

**Lenguas brasílicas:
poder e identidad lingüística en el Brasil del siglo xvi
(Un estudio de historia social de la lengua)**

Maurício Silva
Universidad Nove de Julho
Universidad de São Paulo

Traducción de Susana Rodríguez

Introducción

Históricamente, la preparación del Renacimiento en Portugal —época determinante para entender los mecanismos político-culturales que fundaron la colonización de Brasil— tiene su origen en la Revolución de 1383, hasta la Toma de Ceuta, en 1415, cuando de hecho se inicia el Renacimiento portugués (Carvalho, 1980). Con el advenimiento del Renacimiento en Europa, se instaura el largo proceso de los descubrimientos ultramarinos, en el cual se inscribe el episodio del *descubrimiento* de Brasil, inserto en el fenómeno más extenso de la invención del Nuevo Mundo por los europeos y de la compleja relación con un *otro* dotado de sentidos, representaciones e imaginarios distintos de aquellos que prevalecían, hasta entonces, en Europa (Todorov, 1988; O’Gorman, 1992).

Instalados en el Brasil, los portugueses implantaron, ante todo, un modo de producción con base en la explotación del palo-brasil y de la caña de azúcar, en un sistema que procuraba igualar monocultura, mano de obra esclava y exportación. En tanto, desde el punto de vista político, se optó por la formación

de las capitanías hereditarias (1534) y por la instalación del Gobierno General (1540). Desde la perspectiva social, Brasil conoció desde temprano la estratificación de la sociedad en dueños de los ingenios azucareros, intermediarios y pequeños comerciantes, y esclavos. En este contexto socioeconómico y político, los jesuitas actuaron como catalizadores de las fuerzas dispersas por las provincias, colocándose al frente del proceso de catequización y escolarización de los habitantes de la nueva colonia portuguesa. Con los jesuitas, por lo tanto, se desarticula para el continente americano todo un sistema sociocultural europeo que, incrustado en la nueva realidad encontrada, acabaría por provocar tensiones profundas, resultando, según palabras de uno de los grandes estudiosos del tema, un natural *destierro* del hombre brasileiro (Holanda, 1976).

Evidentemente, la realidad antes descrita tuvo repercusiones diversas en los más variados ámbitos de la estructura social implantada en la Colonia, así como a su manera los europeos lidiaron con la nueva realidad, incidiendo incluso en las cuestiones de naturaleza lingüística, fundamentales para el “éxito” del proyecto colonizador y determinante para la construcción de la nación “independiente” que, tres siglos después, sería fundada.

En tal sentido, el objetivo de este artículo no es hacer un estudio lingüístico propiamente dicho del territorio brasileiro del siglo XVI, a través de análisis fonético-fonológicos, morfológicos y sintácticos de los idiomas hablados en ese contexto; tampoco procuramos hacer, en sentido lato, un estudio sociolingüístico, con abordajes dedicados al análisis de variaciones y mudanzas lingüísticas o de situaciones relacionadas, por ejemplo, con el bilingüismo aquí presente, los préstamos lexicales o los contactos entre idiomas distintos. En cambio, el propósito de este trabajo se vincula con un recorte metodológico tributario de la historia social de la lengua, en que son analizadas desde las relaciones de poder representadas en los discursos, hasta los efectos simbólicos que determinados usos idiomáticos presentan, pasando, por ejemplo, por la constitución de comunidades lingüísticas

y/o por los embates que se dan en un ámbito más general del universo lingüístico.

Considerando, por lo tanto, que no es posible disociar —en un entendimiento amplio— la lengua de la constitución y de los mandatos históricos en los que se inserta y en la cual se inscribe y necesariamente se relaciona, buscamos observar, básicamente, cómo se dan —en el contexto del siglo xvi brasilero— las relaciones entre *lengua* y *poder* y entre *lengua* e *identidad*, dos de las más productivas dicotomías situadas en los dominios de la historia social de la lengua.

Aunque, como dijimos, tal estudio se basa, fundamentalmente, en los presupuestos teórico-metodológicos de la historia social de la lengua, no podemos prescindir de la colaboración de otras áreas del conocimiento humano, en especial de algunas que se vinculan, directa o indirectamente, con los estudios del lenguaje propiamente dicho. Es el caso, por ejemplo, del análisis crítico del discurso, por proximidad —tal como ocurre con la historia social de la lengua— de las categorías *lengua* y *sociedad*, presupuestas en los abordajes hechos por ese ámbito de los estudios lingüísticos. En este sentido, es preciso recordar que, tanto para el análisis crítico del discurso como para la historia social de la lengua,

entender el uso de la lengua como práctica social implica comprenderlo como un modo de acción históricamente situado, que es constituido socialmente a la vez que es constitutivo de identidades sociales, relaciones sociales y sistemas de conocimiento y creencia. En eso consiste la dialéctica entre discurso y sociedad: el discurso es moldeado por la estructura social, pero también es constitutivo de la estructura social (Resende & Ramalho, 2006: 26).

De cualquier manera, otros campos de estudio —en el ámbito más general del abordaje lingüístico y más específico de su vinculación con la historia colonial del Brasil— nos interesan aquí directa o indirectamente, la llamada “lingüística misionera” (Freire & Rosa, 2003) o el propio análisis del discurso (Orlandi, 1990).

En lo que compete a la historia social de la lengua, a la cual este artículo debe su principal fundamentación metodológica, se puede decir que es en la producción intelectual de Peter Burke donde encontramos algunos de sus principales presupuestos teóricos. En efecto, para el historiador inglés, la preocupación por los estudios de la lengua, como se sabe, no es nueva: existe, en el mundo occidental, desde los romanos (y también antes de ellos), pasando por los siglos XVI y XVII (con el estudio de las lenguas vernáculas), hasta llegar al siglo XIX (por ejemplo, con los neogramáticos y sus teorías de la evolución lingüística). A pesar de eso, tales tratamientos —subraya el autor— siempre carecieron de una “dimensión social completa” (Burke, 1995: 11), ya que, en su mayoría, los estudiosos se preocupaban ora con la evolución de la lengua, ora con su estructura interna, pero casi nunca con su *historia externa*, esto es, con la “historia de su uso” (Burke, 1995: 11), una preocupación que comienza a ganar más espacio con la sociolingüística a partir de mediados del siglo XX. De ahí deriva el hecho de que Peter Burke afirme que, en los últimos años, se desarrolló un área de investigación relativamente nueva, la que denomina historia social de la lengua, área que, en sus palabras, denota la conciencia de la importancia de la lengua en la vida cotidiana. La necesidad de los estudios del lenguaje, en este contexto, se daría principalmente por dos motivos: por la importancia de analizar la lengua como institución social, como parte de la cultura y de la vida cotidiana; y por posibilitar, por medio del estudio de la lengua (especialmente de las convenciones lingüísticas), una mejor comprensión de las fuentes históricas orales y escritas (Burke, 1995). Para el autor, además, hay que buscar un nuevo tratamiento en los estudios del lenguaje, más sociológico y concreto, que podría ser resumido como “una tentativa de aumentar una dimensión social a la historia de la lengua y una dimensión histórica a la tarea de los sociolingüistas y etnógrafos del habla” (Burke, 1995: 17). En este sentido, se destaca la importancia del habla y de la escritura en el pasado, con los cambios de los actos comunicativos y sus influencias en los grupos sociales.

Siguiendo, de este modo, el camino de los sociolingüistas, pero sin confundirse con ellos, los historiadores deberían partir del presupuesto de que las formas de comunicación no son neutras, sino que traen consigo sus propios mensajes (Burke, 1995). A partir de esos presupuestos, atañe a los historiadores, por ejemplo, explicar cómo y por qué algunas variedades lingüísticas se difundieron, por largo tiempo, en detrimento de otras; analizar las lenguas de contacto, esto es, la actuación de la lengua más allá de las líneas de diferenciación social; observar quién, en determinada época y contexto, usaba la escritura para comunicarse y quién era su interlocutor, es decir, abordajes que, en cierto modo, están en la mira de nuestro trabajo, guardando las debidas proporciones. En fin, registra el historiador inglés, que “sea cual fuere la forma que escojamos para describir el problema, es evidente que los historiadores sociales precisan pensar seriamente respecto del papel activo de la lengua en la creación de la realidad social en los cambios que estudian” (Burke, 1995: 43).

No todo es pacífico —ya se ve— en la elaboración y exposición de los principios teórico-metodológicos propuestos por la historia social de la lengua, una vez que —en ciertos aspectos— parece aproximarse “peligrosamente” a la propia sociolingüística (sobre todo, al echar mano de algunos de sus conceptos más caros, como el de variación lingüística); en este sentido, en cierto modo, la historia social de la lengua parece privilegiar las variaciones sociales diacrónicamente establecidas y verificadas, ya que revela especial preocupación “con el habla y también con la comunicación escrita en el pasado” (Burke, 1995: 17).

De cualquier manera, aún considerando la posibilidad de pensar en una sociolingüística diacrónica, ambas áreas de investigación lingüística (historia social de la lengua y sociolingüística) mantienen cierta autonomía, hasta donde la separación entre abordajes tan próximos lo permite. Es que, en resumidas cuentas, el historiador social de la lengua parece promover una especie de inversión de sentidos, en el trabajo de aproximación/relación

entre lengua e historia. Al revés de pensar cómo determinadas configuraciones sociales inciden sobre la lengua, al punto, por ejemplo, de alterarla, opta por discutir la “función de la lengua en la expresión o construcción de una variedad de relaciones sociales” (Burke, 2010: 19). Así, considerando que “el lenguaje siempre es un indicador sensible —no un simple reflejo— del cambio cultural” (Burke, 2010: 17), Peter Burke, como sus estudios acerca de la historia social de la lengua, se propone, en varios momentos, realizar una especie de “mapeo de actitudes en relación a la lengua, o de cambios de actitud, revelados en lugares-comunes o en ideas que de a poco se fueron tornando corrientes en [una determinada] época” (Burke, 2010: 31).

Esa es, en última instancia, su actitud al insertar la historia social de la lengua en un campo más abarcador de actuación que el del historiador —justamente en la llamada historia social, que no prescinde, por ejemplo, de la “preocupación con lo simbólico y sus interpretaciones” (Burke, 2005: 10), presentando, así, significativas posibilidades de abordajes y perspectivas (Burke, 2000), sobre todo si se considera el lenguaje dentro de una concepción más amplia de la cultura, en especial en la actualidad, en que estaríamos viviendo un *nuevo orden cultural global* (Burke, 2003).

Por lo tanto, es en este recorrido que parte de los cambios lingüísticos para entender los hechos históricos donde la historia social de la lengua encuentra su principal justificación, pero también en el modo como se aproxima y se interrelaciona con el propio campo de los estudios lingüísticos, representado en este trabajo, en especial —como aludimos antes—, por el análisis del discurso, no por casualidad un campo igualmente fértil de investigación histórica, en la medida en que, al subrayar el hecho de que la lengua debe ser tomada como sistema signifiante en su relación con la historia, resultando en la formación de la ideología, el análisis del discurso reconoce tácitamente que “para que la lengua signifique tiene [...] necesidad de la historia” (Orlandi, 1996: 28).

Poder e identidad lingüística en el Brasil del siglo xvi

¿Qué dicen las narrativas producidas en Brasil, en el siglo xvi, acerca del contacto lingüístico? Considerando los presupuestos de la historia social de la lengua, ¿cómo contribuyen a una mejor comprensión del proceso de colonización del Nuevo Mundo?

Para empezar, hay varios elementos implicados en esas preguntas, algunos de los cuales serán analizados aquí, aunque, en rigor, para que pudiesen ser mejor examinados necesitarían de un estudio más abarcador. En principio, se trata de cuestionamientos que presuponen, de inmediato, por lo menos un tema central: la *carencia de diálogo* entre lenguas distintas (lenguas nativas *versus* lenguas europeas), con evidentes implicaciones culturales (cultura americana *versus* cultura europea). Son, en verdad, desdoblamientos que envuelven: *a)* una cuestión de *traducción* (L1–L2); *b)* una cuestión de *construcción de significados* (L1–L1); y *c)* una cuestión *discursiva* (lengua y cultura *versus* lengua como cultura). Tales desdoblamientos inmediatos no resultan sólo de los cuestionamientos anteriores, sino que también admiten otros cuestionamientos/desdoblamientos, en una inagotable serie de posibilidades de relaciones interlingüísticas e interculturales.

Un ejemplo de la fecundidad de este tema es la consideración de los instrumentos lingüísticos utilizados en la Colonia para el aprendizaje/difusión tanto de las lenguas nativas como de las europeas (en especial, en el caso de Brasil, el latín y el portugués). En efecto, en lo que compete a la utilización de instrumentos lingüísticos y pedagógicos diversos en el Brasil colonial (diccionarios, gramáticas, cartillas, etc.), se puede decir que el siglo xvi fue pródigo en obras que, una vez más, serían aquí producidas y/o utilizadas con el objetivo de dar sustento práctico al proyecto de los jesuitas. Así, la producción de obras gramaticales de cuño pedagógico y normativo, escritas y utilizadas por los propios misioneros, constituyó el primer esfuerzo en el sentido de viabilizar su proyecto de catequesis, con el *Arte de la gramática de la lengua más usada en la Costa del Brasil* (1595), de José de

Anchieta; el *Arte de la lengua brasílica* (1621), de Luís Figueira; el *Arte de la lengua de Angola ofrecida a la Virgen Señora N. del Rosario* (1697), de Pedro Dias; o el *Arte de gramática de la lengua brasílica de la Nación Kiriri* (1877), de Luis Vincencio Mamiani, todas ellas escritas a lo largo del siglo xvi. Son, en resumen, las célebres *artes de gramática*, responsables del inicio del proceso de gramaticalización brasilero, por medio de las cuales los jesuitas buscaban normativizar lo que consideraban las *lenguas dificultosas* de la Colonia (Batista, 2002).

Otro ejemplo de la fecundidad de la relación lengua/historia aquí aludida es la circunstancia de un proceso de emulación entre idiomas en la Colonia del siglo xvi, resultando, entre otras cosas, el conocido multilingüismo que en esta región imperaba (Schlieben-Lange, 1993). De hecho, la presencia de idiomas diversos (indígenas, europeos, africanos) en la época colonial portuguesa provocaría un continuo conflicto interlingüístico que, posteriormente, se evidenciaría en la construcción de un registro nacional de la lengua portuguesa. Así, el multilingüismo, presente durante todo el periodo colonial brasilero y también posteriormente, acabaría condicionando, inclusive, la actuación lingüística de los propios jesuitas, cuyo proyecto educativo se volcaría, entre otras cosas, en la institución de una lengua franca en la Colonia, fuese el tupí jesuita (Noll & Dietrich, 2010), fuese el portugués, este último enseñado en los colegios misioneros con finalidades diversas, como la expansión del idioma en el Nuevo Mundo, la divulgación de la cultura humanista y la práctica de la catequesis, entre otras. Como complemento de esa diversidad lingüística, la cuestión idiomática vinculada a la realidad del multilingüismo pasaba todavía por una práctica de traducción, pues desde los primeros años de colonización los portugueses necesitaron del servicio de los traductores (los “lenguaraces”), a fin de establecer comunicación con los nativos y con los africanos esclavizados (Wyler, 2003). Así, de modo general, la población indígena/africana se vuelve parte de un proyecto que ve en el discurso lingüístico la base para las prácticas de conversión y dominación,

y es exactamente en ese contexto que los misioneros de la Compañía de Jesús ponen en funcionamiento su política lingüística (Nunes, 2006).

Las narrativas que aquí se produjeron no fueron ajenas a toda esa complejidad; al contrario, registran, con mayor o menor fidelidad, el amplio embate interlingüístico del que Brasil fue escenario, sirviendo, en ese sentido, como documento privilegiado para la construcción de una historia social de la lengua en el siglo xvi.

El primer hecho para ser apuntado en este contexto es, justamente, lo que identificamos como un proceso de imitación lingüística, como resultado del multilingüismo largamente presente en el Brasil colonial. En su precioso relato sobre su experiencia entre los indios tupinambás en la costa brasilera —*Dos viajes al Brasil*, de 1557—, Staden¹ identifica no sólo la circunstancia de una cuestión lingüística relacionada con la interfaz lengua nativa *versus* lengua europea, sino también a la interfaz lengua europea *versus* lengua europea, corroborando la ya citada complejidad que los intercambios lingüísticos adquirirían en el Brasil del siglo xvi. Por eso, aunque se encontrara con el problema de incompreensión de la lengua nativa —“más tarde me dijeron los hermanos: ‘las mujeres ahora te conducirán al poracé’. Yo aún no entendía esa palabra. Significaba danza y diversión” (Staden, 1974: 89)—, fue en relación al francés, lengua europea, que el famoso viajero se encontró en situación de mayor apuro: puesto delante de un francés y sin conseguir entenderse uno con el otro (“él me habló en francés y no pude entenderlo”, p. 95), Hans Staden fue confundido con un portugués, enemigo de los tupinambás, teniendo, así, decretada su muerte... ¡por una cuestión idiomática!

¹ Natural de Homberg, en Prusia, Hans Staden (1525-1579) emprende dos viajes a Brasil: primero, en un navío portugués, para Pernambuco (1548); después, en un navío español, para el Río de la Plata (1550). En este último viaje sufre un naufragio, quedando en poder de los tupinambás por nueve meses. Al regresar a su tierra natal publica su relato, dividido en dos libros, en 1557.

Aunque la *lengua de los salvajes* fuese, de hecho, la lengua franca en todo el litoral brasileiro, la situación más común era, por parte de los europeos, la de multilingüismo, motivo por el cual, en los relatos de viaje y otros similares, la práctica de la traducción se revela extremadamente común, con explicaciones de significados que, a veces, abarcaban varios idiomas: “Viene este mes, como ya se narró, desde el mar hacia las corrientes de agua dulce, a desovar allí, una especie de peces. En portugués, los llaman tainhas; en español, lisas y en la lengua de los nativos, piratís” (Staden, 1974: 125). Es el triunfo del multilingüismo.

Hay, en ese contexto, una lucha sorda entre idiomas, en el núcleo de la cual quien domina más lenguas detenta mayor poder. Intrigas, desconfianzas, trampas, todo cuenta en ese universo multilingüe, donde cada palabra puede representar tanto la sobrevivencia cuanto la muerte, tanto la salvación cuanto la perdición. Es en este contexto, por ejemplo, que Hans Staden, prisionero de los tupinambás, arriesga su vida, al denunciar a un conocido el plan de ataque de los nativos a la región de Bertioga: aunque los indios temiesen que él contara sus planes a los portugueses, autorizaron el contacto con el antiguo compañero (de quien Staden se dijera hermano) bajo la garantía de que “los portugueses no entend[ían] mi lengua ni la de mi hermano” (Staden, 1974: 117).

Entender la lengua del otro pasa a ser, en el contexto citado, fundamental para que los lazos de solidaridad sean establecidos; pero también para que las estrategias de sobrevivencia y de adquisición tuvieran éxito. Al final de cuentas, no se trataba sólo de una cuestión de traducción entre las lenguas europeas, por un lado, y las lenguas nativas y europeas, por otro, sino de traducción entre las propias *lenguas de los nativos*, una vez que la diversidad idiomática era aún más flagrante entre la *gente bestial*. Es lo que afirma, por ejemplo, Pero de Magalhães Gandavo,² en

² Natural de Braga, Pero de Magalhães Gandavo (c. 1540-c. 1580) fue profesor, cronista y secretario en Torre del Tombo. De la experiencia que hizo en Brasil, donde vivió posiblemente entre 1558 y 1572, resultaron dos libros de su

su *Tratado de la tierra del Brasil* (c. 1570), al recordar, acerca de los aimorés, que “la lengua de ellos es diferente de los otros indios, ninguno los entiende” (Gandavo, 1980: 34). Esa información es confirmada en su otro libro *Historia de la provincia de Santa Cruz* (1576), en que la misma tribu indígena es descrita como poseedora de una lengua que no tiene “ninguna semejanza ni parentesco” (Gandavo, 1980: 140) con las lenguas de las demás tribus de la Colonia.

Lenguas distintas representan, en el límite, culturas distintas, algo que los europeos debían tener siempre en mente al establecer contacto con los indígenas del Nuevo Mundo. Pero más importante que eso, tal vez fuese la conciencia de que es también por la lengua como se domina al “enemigo”, tanto como que es por medio de ella que se llega o no a la “razón” hegemónica. Los mismos tupinambás que, en la narrativa de Hans Staden, se encontraban con un universo multifacético de idiomas, resurgen en el *Tratado descriptivo del Brasil en 1587*, de Gabriel Soares de Sousa,³ como una tribu cuya comprensión del mundo europeo dependía fundamentalmente de la comprensión de la lengua del otro. Por eso, recuerda Francisco Ferreira Lima, por la lengua “errada” que utilizan, los tupinambás se vieron impedidos de “acceder a las grandes verdades del Imperio, una vez que estas son, antes que cualquier cosa, construcción del lenguaje” (Lima, 2009: 91). Obra rica en informaciones sobre la cuestión lingüística en la Colonia, el *Tratado* de Gabriel Soares de Sousa reafirma aún más la posición de Gandavo acerca de los aimorés, arriesgando, inclusive, una explicación de la singularidad idiomática allí detectada: habiéndose originado en los tapuias, se habrían apartado de ellos y, viviendo en aislamiento, “perdieron la lengua e hicieron otra

autoría: *Tratado da terra do Brasil* (c. 1570), publicado hasta 1826, e *História da provincia Santa Cruz* (1576).

³ Gabriel Soares de Souza (1540-1591), rico comerciante portugués, llega a Brasil en 1570, volviéndose luego dueño de ingenio en Bahía, donde permanecería por diecisiete años. Escribe, en 1587, su *Tratado descriptivo de Brasil*, pero la obra fue publicada muchos tempo después, en 1825 por la Academia de Lisboa.

nueva que no entiende ningún otro gentío en ninguna otra nación de todo este Estado del Brasil” (Sousa, 1971: 78). Entender o no la lengua de los otros *gentíos* no era privilegio de los aimorés o de los tapuias, ya que el mismo Gabriel Soares de Sousa, al hablar de los guaianases —tribu que habitaba desde el sur de Río de Janeiro hasta la altura de Cananéia— recuerda que “la lengua de este gentío es diferente de la de sus vecinos, pero se entienden con los carijós” (Sousa, 1971: 115).

Tales consideraciones nos remiten, fatalmente, de nuevo a la cuestión de la traducción, ya aludida por Staden y Gandavo. Tal vez ningún otro cronista del siglo XVI haya tratado tanto este asunto como el jesuita Fernão Cardim.⁴ En efecto, en sus célebres *Tratados de la tierra y gente de Brasil* (c. 1580), Fernão Cardim no duda en buscar traducciones aproximadas de nombres provenientes de lo que llama *lengua brasílica*, como versiones de términos portugueses de los idiomas nativos. Generalmente opta por presentar al lector dos versiones de un mismo término, mostrándolo en portugués y en la lengua nativa: “*Guigratéotéo* —Esta ave se llama en portugués Tinhosa, —se llama [en la lengua brasílica] *Guigratéotéo*, sc [*scilicet*], pájaro que tiene accidentes mortales, y que muere y vuelve a vivir...” (Cardim, 1980: p. 53). En referencia a las *lenguas dificultosas* que predominaban en todo el territorio colonial, Fernão Cardim afirma, aún, que la única manera de solucionar el problema de la comunicación es auxiliarse de algunos cristianos aquí nacidos, que, habiendo aprendido la lengua de los nativos —en especial “la lengua de los del mar”, que, según el famoso jesuita, comprendía cerca de diez

⁴ Natural de Viana do Alentejo, villa portuguesa del distrito de Évora, Fernão Cardim (1549-1625) se hizo jesuita a los diecisiete años, viniendo a Brasil en 1583. Agrupados bajo el título de *Tratados de la tierra y gente de Brasil*, se reúnen en un mismo volumen tres manuscritos de su autoría: *Del clima y tierra del Brasil*, publicado en portugués en 1885, por Capistrano de Abreu; *Del principio y origen de los indios de Brasil*, publicado en portugués en 1881 por Capistrano de Abreu (ambos fueron, en 1623, publicados en inglés por Samuel Purchas), y *Narrativa epistolar de un viaje y misión jesuística*, publicado en 1897, por Francisco Adolfo de Varnhagen.

naciones indígenas de la costa brasilera—, sirven de intérpretes a los portugueses. Son, estos intérpretes, los mismos que Pero Lopes de Sousa⁵ llama, reiteradamente, de *lingoas de la tierra* o simplemente *lingoa* (Sousa, 2001).

La historia de la colonización de Brasil pasa, así, por actitudes que van desde prácticas de traducción a los conflictos interidiomáticos, del uso de instrumentos lingüísticos (diccionarios, gramáticas, cartillas) a estrategias de aprendizaje de la lengua del *otro*, de la adopción del multilingüismo a la negación/construcción de significados en su relación con determinados significantes. En fin, dentro de los principios propuestos por la historia social de la lengua, no se puede desvincular el proceso de implantación del sistema colonial en el Nuevo Mundo de los mandatos del contexto lingüístico verificado. La cuestión de la negación-construcción de significados, por ejemplo, es una de las más interesantes que se pueden estudiar: habiendo, en muchos casos, tomado conocimiento por primera vez de determinado hecho, objeto, ente o elemento natural, los portugueses se hallaron delante del inusitado desafío de describir lo que veían, sin tener como recurso nada más que su propio idioma que, por cierto, no era “suficiente” o “adecuado” para una construcción semántica más precisa. En tal caso, el recurso comúnmente utilizado era la comparación, teniendo casi siempre como referencia el universo europeo. Recurso presente en muchos cronistas de la época, especialmente en Fernão Cardim, quien lo utiliza exhaustivamente, surge, ya en el primer relato hecho por los portugueses en las nuevas tierras descubiertas en América: la *Carta* de Pero Vaz de Caminha,⁶ que, sobre todo, simboliza

⁵ Pero Lopes de Sousa (1497-1539), navegante portugués, natural de Lisboa, era hermano de Martim Afonso de Sousa (fundador de San Vicente, la primera villa de Brasil) y fue donatario de capitania en el Brasil, donde residió apenas dos años (1530-1532). Autor del famoso *Diario de navegación* (1530), que relata, entre otras cosas, las acciones del hermano en la Colonia.

⁶ Nacido en la ciudad de Porto, Pero Vaz de Caminha (1450-1500) fue escribano de la armada de Pedro Álvares Cabral, estando ligado a la corte y desempeñando cargos administrativos junto a los monarcas portugueses. Se destacó como funcionario de la Casa de la Moneda y, en la condición de

el proceso de implantación de la cultura europea en territorio brasileiro. En efecto, tal proceso se inicia, por así decir, con los presupuestos discursivos presentes en la *Carta* de Caminha, una vez que se trata de un documento que no sólo registra el primer contacto entre europeos y americanos en tierras brasileiras, pero, más que eso, la primera *interacción comunicativa* con vistas a la implantación en el Nuevo Mundo de una política lingüística cuyo resultado sería, como se sabe, la supresión de los hablantes nativos en beneficio de la lengua portuguesa. De ahí que se pueda afirmar, inclusive, que tanto propósitos explícitos —como información sobre la tierra y los hombres nativos— cuanto propósitos implícitos —como el mercantilismo y la conversión cristiana—, pilares del emprendimiento portugués ultramarino, ya estarían, de antemano, inscritos en el plano discursivo de la *Carta*. De hecho, el texto de Caminha puede ser considerado —en una perspectiva más reducida de los estudios de la lengua— un típico ejemplar de la *lingüística misionera*; y, en una visión más amplia, un documento que retrata, de modo complejo y variado, las relaciones discursivas entre dos culturas, dos “civilizaciones”. Discurso hesitante, hasta cierto punto indefinido, sin que nazca de una deliberada *reflexión* lingüística —pero pudiendo, sí, ser analizado bajo la perspectiva del metalenguaje—, la *Carta* se afirma como una singular experiencia de *contacto lingüístico* que, según Swiggers, surge en un contexto beligerante (Swiggers, 1997).

Así, comparando a los nativos con *alimañas del monte*, o a determinadas plantas, a las encontradas en la región de Entre Douro y Minho, algunas aves a las de Portugal, etc., Caminha crea un discurso que, al representar una *mirada europea*, colabora sustantivamente en la construcción de un singular imaginario acerca de esa *gente que nadie entiende*, imaginario que perdurará por mucho tiempo en todo el mundo “civilizado”.

escribano de la escuadra responsable por el “descubrimiento” de Brasil, como el autor del primer documento que registra el contacto de los portugueses con el Nuevo Mundo, la célebre *Carta*, escrita a D. Manuel I y publicada en 1817 por Aires de Casal.

Otro aspecto de naturaleza lingüística relevante para la historia de la colonización del continente americano se refiere al *diálogo* (o a su falta de) entre nativos y europeos a lo largo del siglo XVI. De hecho, se trata de un fenómeno marcado, antes que nada, por la contradicción que se puede registrar en la tesitura del texto entre el *decir* y el *no decir* —y, por extensión, entre el *comprender* y el *no comprender*—, constituyéndose en un importante hecho para la apropiación del intercambio comunicacional entre dos mundos que se encuentran: de un lado, las afirmaciones de que los nativos *daban nuevas* de la existencia de piedras preciosas en determinada región, *dici[endo]* que de esas había muchas por allí (Gandavo); por otro lado, las afirmaciones —por parte de un cierto Piloto Anónimo,⁷ en su *Relación* (1500) —de que los mismos nativos hablaban una lengua que ninguno comprendía, “ni el habla ni por señales” (Anónimo, 1999: 75). Semejante contradicción tal vez denote una dificultad, más que una total ausencia de diálogo, instituyéndose, antes, un *casi diálogo*: de hecho, no es otra la idea que nos da João Faras,⁸ al relatar, en una carta fechada en 1500, que los portugueses “casi entendie[ron]” (Faras, 1999: 68) a los nativos de la nueva tierra.

Pero es en Caminha, una vez más, donde esa cuestión parece estar mejor representada, y donde también la falta de diálogo surge en toda su simbólica magnitud. En su *Carta*, en efecto, tenemos la máxima representación de la carencia de diálogo entre nativos y colonizadores, en una “interacción” discursiva que pasa primero por el gesto antes que por la palabra, antes

⁷ Según el historiador William B. Greenlee, se trata de João de Sá, otro escribano de la armada de Caminha, habiendo escrito su *Relación del piloto anónimo* en 1500.

⁸ João Faras (también conocido como Maestro João Faras), de origen español, fue médico y astrónomo de relevo, habiendo venido a Brasil en la escuadra de Pedro Álvares Cabral, en 1500. Como la de Caminha, su *Carta* también fue dirigida al rey D. Manuel I, relatando el descubrimiento del Nuevo Mundo. Fue, además, el responsable de describir, por primera vez, la constelación de la Cruz del Sur, en tierras brasileras.

por la intencionalidad de comunicación que por la comunicación efectiva, y antes por el querer decir que por lo dicho. Así, los nativos descritos por Caminha en su celebrado texto se expresan ora por medio de actitudes interpretadas por los europeos como por acciones volitivas (“como queriéndonos decir”, Caminha, 1999: 36), ora por medio de gestos tomados como sustitutos de la palabra (“como quien dice”, Caminha, 1999: 37), ora por medio del silencio, no reconocido, con todo, como una actitud significativa en sí misma, ya que sólo adquiere sentido —a los ojos de los portugueses— en un contexto en que el no hablar sirve de pretexto para el hablar posterior (“no hicieron señal de cortesía, ni de hablar al Capitán ni a nadie. Uno de ellos miró el collar del Capitán, y comenzó a señalar con la mano”, Caminha, 1999: 36). Vistos así como *gente que ninguno entiende*, por la tendenciosa mirada del escribano de la armada, tales nativos americanos sólo podían ser tomados, en un deliberado acto de manipulación del intercambio discursivo, por gente dotada de un *tamaño barbarismo*, por causa de la cual su potencial interlocutor “no entendía ni oía a nadie” (Caminha, 1999: 40).

Consideraciones finales

En su precioso relato, Gandavo afirma que “no se puede enumerar ni comprender la multitud de gente bárbara que sembró la naturaleza por toda esta tierra del Brasil” (Gandavo, 1980: 52), indicando, cuantitativamente, la complejidad de la cuestión lingüística en el territorio brasilero; tal diagnóstico lo confirma el testimonio de Cardim, al afirmar que “en toda esta provincia hay muchas y varias naciones de diferentes lenguas” (Cardim, 1980: 101). Delante de tan gran complejidad no se podía prescindir, por ejemplo, del factor educación, elemento mediador del proceso de colonización llevado a cabo y estratégicamente vinculado a las cuestiones que, directa o indirectamente, se ligaban al “problema” idiomático encontrado por los europeos a su llegada.

Se sabe, por ejemplo, que la enseñanza estuvo, hasta por lo menos el siglo XVIII, en manos de los jesuitas, los que —desde la fundación de la Compañía de Jesús, en 1534— establecieron su misión evangelizadora en la *enseñanza*, instituyendo la *Ratio studiorum* (directrices pedagógicas jesuíticas), según la cual se concebía la educación a partir de tres áreas del conocimiento humano: Letras, Filosofía y Teología. En 1549, con la llegada de los jesuitas a Brasil, se fundan colegios a lo largo de todo el litoral (el primero de los cuales fue denominado Colegio de la Bahía y, posteriormente, el Colegio de los Niños de Jesús, fundado en 1551, agrupaba cerca de setenta alumnos), en el intento de organizar un sistema educativo que dividía el aprendizaje en tres etapas: la enseñanza primaria, correspondiente a las escuelas de primeras letras y dedicada especialmente a los mestizos y nativos; la enseñanza media, destinada a los niños blancos; y la enseñanza superior, particularmente dedicada a los clérigos y algunos otros privilegiados de la Colonia.

Se debe subrayar que la práctica pedagógica de los jesuitas se encontraba, ya en esa época, relacionada a dos modos de actuación política independientes, aunque complementarios. El primero era el proceso de catequización al que la enseñanza estaba vinculada, resultando en la difusión de los dogmas cristianos y de las prácticas religiosas, sea por medio de autos y poemas, sea por medio de cánticos y sermones. Ya en la génesis de ese proceso se encuentran distinciones que marcarían toda la política educativa y de evangelización de los jesuitas, como la separación entre la *instrucción*, ofrecida a los hijos de los colonizadores, que, en el futuro, formarían la élite dominante de la Colonia; y la *oración*, para los hijos de los colonizados, que formarían, posteriormente, la mano de obra colonial. Es por eso que, en palabras de José Antônio Tobias, aunque de concepción humanista, la pedagogía jesuística valoraba al hombre a partir de su potencial religioso y se vinculaba a un rígido ideario basado en la consagración de la fe y en la salvación del alma (Tobias, 1972); tal idea es secundada por Sílvia Olinda, para quien la

política educativa de los jesuitas tenía como intención no sólo la propagación de la fe, sino también el mantenimiento de la obediencia a los preceptos cristianos (Olinda, 2003).

En cuanto a ese primer modo de actuación de los jesuitas se asociaba al poder eclesiástico, el segundo se vinculaba pragmáticamente al poder secular, representado por la Corona portuguesa y sus emisarios legales: se trata, en pocas palabras, de la utilización del proyecto pedagógico de los jesuitas con un fin de dominación y obtención de lucro, una vez que, como explica Maria Luisa Ribeiro, eso ya era evidente en el Regimento otorgado por D. João III en 1548, que, al crear el Gobierno General para el Brasil, alude a la necesidad de conversión de los indígenas al catolicismo por la instrucción, inscribiendo ideológicamente la acción de los religiosos en la política colonizadora de Portugal (Ribeiro, 1985; Fávero, 2000).

Particularmente en lo que se refiere al aspecto que más nos interesa aquí, la cuestión lingüística en el Brasil colonial, la instrucción jesuita desempeñó, incontestablemente, un papel de relevo, ya que, insertando su pedagogía de base humanista, filosófica y teológica en Brasil, los jesuitas se sintieron inmediatamente obligados a adaptarla a la nueva realidad que se les presentaba, incluyendo en su currícula escolar, al lado de la enseñanza del tupí-guaraní, la enseñanza del portugués, de la religión, del canto orfeónico y otras disciplinas, aunque la enseñanza del portugués fuese secundaria al lado de las lenguas nativas y del propio latín. De cualquier manera, concluye Nancy Casangre, la pedagogía jesuita perseguía, entre otras cosas, la “domesticación de la lengua indígena”, en función de la implantación y consolidación de la lengua portuguesa en el Brasil colonial (Casagrande, 2005).

De ese modo, no es difícil percibir los vínculos inquebrantables entre la política educativa de los jesuitas y el mantenimiento de una ideología de dominación del territorio colonial, sobre todo, por intermedio de una cristianización que veía en la multiplicidad de lenguas ahí presentes un factor de desestabilización tanto del poder eclesiástico como del poder real. Por lo tanto,

sistematizar y difundir la lengua general de base tupí entre los nativos y los portugueses que vivían en esas tierras, formaba parte de un complejo proceso de monopolio de los dogmas, de los símbolos y de las representaciones imaginarias, proceso que no dispensa, en una etapa posterior, la implementación del portugués como idioma dotado de razón y emoción suficientemente abarcadores para que se consolidase un amplio proyecto de dominación y apropiación territorial, lo que confiere al discurso jesuita —como ya se subrayó una vez— un alto matiz ideológico: “el discurso jesuita quinientista en el Brasil es ideológico porque está autocentrado; es un saber que escogió centros, sujetos y objetos que se erigen a sí mismos como correctos y adecuados y no admiten cuestionamientos” (Flores, 2003: 88).

Se trata, sin duda alguna, de una estrategia que sirvió como uno de los pilares del proceso de colonización de Brasil y sin la cual seguramente esa tarea no hubiera sido realizada con felicidad.

Referencias

- ANÔNIMO (1999). “Relação do piloto anônimo”. In Pereira, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Río de Janeiro: Lacerda.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira (2002). *As línguas difíceis e os línguas peritos. Artes de gramática no Brasil colonial dos séculos XVI e XVII*. São Paulo. Dissertação (mestrado em Linguística). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidad de São Paulo, São Paulo.
- BURKE, Peter (1995). *A Arte da Conversação*. São Paulo: UNESP.
- _____ (2000). *Variedades de História Cultural*. Río de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (2003). *Hibridismo cultural*. São Leopoldo: Unisinos.

- _____ (2005). *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar.
- _____ (2010). *Linguagens e Comunidades nos Primórdios da Europa Moderna*. São Paulo: UNESP.
- CAMINHA, Pero Vaz de (1999). “Carta”. In Pereira, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda.
- CARDIM, Fernão (1980). *Tratados da terra e gente do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.
- CARVALHO, Joaquim Barradas (1980). *O Renascimento Português (Em Busca de sua Especificidade)*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda.
- CASAGRANDE, Nancy dos Santos (2005). *A Implantação da Língua Portuguesa no Brasil do Século XVI. Um Panorama Historiográfico*. São Paulo: EDUC.
- FARAS, Mestre João (1999). “Carta”. In Pereira, Paulo Roberto (org., intr., com., not. bib.). *Os Três Únicos Testemunhos do Descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: Lacerda.
- FÁVERO, Leonor Lopes Heranças (jan-jun 2000). “A Educação no Brasil Colônia”, *Revista da Anpoll*. São Paulo, núm. 08, pp. 87-102.
- FLORES, Luiz Felipe B. Neves (2003). O altar e a coroa iluminada: a educação de colonos e colonizados. In Magaldi, Ana M., Alves, Cláudia, Gondra, José G. (orgs). *Educação no Brasil. História, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, pp. 73-97.
- FREIRE, José Ribamar Bessa & ROSA, Maria Carlota (2003). *Línguas gerais. Políticas linguísticas e catequese na América do Sul no período colonial*. Rio de Janeiro: EDUERJ.
- GANDAVO, Pero de Magalhães (1980). *Tratado da terra do Brasil. História da província de Santa Cruz*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (1976). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.

- LIMA, Francisco Ferreira (2009). *O Brasil de Gabriel Soares de Sousa & outras viagens*. Rio de Janeiro/Feira de Santana: 7Letras/UEFS.
- NOLL, Volker & DIETRICH, Wolf (orgs.) (2010). *O Português e o Tupi no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- NUNES, José Horta (2006). *Dicionários no Brasil. Análise e História do Século XVI ao XIX*. Campinas: Pontes.
- O'GORMAN, Edmundo (1992). *A invenção da América. Reflexão a respeito da estrutura histórica do Novo Mundo e do sentido do seu devir*. São Paulo: UNESP.
- OLINDA, Sílvia R. M. A. (jul-dez 2003). "Educação no Brasil no período colonial: um olhar sobre as origens para compreender o presente". *Sitientibus. Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana*. Feira de Santana, núm. 29, pp. 153-162.
- ORLANDI, Eni Puccinelli (1990). *Terra à vista. Discurso do confronto: velho e Novo Mundo*. São Paulo/Campinas: Cortez/UNICAMP.
- _____ (jan-jun 1996). Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, núm. 30, pp. 27-33.
- RESENDE, Viviane de Melo & RAMALHO, Viviane (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.
- RIBEIRO, Maria Luísa Santos (1985). *História da educação brasileira. A organização escolar*. São Paulo: Autores Associados.
- SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte (1993). O multilingüismo como tema da lingüística na Península Ibérica no século XVI. *História do Falar e História da Lingüística*. São Paulo: UNICAMP, pp. 201-216.
- SOUZA, Gabriel Soares de (1971). *Tratado descritivo do Brasil em 1587*. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP.
- SOUSA, Pero Lopes de (2001). "Diário de Navegação". In Guirado, Maria Cecília. *Relatos do Descobrimento do Brasil. As Primeiras Reportagens*. Lisboa: Instituto Piaget.
- STADEN, Hans (1974). *Duas viagens ao Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.

- SWIGGERS, Pierre (1997). *Histoire de la pensée linguistique. Analyse du langage et réflexion linguistique dans la culture occidentale, de l'Antiquité au XIXe. Siècle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- TOBIAS, José Antônio (1972). *História da educação brasileira*. São Paulo: Juriscredi.
- TODOROV, Tzvetan (1988). *A Conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.
- WYLER, Lia (2003). *Línguas, poetas e bacharéis. Uma crônica da tradução no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco.