou seja, voltaria ao cenário político cubano após a derrota de Batista. Vejamos este trecho:

42. *En la prisión, Fidel y sus compañeros sientan las bases del movimiento revolucionario 26 de Julio. Una poderosa campaña*

popular logra su libertad y tras una breve estancia en Cuba, se trasladan a México. Allí preparan la insurrección armada. El 2 de diciembre de 1956 el yate “Granma” arriba con sus 82 expedicionarios a las costas de Oriente. (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.26) – Na prisão, Fidel e seus companheiros assentam as bases do movimento *revolucionário 26 de Julio*. Uma poderosa campanha popular consegue sua liberdade e depois de uma breve estada em Cuba, se trasladam ao México. Ali preparam a insurreição armada. No dia 2 de dezembro de 1956, o iate “Granma” aporta com seus 82 expedicionários no litoral de Oriente.

O trecho citado acima serve para a realização de um exercício sobre *orações gramaticais e morfologia*, dentro do manual de gramática em análise. Porém, com o exercício proposto, é possível instruir o estudante em relação aos fatos históricos acontecidos antes da vitória da *Revolução cubana*, em 1959.

O Movimento *26 de Julio* foi uma organização política criada informalmente por Castro e seus companheiros em 1953 e deve seu nome ao assalto ao Quartel *Moncada*, que aconteceu no dia 26 de julho de 1953.



Figura 3 – Bandeira do Movimento 26 de julho.

Este movimento baseava-se nas idéias de Martí e defendia o nacionalismo, a luta contra o imperialismo e a busca pela democracia. Durante 1955 e 1956, o M-26-7 se dedica a organizar-se em todo o país mediante diretórios estaduais e territoriais, enquanto, uma parte da Direção Nacional, incluindo Castro,

teve que exilar-se no México, onde foi organizado e treinado um núcleo guerrilheiro. Este último é o grupo que fez parte da expedição do iate *Granma*, cujo objetivo era desembarcar em Cuba e iniciar uma revolução armada. Quando Castro chega a Cuba, após sua estada no México, acompanhado dos seus companheiros de causa, ele diz que “a luta foi declarada. Um punhado de homens, perdidos na própria terra, mas convencidos de que não havia outro caminho para a construção de uma sociedade mais justa senão a luta armada, sabe muito bem o que tem a fazer” (D’ÁVILA, 1986, p.41). Depois de mais de dois anos de lutas armadas na *Sierra Maestra*, sistema montanhoso na parte oriental de Cuba, e em outras partes do país, acontece, em janeiro de 1959, a vitória da *Revolução* cubana, sendo possível afirmar que:

43. *La libertad ha sido alcanzada por el pueblo de Cuba.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.39) – [A liberdade foi conquistada pelo povo de Cuba].

44. *Cuba, territorio libre de América.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.81) – [Cuba, território livre de América].

Quando Castro e seus homens entram em Havana, no dia oito de janeiro daquele ano, o líder do movimento diz que “Havana era a vitória. O princípio de uma nova etapa: a construção do socialismo. Ainda estão na lembrança de muita gente as imagens dos barbudos vitoriosos entrando em Havana” (D’ÁVILA, 1986, p.55). A partir de 1959, então, o país começou a ser considerado livre e, na variante cubana do espanhol, essa liberdade estava relacionada à independência dos EUA e dos governos que serviam a seus interesses.

Começa, efetivamente, uma nova etapa para Cuba, na qual são feitas várias mudanças, como dissemos anteriormente. Dentre essas mudanças está a de formar um exército bem preparado para enfrentar quaisquer intervenções externas, já que, segundo Castro (1981, p.117), “o inimigo combateu o socialismo por todos os meios. No terreno militar, obrigou-o a investir grandes recursos para a defesa”. Em Cuba, após a vitória do Exército Rebelde, fez-se necessária, portanto, a criação das chamadas Forças Armadas Revolucionárias (FAR), as quais devem, segundo Castro (1981, p.64), na década de oitenta, “continuar elevando sua

disposição mobilizativa e combativa, concluir e consolidar sua estrutura em todos os níveis e conceder especial atenção ao mais completo domínio do armamento e da técnica existente e que se receba”. Há uma preocupação, também, por parte do sistema, em garantir um exército de reserva, fazendo parte de uma “política de incorporação às unidades de pessoal qualificado, para que uma parte majoritária de nossos trabalhadores esteja devidamente adestrada e preparada, e, ao mesmo tempo, garantir a manutenção em seus postos do pessoal [...] para a continuidade das tarefas de produção e os serviços” (CASTRO, 1981, p.65). Desta forma, os trabalhadores em Cuba que fazem parte do Partido Comunista devem estar prontos para serem treinados militarmente, para a defesa do sistema. E este treinamento está relacionado, também, aos valores ideológicos do Estado, como podemos verificar nas palavras de Castro (1981, p.66): “Em toda a atividade desenvolvida pelas FAR, ressalta-se a influência do trabalho organizativo e ideológico dos organismos e organizações do Partido, e do trabalho político realizado pelos chefes, trabalhadores políticos e oficiais”. Esse trabalho organizativo e ideológico foi feito dentro dos organismos e das organizações do Partido, os quais “adequaram os métodos e estilos de trabalho às condições específicas da vida militar elevando a eficácia das tarefas partidárias destinadas a educar os quadros e combatentes, a garantir o cumprimento bem sucedido das missões das unidades, fortalecer a disciplina e o mando único” (CASTRO, 1981, p.66). Esse mando único corresponde à centralização da liderança em Cuba, já que, tanto a Assembléia Nacional, o PCC e as FAR estão sob as ordens de Castro, cujo título é Comandante Chefe, ou seja, seus poderes vão além daqueles outorgados a um presidente, pois ele também controla o exército. Segundo declarações do próprio Castro (1981, p.66), “para a educação interna da militância, organizaram-se os três níveis de ensino partidário, através dos quais se promoveu a incorporação maciça e sistemática dos militantes e aspirantes do Partido ao estudo do marxismo-leninismo”. Isto se faz necessário para que os integrantes das fileiras do exército cubano estejam moral e ideologicamente comprometidos com a defesa da *Revolução*. Vejamos estas duas frases e a locução a seguir:

45. *La milicia formada por hombres valientes y generosos responde a los llamados de la patria.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.42) –

[A *milícia* formada por homens valentes e generosos responde aos chamados da pátria].

46. *Nos recibieron dos milicianos, los cuales nos explicaron el proyecto.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.83) – [Receberam-nos dois *milicianos*, os quais nos explicaram o projeto].

47. [...] *milicia y ejército organizados* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.86) – [...] *milícia e exército organizado*].

Primeiramente, gostaríamos de fazer um **contraste entre o significado dado ao termo *milícia*** em quatro dicionários da língua espanhola, dois editados em Cuba e dois na Espanha:

CUBA	ESPANHA
<i>Diccionario Manual Cervantes - 1962</i>	<i>Diccionario Manual da Real Academia Española (RAE) – 1950</i>
f. Conjunto de corpos armados, composto de indivíduos de ordem civil. População armada e pronta a lutar pela defesa da pátria.	f. arte de fazer a guerra e de disciplinar os soldados para ela. Serviço ou profissão militar. Tropa ou gente de guerra. [...] Conjunto dos corpos sedentários, de organização militar, composto de indivíduos de ordem civil.
<i>Breve Diccionario de la lengua española (2006)</i>	<i>Diccionario de la lengua española (RAE – 2001)</i>
f. Conjunto armado composto por cidadãos da ordem civil que não corresponde ao exército regular. <i>Milícia revolucionária</i> . Fam. <i>Miliciano</i> . 2. Profissão ou serviço militar. Seu irmão é primeiro-tenente da <i>milícia</i> . Ar. Exército, tropa.	f. 1. arte de fazer a guerra e de disciplinar os soldados para ela .2. Serviço ou profissão militar. 3. Tropa ou gente de guerra [...].

Os dicionários concordam ao afirmar que uma *milícia* pode ser um *conjunto de indivíduos de ordem civil*, ou seja, que não participam oficialmente do exército. Porém, no primeiro dicionário editado em Cuba, destaca-se a aceção de que seria uma *população armada e pronta para lutar pela defesa da pátria*, coincidindo com a frase que aparece no manual de gramática em análise. Como dissemos anteriormente, após a vitória da *Revolução*, fez-se necessária a criação das FAR. Porém, segundo Castro (1981, p.67):

Uma tarefa de vital importância já em desenvolvimento, à qual nosso partido, o Estado e as organizações políticas e de massa devem dar a mais alta prioridade na ordem da defesa do país, porque constitui (*sic*) um complemento imprescindível de nosso sistema defensivo, é a criação das Milícias de Tropas Territoriais que, com as unidades regulares e da reserva, formarão o grande exército popular de nossa Revolução [...].

No trecho citado acima, é possível comprovar que Castro preza o envolvimento da população em todas as atividades da *Revolução*, já que estas Milícias de Tropas Territoriais que ele deseja criar seriam formadas pela população civil. Sobre este fato, o próprio Castro (1981, p.67) comenta que “a acolhida que teve esta idéia nas grandes massas de nosso povo coloca novamente em relevo sua elevada consciência patriótica e revolucionária, cuja mais alta expressão é, precisamente, a disposição de preparar-se para defender a soberania da Pátria e a obra do socialismo, seja a que preço for”. Desta maneira, na década de oitenta em Cuba, havia uma mobilização do povo que queria se preparar para a luta armada em defesa do país, conforme o próprio Castro declara: “Milhões de homens e mulheres reclamam hoje este direito e deixam claro deste modo suas firmes convicções políticas” (CASTRO, 1981, p.68). Os chamados *milicianos* eram membros das mais diversas organizações de massa cubanas e Castro (1981, p.68) considera que “à idéia das Milícias de Tropas Territoriais, é necessário acrescentar o princípio de que cada patriota cubano, homem ou mulher de qualquer idade, em quaisquer circunstâncias [...] deve estar preparado para combater e liquidar inimigos numa luta sem trégua e sem quartel”, estabelecendo-se em Cuba a necessidade de manterem uma *milícia e um exército organizados*, capazes de participar dos mais diversos *projetos* da *Revolução*. Esses *projetos* estão relacionados, na área militar, essencialmente à defesa contra o *imperialismo ianque*, como é possível verificar nesta frase de Castro (1981, p.68): “Nossa Pátria tem que ser um osso muito duro de roer para o dente do imperialismo ianque e espinha que se atravesse mortalmente em sua garganta se tentar agredir-nos”. A figura dos EUA, portanto, apresenta-se como a materialização das forças inimigas em Cuba e, para se defender contra uma possível invasão por parte deles, a ilha se prepara até hoje, começando pelas crianças, como já mostramos anteriormente. Castro (1981, p.65) cita, por exemplo, a criação da Sociedade de Educação Patriótico-Militar “para

contribuir na preparação das novas gerações para sua incorporação às fileiras, para educar meninos e jovens nas tradições combativas de nosso povo e no amor às FAR, mediante o desenvolvimento dos esportes de aplicação militar e o incremento das atividades patriótico-militares”. Através desta declaração, é possível, portanto, entender a razão de frases como estas aparecerem num manual de gramática para jovens estudantes:

48. *Desfilaron entonces doce camiones, un tanque de guerra, varios camiones anfibios, veinte antiaéreas y una ametralladora.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.76) – [Desfilaram, então, doze caminhões, um tanque de guerra, vários caminhões-anfíbio, vinte antiaéreas e uma metralhadora].

49. *Tenemos armas y aviones.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.22) – [Temos armas e aviões].

O tripé que sustenta a *Revolução* cubana somente estará completo e poderá ser eficiente se estiver apoiado no terceiro elemento, que é a preparação militar da população. Esse tipo de preparação militar inclui a familiarização destas novas gerações com exercícios de guerra e com *desfiles militares*, em que se ostentam os avanços ocorridos no aspecto militar, para o contínuo fortalecimento da capacidade defensiva do país. Para o governo cubano, desde os primeiros anos da *Revolução*, era importante mostrar os recursos com que contava para se defender, como declara Castro (1979, p.12), ao se referir aos desfiles militares, “Vocês se recordam dos primeiros dias da Revolução, quando se organizaram as nossas milícias: havia um desfile no primeiro de Janeiro, um desfile no primeiro de Maio, um desfile em 26 de Julho e, repetidamente, havia desfiles”. Durante esses desfiles, eram exibidos equipamentos militares, os quais, no começo vinham da ex-URSS, como diz Castro (1981, p.67) num dos seus discursos: “O desenvolvimento atual de nossas Forças Armadas, seu moderno e excelente equipamento, não teria sido possível sem a extraordinária ajuda recebida da URSS que [...] nos forneceu generosamente a técnica de combate para nossa defesa”, além de “especialistas abnegados, exemplares, modestos e eficientes”, os quais “trabalharam conosco ao longo de 20 anos”.

A generosidade da ex-URSS estava relacionada ao fato de Cuba estar a apenas 180 km dos Estados Unidos, o qual, no mundo bipolar da época, representava uma vantagem para os soviéticos. Aliás, no ano de 1962, desencadeou-se nos Estados Unidos a chamada “Crise dos Mísseis”, a qual estava relacionada à presença de supostos mísseis nucleares em Cuba que estariam apontados para seu vizinho do norte. Este incidente demonstrou o interesse que os soviéticos tinham em ajudar uma pequena ilha do Caribe, sem muitos recursos naturais, mas com um potencial a ser explorado. A ex-URSS identificou em Cuba um aliado na disseminação dos valores ideológicos do socialismo e que poderia representar para os demais países da América um exemplo de país socialista bem-sucedido, no qual, a aparente igualdade entre os homens se apresentava, aos olhos dos países latino-americanos, como uma esperança para seus problemas sociais.

Em Cuba, também, pregavam-se valores relacionados à preocupação com outros povos que lutavam pela sua liberdade e, assim como recebeu ajuda da ex-URSS, a ilha preocupou-se em encontrar aliados na propagação do socialismo. O sistema de governo vigente em Cuba, desde os primeiros anos no poder, preocupou-se com as chamadas missões internacionalistas, durante as quais, os cubanos iam para países necessitados para prestar serviços nas áreas da saúde, da defesa, da construção, etc., como destaca Castro (1981, p.68), ao falar do papel das FAR durante “o cumprimento rápido, resoluto e brilhante, das missões de ajuda internacionalista encomendadas pelo partido em Angola e Etiópia. A milhares de quilômetros de sua pátria, sem vacilação alguma, nossas tropas [...] lutaram junto com os heróicos combatentes angolanos e etíopes”. Partindo dessa declaração, é possível entender a frase a seguir, a qual, aparentemente, não possui nenhum significado especial, fora do contexto no qual foi produzida:

50. *Tú y él lucháis por la libertad de los pueblos.* (DE LA CUEVA IGLESIAS, 1989, p.40) – [Tu e ele lutais pela liberdade das nações ou dos povos].

Quando em Cuba se fala da *liberdade dos povos ou das nações*, se faz referência a pessoas em perigo, como no caso dos etíopes e dos angolanos, por causa dos “agressores que, a serviço do imperialismo, ameaçavam a integridade, a

independência e a revolução desses dois povos irmãos da África” (CASTRO, 1981, p.68). Cuba se sentiu no dever de ajudar essas duas nações africanas, durante suas lutas civis, sendo “uma brilhante e bela página de internacionalismo, já inscrita na história do movimento revolucionário” para Castro (1981, p.68), o qual declara que: “Nós, revolucionários cubanos, não gostamos de falar – e só o fazemos com relutância – da solidariedade a outros povos, que constitue (*sic*) simplesmente um dever de nossas consciências internacionalistas”. Explica-se desta forma a luta pela *liberdade das nações ou dos povos*, da qual devem fazer parte os cubanos, um “povo cujos filhos são capazes de lutar e até de dar sua vida em qualquer parte do mundo e que não vacilarão em oferecê-la mil vezes à Pátria que os viu nascer” (CASTRO, 1981, p.69). Cultivando nas novas gerações os valores ideológicos do sistema, o Estado cubano garante, através do estudo, que os futuros produtores de bens de consumo se conscientizem do papel que lhes está reservado na continuidade da Revolução.

7 CONCLUSÃO

Partindo da afirmação de que uma língua não existe sem uma comunidade de falantes que a empregue para comunicar-se entre si e que a história dessa língua constitui-se a partir da história desse conjunto de indivíduos, é possível entender o porquê do título de nossa dissertação: *A contextualização sociolingüística e histórico-política como explicação para usos e sentidos de unidades léxicas ideologicamente marcadas: uma Análise Contrastiva entre o espanhol considerado padrão e a variante lingüística falada em Cuba.*

No capítulo introdutório deste trabalho, começamos por afirmar que a análise dos chamados elementos da Lingüística Externa, por Saussure, constituíam-se como parte essencial na apreensão do máximo de informações possível, a partir das unidades léxicas analisadas. Para que fosse possível responder aos questionamentos feitos nesse primeiro capítulo, portanto, fez-se necessário ir além da forma das unidades léxicas em análise. Contamos com o respaldo da Lingüística Contrastiva e, mais especificamente, do Modelo de Análise Contrastivo para sistematizar as comparações entre vocábulos, locuções, vocábulos relacionados entre si sem formar locuções e frases inteiras que veiculavam idéias relacionadas ao seu contexto de produção.

Primeiramente, tínhamos feito a seguinte pergunta: até que ponto, certos vocábulos e locuções da variante do espanhol falada em Cuba eram transparentes para falantes nativos e para aprendizes de espanhol que não usam ou que não conhecem a variante cubana? Através do contraste das frases tiradas do manual de gramática que analisamos, foi possível ilustrar como um vocábulo, por exemplo, possuía a mesma forma, tanto na variante padrão do espanhol, quanto na variante usada em Cuba e, ainda, compartilhava alguns traços de significação dentro das duas variantes. Porém, dentro da variante cubana do espanhol, o mesmo vocábulo apresentava outros possíveis significados, os quais estavam ligados ao(s) emissor(es), ao(s) receptor(es) e ao contexto em que foi empregado.

No caso do vocábulo *revolução*, por exemplo, foi possível verificar que, além do significado dado ao vocábulo, tido como uma mudança violenta nas instituições políticas de um país, num dicionário da variante padrão do espanhol, em Cuba, considerava-se que essa mudança era fundamental. Além disso, uma

revolução ocorria verdadeiramente no seio de uma sociedade socialista, dentro da qual não se trocava uma forma de exploração por outra, mas se acabava com a exploração do homem pelo homem. A partir dessa última informação, o vocábulo passava a identificar o sistema de governo implantado em Cuba desde 1959, passando a ser escrito com maiúscula, por ser um substantivo próprio. No caso deste último, falantes nativos do espanhol somente seriam capazes de compreender as particularidades significativas desse vocábulo, a partir do estudo dos processos históricos, políticos e sociais, pelos quais Cuba passou e o mesmo acontece com aprendizes da língua espanhola, mesmo em nível avançado.

É ainda mais improvável que indivíduos que dominam a língua espanhola consigam apreender toda a informação contida dentro de uma frase que apresente vocábulos como *companheiro*, *revolução*, *socialismo*, dentre outras palavras que remetam diretamente aos valores ideológicos pregados em Cuba. Nas análises de algumas frases, falamos de conceitos pregados pelo sistema de educação em Cuba, os quais estão ali presentes, de forma indireta. Ao analisarmos a categoria *Estudo*, por exemplo, foi possível falar em duas subcategorias: *Direitos* e *Deveres*. Nas frases que escolhemos para fazerem parte dessas subcategorias, foi possível verificar como os estudantes eram lembrados do privilégio de contar com uma educação gratuita, de qualidade e para todos, o qual contrastava com o analfabetismo existente em Cuba, antes da *Revolução* chegar ao poder e erradicá-lo. Retomemos as palavras de Magnani (1989, p.32) quando afirma que, através da aprendizagem da língua se constroem esquemas mentais, constituindo-se e organizando-se o pensamento, sendo, desta forma, impossível separar a língua dos esquemas mentais que se formaram a partir dela. Conhecendo esta relação de interdependência entre a língua e o pensamento, é possível trabalhar esses esquemas mentais que se formam a partir da primeira. Em Cuba, portanto, o Estado conta com um poderoso instrumento formador de esquemas mentais ou de pensamento, o qual se materializa dentro de um manual de gramática e, mais especificamente, dentro das frases que servem para exemplificar as classes gramaticais ou para a realização de exercícios. Desta forma, a ideologia materializa-se, também, através da linguagem, e se faz possível instruir os estudantes dentro de seus *Deveres*, tanto nos concretos, quanto nos abstratos, como ilustramos nas análises feitas na categoria *Estudo*.

Ao mostrarmos os *deveres abstratos* dos estudantes cubanos, percebemos como seria improvável que um falante nativo de espanhol ou mesmo um aprendiz dessa língua em nível avançado conseguisse entender totalmente o que estava sendo exigido dos estudantes, através das unidades léxicas contrastadas. Quando em Cuba, como mostramos nas análises, se fala de *entusiasmo*, espera-se que estas novas gerações demonstrem verdadeiramente uma *dedicação ardente* ou *uma viva alegria*, ou *veemência no falar ou no escrever*, como forma de concordância com os valores do governo. Para que um indivíduo pudesse entender a importância dessas atitudes positivas e de apoio ao sistema, teria que conhecer a história de outros sistemas totalitários ou ler livros como *A Revolução dos Bichos*, o qual faz referência à característica desses regimes de exigir provas de fidelidade dos seus seguidores. Vejamos este trecho, o qual se refere aos membros daquela revolução:

Mas, se existiam grandes agruras a arrostar, estas eram compensadas pelo fato de a vida ter agora muito mais dignidade. **Havia mais canções, mais discursos, mais desfiles.** Napoleão²⁴ determinara que uma vez por semana houvesse uma coisa chamada **Manifestação Espontânea**, cuja finalidade era comemorar as lutas e triunfos da Granja dos Bichos. **À hora marcada**, os animais deviam abandonar o trabalho e desfilar pelo terreno da granja, em formação militar [...] A seguir, havia recitação de poemas compostos **em honra de Napoleão**, um **discurso** de Garganta²⁵ dando detalhes dos últimos aumentos na produção de gêneros e **no momento exato a espingarda dava um tiro** (ORWELL, 2006, p.96-97, grifos nossos).

Percebe-se como esse autor conseguiu descrever o sentimento que desperta o estabelecimento de um sistema que promete a igualdade dos homens e, portanto, sua dignidade. Os membros da revolução descrita acima participavam dessas *Manifestações Espontâneas* sem oferecer resistência, embora não seja possível qualificar as manifestações como tal, ao acontecerem *à hora marcada*, com elegias *em honra a Napoleão* e culminarem *no momento exato* em que *a espingarda dava um tiro*. O Estado cubano, através da escola, faz que seus estudantes percebam a preocupação do sistema com sua educação, entendendo, ao mesmo

²⁴ Líder da revolução promovida pelos animais dentro da Granja Solar, a qual passou a ser chamada de Granja dos Bichos e era governada por seu líder, sob os dogmas do Animalismo.

²⁵ Porta-voz da revolução e relator dos acontecimentos oficiais, através de informes detalhados da produção da granja, por exemplo.

tempo, que deverão cumprir seus deveres para com ele, relacionados, por exemplo, ao apoio ao sistema e a sua manifestação pública, através do cumprimento de atividades. Porém, o que mostramos através das análises, não fica evidente nas frases para aqueles que não conheçam, no sentido mais amplo, o que é um regime totalitário, e, mais especificamente, os valores pregados pelo sistema de governo vigente em Cuba.

Tendo comprovado que sem o conhecimento do contexto de produção das frases analisadas seria improvável que indivíduos falantes da língua espanhola inferissem todas as informações ali contidas, lembraremos ao segundo questionamento. Este último dizia: até que ponto as idéias comunistas, vindas do marxismo e adaptadas para a realidade cubana, aparecem nas frases do manual de gramática que selecionamos como material de análise? Primeiramente, retomamos o fato de que essa falta de compreensão total das frases, por parte dos falantes de espanhol que não conheçam o contexto em que aquelas foram produzidas, se deve, em grande medida, à vinculação de determinadas unidades léxicas com os valores ideológicos do sistema de governo cubano. Ao analisar as palavras de Castro, foi possível comprovar que o objetivo principal do seu sistema de governo é alcançar o status de sociedade comunista, através da implantação do socialismo: “É o que queremos ser: comunistas!” (CASTRO, 1981, p.13). São os valores ideológicos propostos por Marx e Engels, dentro do *Manifesto Comunista*, que norteiam as ações da *Revolução*, após as devidas adaptações para a realidade cubana.

Essas idéias comunistas vindas do marxismo e adaptadas para a realidade cubana influenciaram, portanto, a produção das 50 frases que analisamos neste trabalho, porém, dentro da categoria *Trabalho* foi possível perceber sua presença com maior nitidez. Eagleton (2006, p.73), ao falar das idéias de Marx dentro do livro *A ideologia alemã*, diz que: “O que distingue o animal humano é o fato de que ele se move em um mundo de significados; e esses significados são constitutivos das suas atividades, e não secundários a elas. As idéias são internas a nossas práticas sociais, e não meros produtos destas”. A partir dessas declarações, Marx admite que a existência humana “é uma existência propositada ou ‘intencional’, e essas concepções propositadas formam a gramática interna de nossa vida prática, sem a qual esta seria um mero deslocamento físico” (EAGLETON, 2006, p.73). Para a formação dessa gramática interna de nossa vida prática, a língua se apresenta como principal meio e matéria constitutiva,

estabelecendo-se essa relação entre língua e pensamento, da qual falamos acima. Através de um manual de gramática, é possível, portanto, construir valores que orientem as atividades de um determinado grupo de indivíduos. No caso da frase 24, na qual se fala da utilidade do trabalho, veiculam-se informações sobre o que significou e o que significa o trabalho dentro de uma sociedade que segue os ensinamentos de Marx e Engels. Na análise dessa frase, ilustramos como, segundo esses autores, foi o trabalho que criou o próprio homem, transformando o cérebro do proto-homem em cérebro humano, havendo a posterior evolução do homem dentro da sociedade e, atualmente, o trabalho constitui-se no único meio pelo qual uma sociedade socialista poderá alcançar o comunismo. Isto só poderá acontecer, segundo as idéias vindas do marxismo, através do domínio da técnica e dos meios de produção, de uma forma tal que haja recursos suficientes para atender as necessidades de todos os membros da sociedade comunista. Desta forma, foi possível responder o segundo questionamento, comprovando-se que as idéias vindas do marxismo estavam presentes nas frases pertencentes ao manual de gramática, com destaque na categoria *Trabalho*, ao considerar que a produção de bens de consumo é a única forma de chegar ao comunismo.

Por último, buscávamos a resposta para este questionamento: o que poderia ser feito para que houvesse uma compreensão maior do significado de mensagens que certos enunciados e termos usados na variante cubana do espanhol carregavam consigo e que estavam ligados aos valores ideológicos do sistema governamental cubano? Tendo verificado que, efetivamente, existiam frases que veiculavam conteúdos relacionados aos valores ideológicos do sistema de governo cubano e que aquelas não eram totalmente transparentes para indivíduos que fazem uso da língua espanhola para se comunicar, decidimos sistematizar nossas idéias desta forma: primeiramente, retiramos todas as 335 frases do manual de gramática, selecionando 100 delas para serem classificadas em três categorias. Estas últimas receberam o nome de *Estudo*, *Trabalho* e *Fuzil*, já que, o sistema de educação, a produção de bens de consumo e a preparação militar da população constituíram as bases para a construção e consolidação do sistema de governo cubano.

Em seguida, dentro dessas três categorias, escolhemos 50 frases, sobre as quais lançamos um olhar mais atento. Essas frases não nos pareciam totalmente transparentes para outros falantes da língua espanhola, que não conhecessem o contexto de produção das mesmas, já que veiculavam valores

ideológicos próprios do Estado cubano, de uma forma sutil, em alguns casos, ou, abertamente, em outros. Antes das análises das frases, foi feita a descrição do contexto ao qual estavam relacionadas, segundo a classificação das categorias citadas acima, descrevendo-se o que representava em Cuba o sistema de educação, a produção de bens de consumo e a preparação militar. Além disso, em cada frase ou conjunto delas sobre o mesmo assunto, falou-se do contexto específico em que foram produzidas, mostrando-se, também, outros contextos, nos quais as unidades léxicas que as formavam eram empregadas. Falando-se da história de Cuba, foi possível ilustrar as informações contidas nas frases, indo além da forma das unidades léxicas.

Um dos tipos de análise que utilizamos neste trabalho foi o *contraste das definições de vocábulos*²⁶ e seus derivados e abrangeu frases que apresentavam termos próprios do sistema de governo cubano, os quais foram retirados das frases e contrastados com seus equivalentes na variante padrão da língua espanhola, trabalhando-se com dois dicionários, um editado em Cuba e outro na Espanha. A partir dessas definições, foi possível tecer comentários sobre o que fora acrescentado ou omitido dentro do dicionário editado em Cuba e as possíveis intenções do enunciador ao elaborar os textos para os verbetes selecionados para o contraste.

O segundo tipo de análise encarregava-se de fazer o *contraste de locuções* como tal, formadas por uma seqüência de palavras que não constituíam uma frase, por não conterem predicado nelas, por exemplo, Martí, o herói.

Dentro do terceiro tipo de análise foi feito o *contraste da relação existente entre vocábulos que não formavam locuções*, ou seja, a partir da relação entre duas palavras que não estavam ligadas entre si formando uma seqüência, por exemplo, contrastamos a relação existente entre a palavra *companheiros* e a palavra *Universidad*, na variante cubana e na variante padrão da língua espanhola. E, por último, foi feito o *contraste entre frases ou o conjunto delas que transmitiam uma determinada idéia através da sua relação com o contexto*. Neste tipo de análise, não retirávamos vocábulos, nem locuções, contextualizávamos as informações dadas por todos os elementos que constituíam as frases, como no caso de: Algum aluno deve responder (20). Na análise dessa frase, não retiramos dela nenhum elemento

²⁶ Entenda-se *vocábulo* ou *palavra* como a unidade mínima do discurso, sem significação autônoma.

para contrastá-lo com seu equivalente na variante padrão do espanhol, senão que explicamos o fato de o governo cubano esperar que o estudante domine os conteúdos, de forma a sempre haver alguém que deva responder quando questionado.

Podemos concluir este trabalho ressaltando, através das análises, que os 50 enunciados escolhidos dentro do manual de gramática editado em Cuba não eram totalmente transparentes para usuários da língua espanhola que não tivessem conhecimento sobre sistemas de governo totalitários e, especificamente, do sistema de governo vigente em Cuba desde 1959. Em segundo lugar, podemos atribuir essa falta de transparência dos enunciados à veiculação das idéias comunistas de Marx, as quais foram adaptadas à realidade cubana, neste caso, através de um manual de gramática, que deveria pertencer a um contexto em que não fossem pregados nem dogmas religiosos, nem políticos, pois cabe à esfera familiar optar por esse tipo de ensinamento. E, por último, comprovamos que a história de uma língua é a história de seus falantes, no caso deste trabalho, a constituição da variante cubana aconteceu, em grande parte, devido aos processos históricos e políticos, pelos quais a sociedade cubana tem passado ao longo de quase meio século.

Quando iniciamos esta dissertação, tínhamos apenas percepções sobre as diferenças existentes entre o léxico da variante padrão do espanhol e a usada em Cuba. Ao longo das leituras e das reflexões feitas, junto às contribuições de orientação que levaram-nos a ler textos que embasaram essa pesquisa, foi possível sistematizar essas percepções. Com o auxílio da LC, foi possível perceber que esta ciência tem de ocupar um lugar muito mais proeminente na Lingüística do século XXI, pela capacidade que ela e o modelo de AC, por conseqüência, têm de selecionar e analisar dados vindos dos mais diferentes níveis e perspectivas da Lingüística ou de campos interdisciplinares, tais como a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática, o discurso pelo viés da psicolingüística, da sociolingüística, etc., o que garante para a LC um lugar de destaque como integrador dos estudos lingüísticos do presente século.

Gostaríamos que, através deste trabalho, a comunidade acadêmica pudesse contar com um ponto de partida para outras pesquisas que relacionassem a Lingüística Contrastiva, a Lexicologia e a Lexicografia, como forma de explicar essa relação inegável entre língua e sociedade. Esperamos que este trabalho possa

contribuir para que as aulas dos professores de espanhol como língua estrangeira se enriqueçam, ao poderem mostrar aos seus alunos o caso de uma variante dessa língua, constituída por fatores geográficos e político-ideológicos. E, por último, desejo que este trabalho seja útil para aqueles que se preocupam em conhecer o contexto lingüístico de um enunciado, como forma de obter um maior entendimento da mensagem, e que lerão este trabalho como uma fonte de informações sobre a realidade cubana.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Pour Marx*. Paris: Maspéro, 1965.
- ALVERO FRANCÉS, F. (Org.). *Diccionario escolar Cervantes*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba, 1962.
- AMMON, U. *Probleme der soziolinguistik*. 2.ed. Tuebingen: Max Niemeyer, 1977.
- AQUINO, Z. G. O. de. O léxico no discurso político. In: PRETI, Dino (Org.). *Léxico na língua oral e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2003.
- ARON, R. *L'opium des intellectuels*. Paris: Gallimard, 1968.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAMBIRRA, V. *Cuba: 20 anos de cultura*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- BIDERMAN, M. T. C. A. A estruturação mental do léxico. In: CANDIDO, A. *Estudos de filologia e lingüística: em homenagem a Isaac Nicolau*. São Paulo: EDUSP, 1981. p.131-145.
- _____. Conceito lingüístico de palavra. In: *A delimitação de unidades lexicais*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999.
- BOURDIEU, P. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BOYLE, D. *O manifesto comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- BREITENSTEIN, P. H. The application of contrastive linguistics. *ELT Journal*, London, v. 33, n. 1, p. 21-26, 1978.

BRIGHT, W. (Org.). *Sociolinguistics*. In: PROCEEDINGS OF THE UCLA SOCIOLINGUISTICS CONFERENCE, 1966, La Haye-Paris. La Haye-Paris: Mouton, p. 11.

CALVET, L. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CASARES, J. (Org.). *Diccionario ideológico de la lengua española: desde la idea a la palabra, desde la palabra a la idea*. Barcelona: Gustavo Pili, 1959.

CASTRO, F. *O homem novo e a mulher nova em Cuba*. 2.ed. São Paulo: Global, 1979.

_____. Retrato de Cuba. In: CONGRESSO DO PARTIDO COMUNISTA CUBANO: INFORME CENTRAL, 2.ed. São Paulo: Quilombo, 1981.

CASTRO, F.; DORTICÓS, O.; ROA, R. *Así se derrota al imperialismo: preparando la defensa*. 2.ed. México: Siglo Veintiuno, 1981. v. 1.

CHESTERMAN, A. *Contrastive functional analysis*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

COHEN, M. Une leçon de marxisme à propos de linguistique. *La Pensée*, Paris, n. 33, 1950.

_____. *Pour une sociologie du langage*. Paris: Albin Michael, 1956.

D'ÁVILA, R. *Fidel em pessoa*. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

DE LA CUEVA IGLESIAS, O. et al. *Manual de gramática española I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

DI PIETRO, R. J. *Estructuras lingüísticas en contraste*. Madrid: Gredos, 1986.

DONNI DE MIRANDE, N. E. Variación dialectal y normas en el español. *La Torre*, San Juan, v. 3, n. 7-8, p. 361-380, jan./jun. 1998.

DUBOIS, J. et al. *Dicionário de lingüística*. 14.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

DURÃO, A. B. A. B. *Análisis de errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2.ed. Londrina: EDUEL, 2004.

_____. *La interlengua*. Madrid: Arco/Libros, 2007.

DURÃO, A. B. A. B.; ORTIGOZA, A. F. *Por detrás de cada variante lingüística, hay historias de carne y hueso...: una reflexión sobre términos ideológicamente marcados en el español de un país hispanohablante*. Disponível em: <<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2007/FIAPEII/ComunicacionAdjaArelis.pdf>> Acesso em: 27 jan. 2008.

EAGLETON, T. *Ideologia: uma introdução*. 2.ed. São Paulo: Ed. UNESP/Boitempo, 2006.

FANTINATI, C. E. Sobre o discurso político. *Revista Alfa*, São Paulo, n. 34, p. 1-10, 1990.

FEDERACIÓN ESTUDIANTIL UNIVERSITARIA - FEU. Disponível em: <<http://www.cuba.cu/política/webpcc/feu.htm>>. Acesso em: 13 out. 2005.

FIORIN, J. L. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, D.; FIORIN, J. L. (Org.). São Paulo: EDUSP, 1994. p. 29-36.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. Observaciones sobre el español de América. In: *Revista de Filología Española*, Madrid, v. 8, p. 357-390, 1921.

HERNÁNDEZ ALONSO, C. *¿Qué español enseñar?* Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/obref/congresos/valladolid/ponencias/unidad_diversidad_del_espanol/1_la_norma_hispanica/hernandez_c.htm>. Acesso em: 10 jan. 2007.

INSITUTO DE LITERATURA Y LINGÜÍSTICA. *Breve diccionario de la lengua española*. La Habana: Editorial José Martí/Casa Editora Abril, 2006.

KURTËS, S. Contrastive analysis at work: theoretical considerations and their practical applications. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 9, n. 1, p. 111-140, jun.2006.

LABOV, W. The linguistics variable as a structured unit. *Washington Linguistics Review*, Washington, n. 3, p. 4-22, 1966.

_____. *Sociolinguistique*. Paris: Ed. de Minuit, 1976.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957.

LAFACE, A. Paráfrases lexicais: fonte produtiva para definições e designações. *Revista Alfa*, São Paulo, n. 37, p. 75-82, 1993.

LARA, L. F. *El concepto de norma lingüística*. México: El Colegio de México, 1976.

LEVENSTON, E. A. Some thoughts on contrastive analysis and translation equivalence. *Working Papers in Linguistics*, Honolulu, v. 3, n. 4, p. 275-281, 1971.

LLEAL GALCERAN, C. *La formación de las lenguas romances peninsulares*. Barcelona: Barcanova, 1990.

MAGNANI, M. R. M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 2.ed. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 51.-50.

MALMBERG, B. *La América hispanohablante: unidad y diferenciación del castellano*. Madrid: Istmo, 1966.

MARX, C.; ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: LENIN, V. I. *Obras escogidas: en doce tomos*. Moscou: Progreso, 1977. v. 2, p. 76.

MARXISMO. In: HOUAISS, A. (Dir.). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa: versão 1.0*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MELLA, J. A. Glosas al pensamiento de José Martí. In: DÍAZ, O. (Org). *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Política, 1985.

MONTIEL, G. L. ¿Cómo se dice política hoy? *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. 24, p. 151-178, 1993.

MORENO FERNÁNDEZ, F. *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros, 2000.

_____. Prototipos y prestigio en los modelos de español. *Carabela*, Madrid, n. 50, p. 5-20, 2001.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. (Org.). *Introdução à lingüística 2.ed.* São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZACIÓN de Pioneros José Martí (OPJM). Disponível em:
<http://www.jrebelde.cubaweb.cu/secciones/ujc/html/jovenes_cubanos/opjm>. Acesso em: 10 out. 2005.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 4.ed. São Paulo: Pontes, 2002. p. 25-50.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORTIGOZA, A. F. *A ideologia por trás do léxico no ensino da gramática do espanhol em Cuba*. 2006. Monografia (Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ORWELL, G. *A revolução dos bichos*. São Paulo: Globo, 2006.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAIS, C. T. Estruturas de poder dos discursos: elementos para uma abordagem semiótica. *Língua e Literatura*, São Paulo, v. 7, p. 39-49, 1978.

PAVEAU, M.; SARFATI, G. *As grandes teorias da lingüística: da gramática comparada à pragmática*. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997.

PERES, J. A; MÓIA, T. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1995. p. 34-41. Disponível em: <<http://www.dgidc.min-edu.pt/TLEBS/GramaTICa/variaac6v.htm#topo>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: ESPASA-CALPE, 1974.

_____. *Diccionario manual de la lengua española*. Madrid: ESPASA-CALPE, 1950.

_____. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: ESPASA-CALPE, 2000.

_____. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: ESPASA-CALPE, 2001.

ROA, R. Rescate y proyección de Martí. In: DÍAZ, O. (Org.). *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Política, 1985.

ROCA, B. José Martí: revolucionario radical de su tiempo. In: DÍAZ, O. (Org.). *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Política, 1985.

RODRÍGUEZ, C. R. José Martí: contemporáneo y compañero. In: DÍAZ, O. (Org.). *Siete enfoques marxistas sobre José Martí*. La Habana: Política, 1985.

SARALEGUI, C. *El español americano: teoría y textos*. Pamplona: EUNSA, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística geral*. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SECO, M. *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. 2.ed. Madrid: ESPASA/CALPE, 1989.

SCHINDLER, W. Lexik, lexikon, wortschatz: probleme der abgrenzung. In: CRUSE, A. et al. (Ed.). 2002. p. 34-44.

SEDYCIAS, J. Por que os brasileiros devem aprender espanhol? In: _____. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVERSTEIN, M. Language and the culture of gender: at the intersection of structure, usage and ideology. In: MERTZ, E.; PALMENTIERS, R. (Ed.). *Semiotic Mediation*. New York: New York Academic Press, 1985.

ULLMANN, S. *Précis de sémantique française*. Paris: PUF, 1952.

VAN DIJK, T. A. Political discourse and ideology. In: JORNADAS DEL DISCURSO POLÍTICO. 2001, Barcelona. Paper... Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2001.

VAQUERO DE RAMÍREZ, M. *El español de América II: Morfosintaxis y Léxico*. Madrid: Arco/Libros, 1998. p. 37.

VILELA, M. *Estudos de Lexicologia do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1994.

WAGNER, C. La lengua formal, lengua ejemplar. *RLA: Revista de Lingüística teórica y aplicada*, Concepción, n. 21, p. 129-136, 1983.

WOLFRAM, W. Contrastive linguistics and social lectology. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 28, n. 1, p. 1-28, 1978.

ZAGURY, T. *A escola em Cuba: impressões de uma educadora brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ZIMMERMANN, H. D. Der allgemeine Barzel: zum politischen sprachgebrauch. In: RUECKTAESCHEL, A. M. *Sprache und Gesellschaft*. Muenchen: Wilhelm Fink, 1972. p. 115-138.

ANEXOS

ANEXO A

Frases do *Manual de Gramática I*, classificadas em três categorias

ANEXO A – Frases do *Manual de Gramática I*, classificadas em três categorias

Estudo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hoy estudiará Literatura o Gramática. (p. 22) 2. Ella estudia en la facultad. (p. 23) 3. Tiene un libro de ejercicios.(p. 24) 4. Ella va a la escuela. (p. 24) 5. Los estudiantes asisten con entusiasmo a las clases. (p. 29) 6. Los alumnos obtuvieron notas excelentes. (p. 31) 7. Asisten a la biblioteca todos los alumnos. (p. 31) 8. Luis es un excelente alumno.(p. 32) 9. El profesor de Historia examinó a todos sus alumnos. (p. 32) 10. Estudiamos con entusiasmo. (p. 32) 11. Este compañero es maestro. (p.33) 12. Asisten puntualmente a la escuela los niños cubanos. (p.33) 13. Hemos estudiado bastante.(p. 33) 14. El alumno realizó los ejercicios. (p. 34) 15. Estos compañeros han terminado sus estudios con éxito. (p. 34) 16. Los ejercicios fueron realizados por el alumno. (p. 35) 17. La profesora explica nuevas lecciones. (p. 35) 18. Hay varios alumnos aquí. (p. 36) 19. Tú y yo somos estudiantes. (p. 40) 20. Ustedes y yo somos estudiantes. (p. 40) 21. Ella, tú y yo somos estudiantes. (p. 40) 22. El ir y venir de los alumnos por el pasillo lo aturdía. (p. 43) 23. Es necesario que asistan a clases y que estudien. (p. 43) 24. Nuestros alumnos estudian con gran entusiasmo. (p. 45) 25. El niño cubano tiene amplias posibilidades en su formación. (p. 49) 26. Este compañero es el orador más brillante del aula. (p. 51) 27. Juan es el más inteligente de los alumnos. (p. 56) 28. Juan es el menos inteligente de los alumnos. (p. 56) 29. Todos estudian diariamente. (p. 60) 30. Tus hijos son estudiosos; los míos también. (p. 65) 31. Mi grupo es estudioso. (p. 65) 32. Los hermanos tuyos son estudiosos. (p. 65) 33. Algún alumno debe responder.(p. 68) 34. Quienquiera que sea, debe aprobar el sexto grado. (p. 68) 35. Varios salieron del aula. (p. 69) 36. Los demás alumnos realizarán la prueba el lunes. (p. 70) 37. Los compañeros con quienes estudiamos, son excelentes. (p. 71) 38. Ambos compañeros estudian en la Universidad. (p. 73) 39. Los alumnos tienen sendos libros. (p. 75) 40. profesores y estudiantes. (p. 80) 41. libro de cuentos / libro sobre el facismo / libro para especialistas (p.81) 42. este libro de Gramática (p. 84) 43. la excelente actitud de estudiantes y profesores (p. 84) 44. buenas notas (p. 85) 45. el libro de María. (p. 87)
--------	--

	<p>46. Luís y María son excelentes alumnos. (p. 87)</p> <p>47. Juan y María estudian Gramática. (p. 88)</p> <p>48. El estudiante revolucionario aprende. (p. 88)</p> <p>49. Ellos traen libros y libretas. (p. 89)</p> <p>50. El libro de cuentos tiene ilustraciones artísticas. (p. 89)</p> <p>51. Los niños llegaron temprano a la escuela. (p. 89)</p> <p>52. El profesor Luís explicó la lección con precisión. (p. 89)</p> <p>53. Raúl, el profesor de Historia. (p. 90)</p>
Trabalho	<p>1. Realizamos una labor provechosa. (p. 31)</p> <p>2. Trabajar es útil. (p. 32)</p> <p>3. Los obreros cumplieron los compromisos. (p. 32)</p> <p>4. Los compromisos fueron cumplidos por los obreros. (p. 32)</p> <p>5. Los jóvenes realizan trabajos agrícolas todos los meses. (p.32)</p> <p>6. Los mejores trabajadores visitarán centros de recreación. (p.33)</p> <p>7. El obrero ha de cumplir su tarea. (p. 33)</p> <p>8. Está trabajando en el campo. (p. 34)</p> <p>9. Los trabajadores estudian todos los días. (p. 35)</p> <p>10. Queridos compañeros, organizaremos el trabajo en equipos. (p. 38)</p> <p>11. Su trabajo es cuatro horas diarias. (p. 43)</p> <p>12. El trabajo fue realizado por él. (p. 60)</p> <p>13. Trabajamos con aquellos estudiantes. (p. 66)</p> <p>14. Los unos trabajaban, los otros estudiaban. (p. 76)</p> <p>15. Todos los revolucionarios cumplen siempre con calidad su trabajo. (p. 77)</p> <p>16. El revolucionario cumple siempre con calidad su trabajo. (p. 77)</p> <p>17. En la península española, decía Martí, está trabada la pelea entre una época de dominio militar y una época de gloria del trabajo, la primera provecho de unos pocos; la segunda, de todos los trabajadores. Advertid la maravillosa sabiduría en la oposición de estos elementos. (p. 78)</p> <p>18. Es una actividad para la cual se requiere personal calificado. (p.83)</p> <p>19. Tú estudias y tu hermano trabaja. (p. 87)</p>
Fuzil	<p>1. Tenemos armas y aviones. (p. 22)</p> <p>2. En la prisión, Fidel y sus compañeros sientan las bases del movimiento revolucionario 26 de Julio. Una poderosa campaña popular logra su libertad y tras una breve estancia en Cuba, se trasladan a México. Allí preparan la insurrección armada. El 2 de diciembre de 1956 el yate "Granma" arriba con sus 82 expedicionarios a las costas de Oriente. (p. 26)</p> <p>3. Los pueblos oprimidos luchan por su libertad. (p. 34)</p> <p>4. Los mártires son recordados por el pueblo. (p. 35)</p> <p>5. Los pueblos de América luchan por su libertad. (p. 39)</p> <p>6. La libertad ha sido alcanzada por el pueblo de Cuba. (p. 39)</p> <p>7. Tú y él lucháis por la libertad de los pueblos. (p. 40)</p> <p>8. La milicia formada por hombres valientes y generosos responde a los llamados de la patria. (p. 42)</p> <p>9. Un gran escritor, José Martí, nos dejó advertencia sobre la relación entre la libertad y el arte. Para él su América debía conquistar "la segunda independencia". Y la independencia anhelada y ordenada en la separación de su América de la acción imperialista de los</p>

	<p>Estados Unidos. (p. 46)</p> <p>10. Los soldados regresaban alegres. (p. 58)</p> <p>11. Muchos luchan por un mundo mejor. (p. 68)</p> <p>12. En las montañas americanas luchan muchos hombres. (p. 69)</p> <p>13. -¿Qué bala lo mataría? -Nadie lo sabe. -¿En qué pueblo nacería? -En Jovellanos, dijeron. (p. 78)</p> <p>14. Desfilaron entonces doce camiones, un tanque de guerra, varios camiones anfibios, veinte antiaéreas y una ametralladora. (p. 76)</p> <p>15. Ay, mi amigo, He andado siempre contigo: Tú ya sabes quién tiró, Jesús, que no he sido yo. (p. 78)</p> <p>16. El rescate al general fue una proeza. (p. 79)</p> <p>17. Camilo, el héroe de Yaguajay. (p. 80)</p> <p>18. Cuba, territorio libre de América. (p. 81)</p> <p>19. Maceo, el Titán (p. 82)</p> <p>20. el comandante Pinares (p. 82)</p> <p>21. teatro Mella (p. 82)</p> <p>22. Nos recibieron dos milicianos, los cuales nos explicaron el proyecto. (p. 83)</p> <p>23. pueblo y gobierno heroicos (p. 86)</p> <p>24. explotación y saqueo inicuos (p. 86)</p> <p>25. milicia y ejército organizados (p. 86)</p> <p>26. Los luchadores por la libertad. (p. 87)</p> <p>27. Martí, el héroe. (p. 90)</p> <p>28. Turbas de hombres vociferantes pueblan la manigua del Vedado. Cascos de caballo resuenan sordos en la calle de tierra apisonada. Una corneta suelta el toque de diana mambisa. La turba deja los caballos, se acerca, rodea la casa; algunos permanecen fuera y grandes grupos entran en la sala. La niña de los zapatos punzó y la faldita de tira bordada está en un balcón que rodea un patio interior. Su padre está entre los hombres que gritan. (p. 90)</p>
--	--

ANEXO B

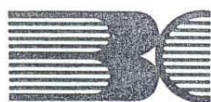
Cópias da capa e contracapa do *Manual de Gramática Española I*

ANEXO B – Cópias da capa e contracapa do *Manual de Gramática Española I*



Este libro,
en tus manos de estudiante,
es instrumento de trabajo
para construir tu educación:
Cúidalo.

Edición: Prof. Mayra Jorge Perdomo
Diseño: Elena Faramiñán Cortina



FUNDACION
DE LA IMPRENTA
NACIONAL DE CUBA
ANIVERSARIO 30

© Ministerio de Educación. 1989
© Editorial Pueblo y Educación, 1989

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Calle 3ra. A No. 4605, entre 46 y 60,
Playa, Ciudad de La Habana

SNLC:CU01.52681.2