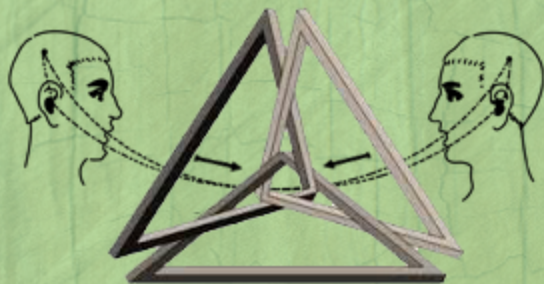


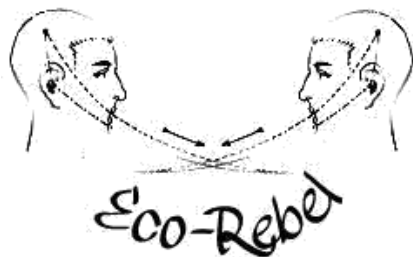
# **Ecolingüística**

**Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem  
(ECO-REBEL)**

**Volume 4, número 1, 2018**



**Programa de Pós-Graduação em Linguística  
Departamento de Linguística  
Instituto de Letras  
Universidade de Brasília**



## EDITORIAL

Os organizadores

---

Prezada leitora, prezado leitor,

Aqui está o v. 4, n. 1, 2018, de ECO-REBEL. Felizmente, temos conseguido manter a periodicidade semestral rigorosamente. O que é mais, a revista em geral é lançada no início do semestre. Como se pode ver, este número contém quatro artigos de autores estrangeiros, sendo um da Alemanha (Matthias Jung), um da França (Louis-Jean Calvet), um da Argentina (Diego Forte) e uma do Chile (Celia González Estay).

O texto inicial é “Crítica ecológica da linguagem”, de Matthias Jung. Ele saíra originalmente em alemão, sob o título de “Ökologische Sprachkritik”, em Alwin Fill (org.). *Sprachökologie und Ökolinquistik*. Tübingen: Stauffenburg, 1996, p. 149-173. Em Alwin Fill & Peter Mühlhäusler (orgs.), *The ecolinguistics reader*, Londres: Continuum, 2001, ele foi traduzido para o inglês como “Ecological criticism of language”, p. 270-284. Agora, ele está sendo publicado em tradução portuguesa, com permissão do autor, devido ao fato de discutir uma questão muito interessante para nossa área, o antropocentrismo. Segundo Jung, é impossível não sermos antropocêntricos até certo ponto, pois não conseguimos ver o mundo pela perspectiva do cachorro (caninocentrismo), do gato (felinocentrismo) nem dos bois (bovinocentrismo), entre outros. Como a luta contra o antropocentrismo é um ponto de honra para os ecolinguistas em geral, além da crítica à própria ecolinguística, a proposta de Jung é um contraponto que pode fazer avançar a discussão.

O segundo texto, “Inventar a língua e lhe dar um nome”, de Louis-Jean Calvet, constitui a conclusão do livro do autor *Pour une écologie des langues du monde* (Paris: Plon, 1999). Reproduzimo-lo, com autorização do autor, devido ao interesse teórico que ele apresenta para a ecolinguística. Ele corrobora muitas das teses defendidas pela linguística ecossistêmica, de que ECO-REBEL é o porta-voz.

O terceiro artigo, “Ecossistema cultural”, de Hildo Couto, tem por objetivo salientar o fato de que a língua e as linguagens em geral fazem parte da cultura. Tanto que o C (de

cultura) do tripé do ecossistema cultural associa-se ao mesmo P de população/povo e ao mesmo T de território, de modo que o ecossistema linguístico fica em seu interior, ocupando a maior parte dele. O texto mostra que até mesmo os fenômenos da cultura que ficam fora do domínio dos fenômenos linguísticos podem ser usados nos atos de interação comunicativa que se dão entre os membros da comunidade de fala. Isso porque, como a língua, a linguagem da cultura também é de natureza semiótica, justamente por ser linguagem.

Em “Construcciones multimodales de la desigualdad: *Cresta roja* y el conflicto especista detrás del conflicto de clase”, Diego Forte mostra que, da perspectiva da multimodalidade, os gestos faciais e todo o comportamento de pessoas em um programa de televisão completam a linguagem verbal, no caso, reveladora de uma postura especista, que não vê que os animais sofrem como os humanos. O autor faz isso utilizando a análise do discurso crítica, combinada com a semiótica social de Hodge & Kress. Seria interessante contrapor isso com as regras interacionais da linguística ecossistêmica, o que não era o objetivo do autor.

O artigo de Vera Menezes, “Interaction and second language acquisition: an ecological perspective”, trata de um assunto ainda não abordado em ECO-REBEL, qual seja, a aquisição de segunda língua de uma perspectiva ecológica. Questões como interação, visão ecológica e até o conceito de bioma são trazidas à baila pela autora. Ela inclui a interação mediada, no caso pela tecnologia, de que dependemos cada vez mais.

Celia Gonzáles Estay, em “Modelo conceptual ecolinguístico basado en la teoría general de sistemas (TGS): una propuesta”, propõe um modelo a que chama de “conceptual ecolinguístico” a fim de entender uma ecolinguística baseada na teoria geral dos sistemas de Bertalanffy, incluindo a linguística ecossistêmica e o ecossistema cultural.

O texto assinado por Marcus Maia, Márcia Nascimento e Chang Whan, “Voices of language and culture revitalization in Aotearoa, New Zealand”, é uma entrevista com cinco professores maoris engajados na questão da educação em sua língua e cultura. Como se sabe, a língua maori quase desapareceu, mas, devido a atividades como a dos entrevistados neo-zelandeses, hoje em dia ela está conseguindo um considerável nível de revitalização. Devido a sua importância para os estudiosos das línguas indígenas brasileiras, um parecerista sugeriu que o texto fosse publicado também em versão portuguesa, o que os autores atenderam prontamente.

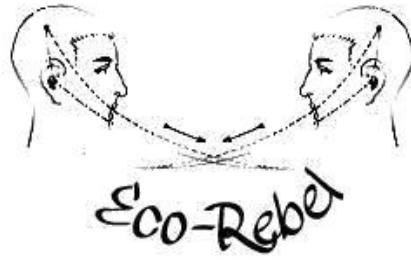
Este número de ECO-REBEL contém ainda três resenhas. A primeira é do livro *Sobre a fala dialogal*, de Lev Jakubinskij, feita por Hildo Couto. A segunda é do livro *Linguística ecossistêmica: 10 anos de ecolinguística no Brasil*, escrita por Alexandre Timbane. A terceira é da segunda edição, em forma de e-book, de *Contato interlinguístico: da interpretação à gramática*, resenhado por Mario Luís Monachesi Gaio.

O número contém ainda minirresenhas. Elas têm por objetivo apenas registrar obras publicadas mais de dois anos antes da publicação da revista, mas que apresentam interesse para os ecolinguistas, sobretudo os de orientação linguístico-ecossistêmica. É o caso do livro de Fábio José Dantas de Melo, *Os ciganos calon de Mambaí: a sobrevivência de sua língua* (Brasília: Thesaurus, 2005). Trata-se do primeiro livro a falar em ecolinguística no Brasil, embora em artigos o assunto já viesse sendo discutido desde final da década de noventa.

Este número de nossa revista introduz uma novidade: ENTREVISTA COM ECOLINGUISTAS. Como a ecolinguística é uma disciplina relativamente jovem, saber a opinião dos principais especialistas da área nos pareceu importante, pois em diálogos os autores se expressam de maneira mais informal, o que, achamos, pode nos levar a entendê-la cada vez melhor. Começamos por Peter Mühlhäusler, professor aposentado da Universidade de Adelaide, Austrália. Ele é uma das maiores autoridades no assunto, com vários livros e artigos publicados, inclusive a primeira coletânea de textos ecolinguísticos já mencionada acima, em coautoria com Alwin Fill, da Universidade de Graz, Áustria. Ele orientou diversas pesquisas que levaram a dissertações e teses, como a do já conhecido ecolinguista australiano Joshua Nash, também bastante produtivo.

Enfim, temos certeza de que a qualidade dos textos aqui publicados em muito contribuirá para um avanço no entendimento teórico dos espinhosos fenômenos da linguagem.

Boa leitura!



## INVENTAR A LÍNGUA E LHE DAR UM NOME

Luis-Jean Calvet (Universidade de Provence)

**R e s u m o :** O objetivo deste artigo é discutir as práticas dos falantes reais da língua. Juntamente com elas, existem as representações que as pessoas têm delas e de como são faladas. Essas representações agem sobre as práticas, constituindo-se em fatores de mudança. Elas podem levar até mesmo a uma insegurança/segurança linguística, que contribuem para a transformação das práticas e, conseqüentemente, das línguas. O texto mostra que essas representações começam pelo próprio nome que as línguas recebem. Por outras palavras, a língua é uma invenção que acaba recebendo um nome.

**P a l a v r a s - c h a v e :** Língua; práticas linguísticas; representações da língua; nome das línguas

**A b s t r a c t :** The objective of this article is to discuss speakers' daily practices as well as their representations of languages and of how they are used. These representations act on the practices, functioning as a factor of language change. They may also lead speakers to an linguistic security/insecurity which also acts on the practices and, consequently, on the languages themselves. The article also shows that these representations begin in the very name given to languages. Language is an invention that ends up by receiving a name.

**Key words :** Language; language practices; language representations; language names.

Lembremos, de início, os princípios de que partimos. De uma maneira que pode parecer um tanto de determinado número de fatos, e de traços, nas produções e *práticas* dos falantes. Coexistindo com essas práticas, há *representações*, o que as pessoas pensam das línguas e do modo como são faladas. Essas representações agem sobre as práticas, e constituem um dos fatores de mudança. Especificamente, as representações produzem *segurança ou insegurança* que leva os falantes a *comportamentos* que transformam as práticas.

Em seguida, acho que a dupla práticas/representações devia ser descrita e analisada em um contexto que leve em consideração as relações entre diferentes tipos de práticas (em diferentes “línguas”), e entre essas práticas e seu meio: a isso chamei de seu *nicho ecolinguístico*. Para levar a bom termo essa análise, utilizo determinado número de modelos:

- *Modelo gravitacional* (CALVET, 1999, p. 75-99).
- *Modelo homeostático* (CALVET, 1999, p. 100-143).
- *Modelo de representações* (CALVET, 1999, p. 144-182).

- *Modelo de transmissão* (CALVET, 1999, p. 183-228).

A ecologia linguística estuda, assim, as relações entre as línguas e seu meio, isto é, primeiramente, as relações entre as próprias línguas, depois, entre essas línguas e a sociedade, o que nos leva a perguntar se o meio tem influência sobre as práticas e a forma das línguas. As numerosas situações que pudemos analisar nos mostram que é possível responder afirmativamente a essa questão. Temos, no caso da língua francesa na África, um exemplo de adaptação da língua ao meio (a “semantaxe” africana que se manifesta no francês); no caso de Saint-Barthélemy, de influência do meio sobre as relações entre as línguas (a geografia e as diferenças profissionais dela decorrentes); no caso do kituba, fica evidente a influência do meio sobre a nomenclatura, ato de dar nomes, da língua etc.

Esse último ponto nos leva a uma questão mais ampla. Em algumas situações, deparamos com o problema de saber se havia uma ou duas línguas, ou, melhor, de saber a partir de que momento uma língua deixa de ser ela mesma. Assim, podemos constatar que a resposta dos linguistas não é, necessariamente, a mesma dos falantes. Esta questão é fundamental. Tanto faz tratar-se dos árabes (línguas árabes) (clássicos, medianos, dialetais...), do kituba, do servo-croata ou do crioulo da Luisiana, o fato de denominar a língua constitui uma intervenção no meio: o nome dado às línguas nunca é neutro. Quando a linguística alemã passou a se interessar, nos começos da época colonial, pelo grupo, relativamente homogêneo, das línguas faladas da costa leste à costa oeste do sul da África, e de o batizar de *banto*, a partir da raiz \**ntu*, “homem”, e do prefixo de classe *ba*-(BLEEK, 1962), viu-se, nessa apelação, a hipótese de que, por detrás da homogeneidade das línguas e do território se encontrava uma homogeneidade dos grupos humanos, o que, hoje, sabemos ser falso. “Encontra-se, com efeito, entre os povos de línguas ‘banto’, uma enorme diversidade, tanto de modos de organização social (familiares, religiosos, econômicos), como de caracteres anatômicos hereditários (estatura, índices cefálico e córnico), grupos sanguíneos etc.) (LACROIX, 1981).

Este breve exemplo indica uma propensão forte a considerar que as línguas, os homens e os territórios se correspondem, que a unidade política se faz acompanhar de uma unidade linguística e de uma unidade étnica. Nos velhos estados, que apresentam tendência à superposição das fronteiras políticas e dos limites de uma constelação linguística, construiu-se, então, com frequência, o nome do país, de seus cidadãos e da língua central a partir da mesma raiz. Assim, de acordo com as representações dominantes, vivem, na França, franceses, que falam francês; na Itália, italianos, que falam italiano; na Inglaterra, ingleses, que falam inglês etc. Esse paradigma, evidentemente, está ultrapassado em alguns estados plurilíngues. Não se fala suíço na Suíça, nem belga na Bélgica..., além de existir, nos estados de constituição mais recente, distanciamento entre o segundo termo (nome dos habitantes) e o terceiro (nome da língua). Os habitantes do Senegal não deixam de ser senegaleses, mas não falam (ainda) o senegalês, os malianos não falam maliano, os gambianos não falam gambiano, os congolezes não falam congolês etc. Entre os dois polos extremos, encontramos casos intermediários, nos quais se manifesta uma tendência a impor um nome “nacional” à língua, como mostra a utilização, cada vez mais frequente, de expressões como *anglo-americano*, ou mesmo *americano*, *espanhol de Cuba*, *do*

*Chile, do Equador*, assim como *cubano, chileno, equatoriano...* As mudanças políticas, particularmente no contexto das descolonizações, levaram, às vezes, a novas apelações, como o *malai*, por exemplo, que se transformou, na Indonésia, *bahasa indonesia*, “língua indonésia”.

Essas situações variadas levantam algumas questões: Quem decide sobre o nome da língua? Qual o impacto das teorias linguísticas sobre essas denominações? Que implicações se encontram por trás do nome dado às línguas? Entretanto, o problema principal colocado aqui é o da definição da língua, “a ficção útil” de que falava Einar Haugen. *Ficção*, porque as línguas não são demonstráveis, não existem como objetos reais, palpáveis. *Útil*, porque a ciência linguística teve necessidade, para se constituir, de reivindicar a existência de estruturas que ela batizava de língua. Ora, cada vez que se batizava *uma* língua, que se lhe dava um nome específico, ao mesmo tempo dava-se consistência à ficção da língua: a língua existe, já que existem línguas... É por isso que os problemas que nós passaremos a discutir, a partir de agora, se encontram no centro de um debate do qual a ciência linguística não pode se eximir.

Quando a constituição argelina declara que “o árabe é a língua nacional e oficial”, ou quando a versão chinesa, de um texto sino-britânico assinado em 1984, declara que a língua oficial de Hong-Kong, após primeiro de julho de 1997, será o *chung wen* (a versão inglesa do texto dito *chinese*, termo igualmente ambíguo), o nome da língua adquire uma função de máscara, o que nos faz confrontar a não ditos extremamente interessantes. No primeiro caso, não fica claro (mas isso depende da evidência) que este árabe não é a língua falada ou a língua popular, mas, evidentemente, a língua escrita. No segundo caso, ao se utilizar uma forma que remete ao chinês escrito, evita-se precisar que se vai tratar do mandarim, e não do cantonês (língua falada majoritariamente em Hong Kong). O fato de a língua oficial da Espanha, segundo a constituição do país passar a ser, a partir daquele momento, o castelhano e não mais o espanhol, nos mostra, igualmente, que o nome da língua pode se constituir em uma jogada política e ideológica. Se o espanhol foi, oficialmente, batizado de castelhano, se deveu, em parte, a satisfazer os nacionalistas bascos, galegos ou catalães, e a desfazer a radicalização entre o nome do estado e o da língua, além de colocá-la em uma dimensão regional, que foi a de Castela...

Por outro lado, os crioulos são raramente mencionados, ao se tratar de um território ou estado, o qual, com frequência, nem chega a existir. Para distingui-los, os linguistas se referem a eles como “crioulo reunionês” ou “falar crioulo da Reunião”, como “crioulo guadalupense”, preferencialmente a “reunionês” ou a “haitiano”, embora haja exceções (CHAUDENSON, 1995). Esta nomenclatura faz sentido: o falante que declara falar francês e crioulo não expressa a mesma coisa, seria como se ele declarasse falar francês e guadalupense, assim como o Poatevino (habitante do Poitou) ao se declarar falante de patoá ou de poatevino (língua do Poitou) tende a classificar seu vernáculo de modo diferente, e nos ensina coisas sobre suas representações linguísticas. Dizer “eu falo patoá” ou “eu falo crioulo” é situar seu vernáculo em uma relação de diglossia com uma variedade alta, enquanto que dizer “eu falo poatevino” ou “eu falo guadalupense” é atribuir ao mesmo vernáculo o estatuto de língua, e situá-lo perante outros em uma relação mais igualitária. Desse ponto de vista, a questão “uma ou duas línguas?” poderia se tornar

“francês e/ou crioulo, em oposição a francês e/ou guadalupense, haitiano, reunionês etc.” Mesmo se esse problema de denominação pudesse parecer marginal, ele se situa no centro das representações linguísticas, justificando minha hipótese de que essas representações exercem um papel fundamental na dinâmica das situações.

Mas, o mais interessante nessas situações, como no caso do “servo-croata”, é que os falantes e o linguista não entram em acordo. Salikoko Mufwene me contava que, quando fazia pesquisa sobre o gullah, um crioulo praticado nas zonas costeiras da Carolina do Sul e da Geórgia, seus informantes declaravam falar, com mais frequência, o inglês, e ignoravam, às vezes, até mesmo a palavra *gullah*. Eu descrevi, Calvet (1999, p. 6), a mesma situação na comunidade branca de Kraemer, Luisiana, cujos membros falavam crioulo, semelhante ao que ocorre em Breaux-Bridge e Pointe-Coupée, mas diziam falar francês. Em tais situações, quem tem razão o linguista, que chama de gullah ou crioulo o que ele ouve e descreve, ou o falante que acredita (quer, decide...) falar inglês ou francês? Seria inútil, aqui, antecipar um argumento de autoridade (o linguista sabe do que fala, e tem, assim, razão científica...): a existência de uma ou duas línguas não é apenas um problema técnico, mas um problema de representações. Todo o desafio, para o qual tentei chamar a atenção é, precisamente, estudar o efeito dessas representações sobre as práticas. Acrescente-se, ao que foi dito, que essa polinomia não é somente o resultado de um desacordo entre o linguista e os próprios falantes, que, frequentemente, dão nome, de modo diferente, à mesma língua. Situações desse tipo não são raras, mas o que elas nos ensinam? Em primeiro lugar, que as diferenças entre línguas não são somente linguísticas, mas também sociais: ao negar que os sérvios falam a mesma língua que os croatas, estes últimos os qualificam como diferentes, e os excluem de sua própria comunidade. Mas o fato de não quererem falar a língua do outro tem efeitos sobre as próprias línguas. Assim, nós vimos que, no caso anterior, os falantes das formas linguísticas em contato tomam emprestado de línguas diferentes, para se distinguir dos vizinhos. Essa vontade de marcar diferença ou identidade tem efeito sobre a forma da língua e sobre sua evolução, quer se trate do vocabulário, da grafia ou de seu nome.

*Uma ou duas línguas?* Esta questão que, como vimos, não encontra resposta imediata, nem geral, deve ser abordada ao mesmo tempo do ponto de vista das práticas e das representações nos atos dos falantes. Em todas as “denominações” de línguas há dois tipos de agentes: aquele que dá nome a sua língua e aquele que dá nome à língua do outro. O falante representa, em geral, o primeiro tipo, quando declara “eu falo tal língua”, ou “minha língua se chama X”. O segundo tipo é representado pelo próprio linguista, quando declara “isso é X”. A essa diferença deve se acrescentar outra: o falante aceita facilmente que sua língua possa não ter nome, ou ter vários nomes, já o linguista considera, por seu lado, que é preciso nomear as línguas, fazendo-o de maneira unívoca. Essa diferença é símbolo de outra fundamental: para alguns a “língua” é uma prática, para outros é um item taxonômico. No nome de uma língua há conotações que não são as mesmas para o linguista e para o falante. Quando um linguista fala de um *crioulo*, ele sinaliza a seus leitores conscientes que a língua em questão se desenvolveu em condições sociolinguísticas específicas, que seu modo de manifestação a aproxima de outras igualmente batizadas de crioulas. Quando um falante, em contrapartida, declara falar



crioulo, ele aceita a denominação do linguista e situa sua língua em uma correlação com uma outra língua em contato. Fazer afirmação a respeito de uma língua qualquer, como, por exemplo, “trata-se de um crioulo”, não tem sempre, por conseguinte, o mesmo sentido. Para o linguista, esta afirmação significa: esta frase é construída segundo as regras de tal gramática, seu vocabulário é originário de tal léxico. Mas o falante, que ouve essa afirmação pode entendê-la de modo diferente: você não fala francês (ou inglês etc.), você fala crioulo. No primeiro caso, mais uma vez, há referência a uma taxonomia, no segundo caso, a referência tem uma relação de força de tipo diglótico. Nos dois casos temos, antes de mais nada, universos de representações diferentes. Isso porque o fato de continuar a chamar de “crioulo” o que funciona, como em todas as outras línguas, para o linguista, trata-se de um sistema de representações que privilegia a história sobre a sincronia, mas o faz somente em determinadas situações: não se fala em dialetos do latim, ao se referir, por exemplo, ao francês, ao italiano, mas de línguas. Por outro lado, chamar sua língua de “crioulo” (e não haitiano, martinicano, etc.) revela outro sistema de representações que se nutre do precedente, e que, por projeção da diacronia sobre a sincronia, pela hipertrofia da história, atribui à sua língua um estatuto diferente. *Diferença* que as relações sociais se apressaram em transformar em *inferioridade*.

A partir daí, a questão “uma ou duas línguas?” não é somente científica e não pode ter resposta unicamente científica. Do mesmo modo que, talvez, os croatas um dia falarão croata, forma diferente do sérvio que os sérvios irão falar; é possível que os reunionenses, talvez, só falem o francês, enquanto que os haitianos falarão haitiano, o que vale dizer que assistiríamos a uma descrioulização, no primeiro caso, e, de maneira inversa, a uma radicalização da autonomização do crioulo, no segundo. Essa evolução diferente não estaria ligada a características intrínsecas daquilo que se convencionou chamar crioulos, mas, preferencialmente, estaria ligada a evoluções políticas e sociais diferentes, nas quais as representações linguísticas exercem um papel preponderante.

Alguns colegas, a quem solicitei que lessem o manuscrito deste livro, perguntaram-me, com uma ponta de malícia, qual era a diferença que eu fazia entre a ecologia linguística e a sociolinguística. Havia, por detrás desse questionamento, a insinuação de que eu estaria utilizando, talvez, uma metáfora a mais para desenvolver análises que teria podido simplesmente desenvolver sob a etiqueta da sociolinguística. Ora, a sociolinguística foi geralmente considerada como uma subdivisão, para alguns marginal, da linguística, visão que ainda permanece apesar das tomadas de posição de William Labov, para quem a sociolinguística é *toda a linguística*. Haveria de um lado a linguística dura, central, e de outro, os linguistas periféricos (sócio-, psico-, etnolinguística...), “moles”, e menos “científicos”. Essa situação gerou, entre os “sociolinguistas”, uma tendência a abandonarem determinados domínios, como os da descrição sintática, ou fonológica, das línguas, para se dedicarem ao estudo do plurilinguismo, à política linguística, ratificando, ao mesmo tempo, a delimitação defendida pelos adeptos da linguística “dura”. Em 1978, por exemplo, Pierre Achard, ao apresentar os objetivos da revista *Linguagem & Sociedade*, definia o “objeto próprio da linguística” como sendo “os mecanismos regulares da língua” (ACHARD, 1978), parecendo excluir, ao mesmo tempo, a possibilidade desses “mecanismos regulares” poderem ser o objeto de estudo da

sociolinguística e da sociologia da linguagem. Ao abandonar a descrição desses mecanismos aos adeptos da linguística “dura”, a sociolinguística não deixou de, voluntariamente, se marginalizar. Isso permitiu a Joshua Fishman escrever, no seu prefácio a uma obra de Glyn Williams: “Após três dezenas de anos, a sociolinguística permaneceu o que era; uma província da linguística e da antropologia, ou, melhor, uma província de preferência provinciana” (WILLIAMS, 1992).

Em contrapartida, eu quis, neste livro, defender uma aproximação *ecológica* das línguas do mundo, *línguas*, isto é, considerando, ao mesmo tempo, sua forma (os “mecanismos regulares”) e suas relações, *práticas* e *representações*, organização *gravitacional*, *autorregulação*, *transmissão* das práticas e das situações etc. É por isso que a noção de nicho ecolinguístico me parece de natureza a enriquecer nosso ponto de vista, segundo a qual uma ecolinguística é muito mais do que uma nova metáfora; ela é um princípio descritivo, explicativo. Foi por isso que eu insisti, longamente, sobre a importância das *representações*, que, se não fazem sozinhas a história das línguas, delas são um dos motores. Com efeito, a linguística “dura” bem pouco se preocupa, ao descrever as “línguas”, com o efeito das representações sobre os objetos por ela inventados. A seguir eu insisti sobre o fato de as situações sociais construírem essas representações, para que elas, as situações, pudessem, ao mesmo tempo, ser modificadas pelas representações, bem como as *práticas* linguísticas serem, assim, determinadas pelo conjunto das relações que se manifestam no seu *nicho ecolinguístico*. Nós vimos que, no seio desses nichos, os deslocamentos de população podiam provocar a *aclimação* das línguas, que podiam sobreviver ou desaparecer, deixando marcas atrás de si, e que as situações linguísticas estariam, então, submetidas a uma constante *evolução*, que revoluções viriam, às vezes, alterar. Há, aqui, um princípio descritivo e explicativo que só pode nos levar a uma certa modéstia em relação a nossa vontade profética: evidenciamos tendências e não leis. Entretanto, isso tudo nos mostra que a *invenção da língua* e sua *denominação* correlata constituem uma intervenção no nicho ecolinguístico, ao mesmo tempo que o modificam. Nesse sentido, é difícil de terminar sem evocar a responsabilidade do linguista no futuro dos nichos ecolinguísticos, apesar de eu haver salientado, por diversas vezes, que a ecologia linguística não estava nas minhas intenções como sinônimo de proteção das línguas em perigo. Trata-se, aqui, evidentemente, de um problema deontológico, e ensaio livro deveria ser dedicado a outra coisa. Entretanto, é bom lembrar para terminar, que nosso trabalho de linguista não consiste unicamente em descrever as “línguas”, ou as situações linguísticas. Ao trabalhar sobre fatos sociais, nós não podemos nos esquecer da sua natureza. Mesmo que se aceite a análise que eu desenvolvi, não podemos, por essa razão, desconhecer que nossa prática descritiva e analítica constitui também uma intervenção nos nichos ecolinguísticos, e que ela pode modificá-los, consideravelmente.

### Referências

- ACHARD, Pierre. Quelques propositions naïves sur le langage et la linguistique. *Langage et Société* 1, 1978.
- BLEEK, W. *Comparative grammar of South African Languages*. Londres: Trübner, 1862.
- CALVET, Louis-Jean. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.

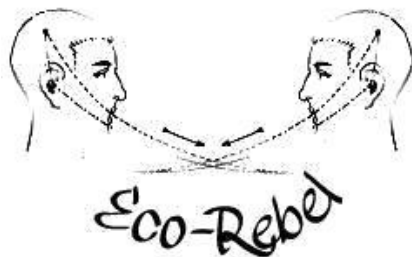
## ECO-REBEL

- CHAUDENSON, Robert. *Les créoles*. Paris: PUF (Coleção “Que sais-je?”).
- LACROIX, F. Les langues bantu. In: *Les langues dans le monde ancien et moderne: Afrique subsaharienne, pidgins et créoles*. Paris: CNRS, 1981, p. 353.
- WILLIAMS, G. *Sociolinguistics: a sociological critique*. Londres: Routledge, 1992, p. viii.

Traduzido do francês por Joaquim Santana Caixeta.

**Texto convidado.**

Ecolinguística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



## ECOSSISTEMA CULTURAL

Hildo Honório do Couto (Universidade de Brasília)

**Resumo:** O objetivo deste artigo é retomar as relações entre língua e cultura, mostrando que a primeira é parte da segunda e que ambas são parte de um ecossistema, ecossistema linguístico e ecossistema cultural, respectivamente. Pelo fato de também a cultura ser de natureza semiótica, segue-se que todos os seus componentes (materiais e imateriais) podem ser usados nos atos de interação comunicativa previstos pela parte da ecolinguística chamada de linguística ecossistêmica, que tem esse nome por ter o ecossistema biológico como ponto de partida para encarar os fenômenos da linguagem, da perspectiva da visão ecológica de mundo. Por fim, mostra que o conhecimento de pelo menos parte do ecossistema cultural é de fundamental importância na aprendizagem de segunda língua, a fim de não se cometerem gafes no país em que essa língua é falada.

**Palavras-chave:** Ecolinguística; Linguística Ecossistêmica; Ecossistema Linguístico; Ecossistema Cultural.

**Abstract:** The objective of this article is to take up the relationships between language and culture, showing that the former is part of the latter, and that both of them are part of an ecosystem, linguistic ecosystem and cultural ecosystem, respectively. In view of the fact that culture also has a semiotic character, it follows that its components (material and immaterial) may be used in the acts of communicative interaction that are part of the version of ecolinguistics called ecosystemic linguistics. This is so named because its starting point is biological ecosystem. For this reason, it gives us the tools for the study any language phenomena from the ecological point of view, a holistic view. Finally, it is claimed that a knowledge of at least part of the culture related to a second language one is going to learn is indispensable, in order not to make a faux pas when talking to locals.

**Keywords:** Ecolinguistics; Ecosystemic Linguistics; Linguistic Ecosystem; Cultural Ecosystem.

### 1. Introdução

Língua e cultura vêm sendo relacionadas desde final do século XIX. No início do século XX, começou-se a associar ambas a ecologia. Segundo Neves (1996), a antropologia ecológica começou com Leslie White (1900-1975), que restaurou o pensamento evolutivo na antropologia. Em seguida Julian Steward (1902-1972) introduziu o método da ecologia cultural a fim de "resgatar dentro da Antropologia o conceito de meio ambiente como fator gerador de cultura" (p. 34), contrariamente à ideia tradicional de que "cultura vem de cultura". Por fim, Andrew Vayda e Roy Rappaport opuseram a ecologia humana à ecologia cultural de Steward, introduzindo o conceito de ecossistema na antropologia, com enfoque na população.

Do lado linguístico, podemos citar Kenneth Lee Pike, entre outros, que têm uma visão ampla da língua, inserindo-a em um contexto antropológico maior, chegando mesmo a se aproximar do que hoje se chama de ecolinguística. Foi ele que propôs a distinção entre visão “ética” e “êmica”, dos fenômenos linguísticos e culturais, hoje moeda corrente entre antropólogos e outros cientistas sociais; para isso, ele partiu dos conceitos linguísticos de fonética e fonêmica, sendo esta o nome que o estruturalismo americano dava ao que na Europa era chamado de fonologia. A primeira (visão ética) é a perspectiva de quem está de fora, enquanto que a segunda (visão êmica) é a de quem está dentro e conhece a estrutura e o funcionamento da cultura. Infelizmente, porém, muitos antropólogos atuais vivem anos a fio junto a um grupo indígena, assimilam sua cultura, e sua língua, espera-se, mas não dão um exemplo sequer de dado linguístico. É como se a língua não fosse parte da cultura, e a mais importante.

Por esses e outros motivos, o objetivo deste artigo é apresentar uma visão ecológica, melhor, ecossistêmica de cultura e mostrar que ela engloba a língua. Veremos que há íntimas inter-relações entre língua e cultura, quando não pelo fato de a língua ser parte da cultura e, o que é mais, é também veículo de cultura. Veremos, outrossim, que, embora sendo mais ampla do que a língua, a cultura tem aproximadamente a mesma natureza que ela. Tanto que seus componentes fundamentais são os mesmos. A argumentação se desenvolverá na perspectiva da ecolinguística, mais especificamente, da linguística ecossistêmica. Assim sendo, faz-se necessário definir o ecossistema biológico e, em seguida, o ecossistema linguístico, a fim de mostrar as similitudes que há entre eles e o ecossistema cultural.

## 2. Ecossistema biológico

Os manuais de introdução à ecologia e à biologia (que engloba a ecologia) nos mostram que o conceito central da ecologia é o de ecossistema. Dizem também que ecossistema é o todo formado por uma população (P) de organismos vivos (animais ou vegetais), seu *habitat* (biótopo, meio, meio ambiente, território) (T) e as interações (I) que aí se dão. Os ecólogos biológicos acrescentam que o que interessa no ecossistema não são esses organismos nem seu *habitat* em si, mas as interações. Essas interações podem ser de dois tipos, sobretudo no caso dos animais, mas não só: (a) interação organismo-meio, (b) interação organismo-organismo. O ecossistema biológico pode ser representado como se vê na figura 1.

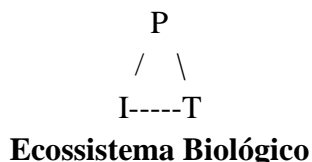


Fig. 1

Esse tripé deve ser lido assim: sempre que tivermos uma população de organismos (P) cujos membros convivam em seu *habitat* ou território (T) e interajam (I) entre si e com o meio, temos um ecossistema (biológico). O fato de a linha que liga I a T ser segmentada tem implicações que recuam ao signo de Charles Peirce. Vale dizer, a segmentação da

linha ressalta o fato de que não há relação direta entre I e T, pelo simples fato de I ser interação, não uma coisa: a relação entre os dois é sempre mediada por P. Em outras palavras, I são as interações de P em T. No ecossistema biológico isso parece não ter muita relevância. No entanto, no ecossistema linguístico apresentado na seção seguinte o fato é de fundamental importância.

Ainda na ecologia biológica, o ecossistema é delimitado pelo observador, como já dissera o criador do termo “ecossistema”, Arthur Tansley, exceto, talvez, os biomas. No caso dos ecossistemas em geral, o ecólogo pode delimitar todo o cerrado do Planalto Central, por exemplo, mas também uma pequena área dele, como um brejo, ou até uma pequena lagoa ou um tanque de peixinhos, como o ecossistema que vai investigar. O ecossistema chamado de bioma, ao contrário, além de em geral ser de grandes proporções, apresenta limites naturais de alguma forma. Por exemplo, os biomas tundra, taiga, floresta amazônica e mata atlântica estão na natureza independentemente de um observador que os delimite. São, portanto, ecossistemas de natureza um tanto diferente dos ecossistemas que o observador delimita no momento de sua investigação. Essas propriedades do ecossistema biológico têm consequências muito importantes para os estudos ecolinguísticos, uma vez que os dois tipos de ecossistema têm equivalentes linguísticos, ou seja, nos ecossistemas linguísticos, aos quais passo logo em seguida.

### 3. Ecossistema linguístico

A variante da ecolinguística chamada linguística ecossistêmica tem esse nome por partir do conceito central da ecologia geral ou macroecologia, o ecossistema. No **ecossistema linguístico** temos exatamente os mesmos componentes do ecossistema biológico, motivo pelo qual a linguística ecossistêmica é também conhecida como ecologia linguística. Tanto que sua definição de ecossistema linguístico é quase idêntica à de ecossistema cultural, ou seja, o primeiro é constituído de um povo (P), vivendo em seu território (T) e cujos membros interagem entre si pelo modo tradicional de interagir verbalmente, sua linguagem (L). Isso aponta para o fato de que estamos lidando com uma disciplina que está em pé de igualdade com a ecologia biológica (não é mais necessário ter medo de biologismo, pois a biologia é a ciência da vida), embora a macroecologia inclua também princípios da ecologia social (p. ex., ecologia humana, a ecologia social, a sociologia ambiental etc.) e da filosófica (como a ecologia profunda, proposta por Arne Naess). Vale dizer, não se usam mais conceitos da ecologia biológica apenas metaforicamente, transplantando-os para os estudos dos fenômenos da linguagem, ao modo de muitos ecolinguistas europeus. O linguista ecossistêmico é um ecólogo da linguagem, parte de dentro da ecologia para estudar fenômenos linguísticos.

As interações dos membros de P com o mundo (meio, território), ou seja, as interações ecológicas do tipo (a), constituem o que se chama de **referência**, ou significação. As interações entre membros de P entre si (interação pessoa-pessoa) são o que se chama de **comunicação**, ou **interação comunicativa**. Pelo fato de a língua ser constituída pelas interações centradas no verbal que se dão entre membros de P, ela não é definida como sendo um instrumento de comunicação. Ela é a própria comunicação, melhor, interação comunicativa. Isso vai frontalmente contra grande parte da tradição linguística ocidental.

Assim como a propriedade definidora do ecossistema biológico são as interações, não os organismos nem seu *habitat* em si, a propriedade central do ecossistema linguístico não é P nem T diretamente, mas as interações linguísticas, a comunicação, ou melhor, a interação comunicativa, que inclui a referência. A interação comunicativa, por sua vez, insere-se em uma **ecologia da interação comunicativa**. Sempre que dois membros da **comunidade linguística**, outro nome para ecossistema linguístico, se engajam em uma interação comunicativa produzem **atos de interação comunicativa** (AIC), cujo fluxo é chamado de diálogo ou **fluxo interlocucional**. Em cada AIC os interlocutores se comunicam referindo-se a algo exterior à linguagem, aspecto (a). Por outro lado, só se referem a algo comunicando-se, aspecto (b). Os dois aspectos da linguagem (comunicação e referência) estão inextricavelmente interligados por serem as duas faces da moeda linguística.

As interações pessoa-mundo (referência) podem ser encaradas de duas perspectivas. A primeira é a onomasiológica, que, como os dialetólogos do final do século XIX e começo do século XX diziam, parte da coisa e procura pela palavra que a designa. A segunda, semasiológica, é a perspectiva oposta: diante de uma palavra qualquer, procura pela coisa à qual ela se refere, ou às coisas a que ela se refere, pois as palavras podem ser polissêmicas. A ecolinguística tem mostrado que a palavra surge pelo primeiro processo (onomasiologia), mas, após formada, adquire uma relativa autonomia, podendo referir-se a outras coisas por processos como polissemia, metáfora, metonímia e muitos outros (semasiologia). Até mesmo as relações "estruturais" (**endoecologia linguística**) são encaradas como interações, como se pode ver em Couto (2016a).

O ecossistema linguístico tem sido representado como se vê na figura 2. Em sua forma geral ele é o **ecossistema integral da língua**, também chamado de **comunidade linguística**.

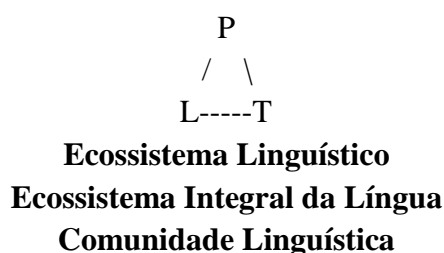


Fig. 2

Esse ecossistema é chamado de integral porque é uma porta de entrada para a **visão ecológica de mundo** (VEM), proposta Capra (1995), entre outros. De acordo com os ecolinguistas dinamarqueses Bang & Døør (2015) e alguns filósofos da linguagem, ultrapassado esse umbral encontramos três sub-ecossistemas linguísticos em seu interior. Trata-se do **ecossistema natural**, do **mental** e do **social**, como tem sido mostrado em diversas publicações (COUTO, 2015; 2016a; COUTO, 2017b). Esses três ecossistemas estão representados na figura 3.





(2016b) temos o mais detalhado tratamento do conceito de comunidade de fala já apresentado no contexto da linguística ecossistêmica.

Uma vez dentro do ecossistema integral da língua, pode-se estudar praticamente todo e qualquer fenômeno linguístico, pois a linguística ecossistêmica encara seu objeto de modo holístico. Isso não significa que o linguista ecossistêmico seja onisciente, mas que sua disciplina pode se dedicar não só ao que os analistas do discurso têm chamado de “exterioridade da linguagem” (exoecologia linguística) mas também ao que qualificam como “interioridade da linguagem” (endoecologia linguística). É claro que cada investigador individual tem que fazer um recorte, porém, ele não se esquece nunca de que o fez e que, assim que puder, retorna à visão ecológica de mundo (VEM) a fim de avaliar os resultados parcelares obtidos. Outros recortes podem ser feitos por colegas que seguem a VEM. Por exemplo, alguns ecolinguistas podem se dedicar a questões de **exoecologia linguística**, como bi-/multilinguismo, contato de línguas, ecologia da evolução linguística e até a análise de discursos, no caso feita pelo sub-ramo da linguística ecossistêmica chamado **análise do discurso ecológica/ecossistêmica (ADE)** (COUTO, COUTO, BORGES, 2015). Outros podem cuidar de questões da **endoecologia linguística**, que ainda está engatinhando. No entanto, o que se faz em linguística neurocognitiva (LAMB, 2000), já é um bom começo. Enfim, a ecolinguística em geral é multimetodológica; pode se valer do auxílio de qualquer metodologia, contanto que possa avaliar os resultados obtidos da perspectiva da VEM. Em Couto (2016a) encontram-se muitas sugestões de estudos endoecológicos, ou seja, de fenômenos “estruturais”.

#### 4. O que vem a ser ecossistema cultural?

Antes de falar de ecossistema cultural é importante averiguar o que vem a ser **cultura**. A palavra é derivada do verbo latino *cólere* (cultivar, plantar), via particípio passado *cultus*. Até hoje no Brasil rural se ouve a expressão "terra de cultura", para terra boa para plantar. Marco Túlio Cícero (106–43 a.C), usando a metáfora agrícola, falou em *cultura animi*, algo como "cultura do espírito", com a intenção de distinguir a parte espiritual dos humanos como algo "superior" à mera materialidade, ideia antropocêntrica que persiste até hoje em algumas acepções da palavra “cultura”. Nesse sentido, diversos antropólogos têm tentado definir o termo desde pelo menos final do século XIX, como Lewis H. Morgan (1818-1881) e Edward B. Tylor (1832-1917). Tylor disse em seu clássico *Primitive culture* (1871) que cultura é "a complexa totalidade que inclui conhecimento, crenças, artes, moralidade, lei, costumes e qualquer outra capacidade ou hábito adquirido pelo homem como membro de uma sociedade". Portanto, para ele "cultura" está exclusivamente no nível mental e no social, é a *cultura animi*. Outros autores incluíram a "cultura material", sobretudo quando começaram a fazer pesquisas etnográficas, caso do antropólogo americano Leslie White. A cultura material incluiria o artesanato, a tecnologia, a arquitetura e a arte em geral, entre outras. A definição do dicionário *Aurélio*, também inclui a dimensão material, como se vê no termo "materiais" da definição de que cultura é "o complexo dos padrões de comportamento, das crenças, das instituições e doutros valores espirituais e materiais transmitidos coletivamente e característicos de uma

sociedade". Para uma visão panorâmica da antropologia cultural, pode-se consultar Stagl (1974).

Para as finalidades do presente ensaio, cultura pode ser tida como tudo que faz parte do acervo de um povo, mas que não pertence exclusivamente à natureza, embora isso não signifique que cultura se oponha a ela. Na verdade, natura existe sem cultura, mas cultura não existe sem natura. Bookchin (1993) diz que a cultura é uma “segunda natureza”, dependente da “primeira natureza” e sobreposta a ela. Cultura é de natureza semiótica, sobretudo nos termos da semiótica de Peirce (1972): tudo que se encontra no contexto de determinado povo e representa algo para ele. Essa é a concepção implícita em Eco (1974). De certa forma, cultura é constituída de signos (indiciais, icônicos e simbólicos), organizados em códigos. Vale dizer, cultura é linguagem, de que a linguagem chamada língua faz parte.

Com isso, podemos tentar dar uma conceituação de **ecossistema cultural**. Trata-se da totalidade dos signos e sistemas de signos (C) de determinada comunidade, ou seja, tudo que é compartilhado por seus membros (P) convivendo em determinado lugar (T), tanto no nível material como no imaterial. Por ser compartilhado, tem valor social e pode eventualmente ser usado em atos de interação comunicativa. O primeiro de todos os ingredientes da cultura é a língua. Mas aí entram também os gestos, as crenças, os usos e costumes, os artefatos, incluindo-se as casas, os monumentos, as ferramentas e muito mais. Eco (1974) apresenta um conspecto relativamente detalhado do ecossistema cultural, embora sem usar o termo. Como se pode ver na figura 4, a representação do ecossistema cultural é homóloga à do ecossistema linguístico apresentado na figura 2, acima.

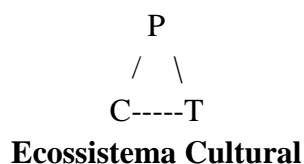


Fig. 4

Esse tripé deve ser lido da seguinte forma: para que haja uma cultura (C) é necessário que preexista um povo (P) convivendo em determinado lugar, que é seu território (T). O C no caso, ou seja, a cultura, seria tudo que P fez, faz ou fará. No "fez" está o acervo guardado (material e imaterial) na memória e que garante a identidade do grupo. No "faz" estão os padrões de ação, no como os membros de P lavram a terra, plantam, colhem, enfim, os modos tradicionais de agir, inclusive de comunicar. Tanto que uma das primeiras definições anglo-saxônicas de cultura foi a de que ela é "the ways of a people" (os modos [de se comportar] de um povo). No "fará" estão os planejamentos e investimentos para o futuro, como a educação dos jovens, por exemplo. Para falar com Santo Agostinho (354-430a.C.), a cultura (o presente) inclui o passado (a memória) e o futuro (as expectativas).

Como já vimos, o ecossistema cultural como um todo vem sendo discutido há já um certo tempo por autores como Eco (1974) e Preziosi (1977), entre muitos outros. No contexto

do que viria a ser a linguística ecossistêmica, eu venho incluindo a língua em um contexto cultural mais amplo desde Couto (1981), usando "L" de "linguagem" em geral no lugar de "C" de "cultura". Por esse motivo, língua ficou representada por  $l_1$ , ao lado dos demais sistemas de signos culturais, ou seja, das demais linguagens, que seriam  $l_2, l_3$  até  $l_n$ . Assim,  $l_2$ , poderia ser o conjunto de regras culturais de comportamento, como as regras interacionais (COUTO, 2002);  $l_3$  seria a linguagem do sistema jurídico;  $l_4$  corresponderia à linguagem do trânsito e assim por diante. Em Couto (1981), eu falava em "cultura como um conjunto-universo de códigos. Cultura foi vista como "um sistema de signos", no contexto da Gramática estratificacional, atualmente chamada de linguística neurocognitiva (LAMB, 2000). Entre os componentes da cultura, mencionavam-se as estruturas conceituais, as atividades, os grupos sociais, os papéis e padrões comportamentais, as taxonomias (botânicas, zoológicas, topográficas etc.) e a língua. Em Couto (2017a), o assunto foi retomado no contexto da formação e transformação das línguas pidgins e crioulas, já com um pendor para a ecolinguística.

Como se pôde ver, a cultura foi tomada como uma macrolinguagem, que compreendia a linguagem chamada língua, de uma perspectiva semiótica, ou seja, da perspectiva dos signos que formam as diversas linguagens. Daí o uso da palavra "código", como designação do todo, ou seja, a linguagem que unifica os diversos grupos de signos culturais em um todo. Foi mostrado que essas linguagens podem ser multissígnicas, ou seja, conter uma quantidade quase imensurável de signos, como a língua, e até unissígnicas, como uma pedrinha que ficava em cima da mesa do professor antigamente, e que podia ser pega por qualquer aluno que desejasse ir ao banheiro, sem pedir licença ao professor. Se a pedrinha não estivesse lá, teoricamente ninguém podia ir ao banheiro. Tratava-se de uma linguagem (código) que constava de um único signo. Entre os dois extremos, temos os mais variados tipos de linguagem/código, compreendendo quantidades as mais variadas de signos.

Podemos encarar o ecossistema cultural de mais de uma perspectiva. De uma delas, podemos dizer que ele consta de cultura imaterial e cultura material. Como o próprio nome já sugere, a **cultura material** inclui tudo que é de natureza física, como os artefatos, as casas, os edifícios, os monumentos, as cidades, as esculturas, as roupas, os garfos etc. A **cultura imaterial**, por seu turno, açambarca tudo que caracteriza determinado povo, mas que não seja de natureza física. É o caso da língua, das tradições, das festividades, dos modos de comportamento etc. De acordo com uma perspectiva que privilegia a língua, temos, por um lado, a língua e, por outro, objetos, fatos ou fenômenos. Os objetos/fatos podem ser (a) físicos (naturofatos, artefatos), (b) mentais (mentefatos) ou (c) sociais (sociofatos).

Gostaria de salientar que, da perspectiva ecossistêmica aqui adotada, a distinção "cultura material x cultura imaterial" é interessante uma vez que implica que há um entrelaçamento entre elas. O que é mais, o termo "imaterial" é derivado de "material" mediante a adjunção do prefixo *in-*, o que está em sintonia com a asserção de que cultura vem de natura. Isso está também em sintonia com a tese do filósofo da linguagem e ecolinguista alemão, Peter Finke, e do proponente da ecologia social, Murray Bookchin. Mas, quem comparou explicitamente as inter-relações entre ecossistema cultural e

ecossistema linguístico foi Trampe (2002), dando continuidade à proposta original de Finke (2001).

A **língua** é o componente mais importante da cultura de um povo, abrangendo a maior parte dela, como se pode visualizar na figura 5 abaixo. Os **naturofatos** associados à cultura de determinada comunidade compreendem tudo que pertence à natureza física, mas que tem algum valor simbólico para seus membros. Um dos casos mais conhecidos é o Monte Fuji, a cem quilômetros de Tóquio, considerado um símbolo do Japão. Qualquer pessoa que tenha um mínimo de informação, ao vê-lo saberá que está nesse país, pois o monte se encontra nele. O Pão de Açúcar é um símbolo do Rio de Janeiro e, até certo ponto, também do Brasil. O canguru é um símbolo da Austrália. Dizem que os finlandeses têm cerca de sete símbolos nacionais que são seres da natureza. O panda-gigante da China parece ser outro exemplo. Para aplacar a reação dos naturófobos (aqueles que têm horror a associar fenômenos humanos/sociais a fenômenos naturais), podemos recorrer ao signo indicial de Peirce (1972: 115-134). De acordo com ele, o signo indicial (por oposição ao icônico e ao simbólico) se refere à coisa referida por estar naturalmente associado a ela. É o caso do conteúdo pelo continente (como o Monte Fuji e o Pão de Açúcar), e vice-versa, da parte pelo todo ("braço" por "trabalhador"), e vice-versa, da seta indicando determinada direção etc. Talvez seja um exagero incluir aqui os sete presumíveis naturofatos finlandeses, pois os naturofatos precisariam ser reconhecidos inclusive pelos não finlandeses.

Entre os **artefatos** mais conhecidos de algumas culturas do mundo poderíamos mencionar, em um nível macro, a Muralha da China, a Torre Eiffel, a Torre de Pisa, o Cristo Redentor e a Estátua da Liberdade. No caso específico da cultura brasileira, temos ainda artefatos culturais como a cuíca, o berimbau, as estátuas em geral, os quadros de pintura, o formato das casas, a vestimenta, enfim, praticamente tudo que pertence ao que foi chamado de cultura material. Eu não tenho muita coisa a dizer sobre os **mentefatos**. No entanto, fenômenos como sensação, percepção/percepto, imaginação, memória, cognição/conceito e outros parece pertencerem a esse domínio, uma vez que todos eles são de natureza mental. Há também os de natureza emocional, como prazer, dor, excitação, amor/ódio, emoção, *stress*/depressão, irritação, alegria membros etc., além dos de natureza volitiva como vontade, desejo, pulsão, enfim, as volições e nolições. Gaio (2017) fornece mais alguns exemplos de mentefatos.

Os **sociofatos**, por seu turno, constituem a esmagadora maioria dos dados da cultura, sendo que para alguns antropólogos ela seria constituída só de sociofatos. De qualquer forma, gostaria de mencionar as **regras culturais** ou comportamentais. Elas podem complementar as **regras interacionais** da linguística ecossistêmica, o que significa que podem ser usadas nos atos de interação comunicativa. Na verdade, todo e qualquer elemento da cultura de um povo pode ser usado na interlocução entre quaisquer dois de seus membros. Apesar de algumas das primeiras definições de cultura incluírem apenas os sociofatos, acabamos de ver que não podemos deixar de lato os mentefatos nem os naturofatos.

É importante ressaltar que o ecossistema discutido em Couto (2016b) constituía, juntamente com as comunidades vizinhas, um **ecossistema cultural rural**. Ele se opunha

ao **ecossistema cultural urbano**, vigente nas cidades. Naquela época, de cerca de 1941 a 1957, as regiões rurais brasileiras tinham muito pouco contato com as cidades, motivo pelo qual sua língua e cultura eram bastante diferentes das respectivas variedades urbanas. Cada polo dessa oposição tinha alguma ideia do que era a outra, mas apenas uma vaga ideia. Eram mundos diferentes. O ecossistema cultural rural é centrípeto, voltado para si mesmo, pois a lide diária pela sobrevivência não dá tempo às pessoas para grandes elucubrações teóricas. O ecossistema urbano, ao contrário, é centrífugo, com habitantes de cada cidade voltados para a cidade maior (Rio de Janeiro, São Paulo etc.), e as elites desta voltadas para a Europa e os Estados Unidos. Isso a despeito de grande parte dos residentes nas cidades serem de origem rural. É importante ressaltar, porém, que o processo cultural de globalização está alterando esse quadro.

Pelo menos aparentemente, não há um "ecossistema cultural estatal", para manter o paralelo com as variedades da língua chamadas de **dialetos rurais, dialetos urbanos e dialeto estatal** (preferível a "dialeto padrão"). Isso mostra mais uma vez que a língua estatal é uma realidade artificial, abstrata, induzida das realidades linguísticas concretas pelo linguista. Não existe um ecossistema estatal que a englobe e lhe dê identidade.

Repitamos, tudo que faz parte do ecossistema cultural pode ser usado para o entendimento nos atos de interação comunicativa. No caso da comunidade de fala mencionada em Couto (2016b), elementos da natureza (naturofatos) como a *arvinha*, a *serra da Capetinga* e outros eram parte do respectivo ecossistema cultural. A primeira era um local de as crianças brincarem, ao passo que a segunda era observada para se ver se viria chuva. Enfim, praticamente todos os microtopônimos, como elementos físicos, pertenciam ao ecossistema cultural local, além do nome que tinham. Consequentemente, podiam ser usados, e eram usados, para o entendimento nos atos de interação comunicativa.

### 5. Inter-relações entre ecossistema linguístico e ecossistema cultural

Ja vimos que quem primeiro comparou cultura e língua de uma perspectiva ecossistêmica de modo explícito foi Wilhelm Trampe, como se pode ver em Trampe (2002) e outras publicações do autor. No entanto, implicitamente as duas já vinham sendo comparadas desde as primeiras reflexões antropológicas sobre cultura. A ideia de se compararem as duas no contexto do que viria a ser a linguística ecossistêmica, porém, recua a Couto (1981). Depois ela foi retomada e ampliada em Couto (2002). No entanto, o conceito como tal, associando explicitamente língua e cultura, foi apresentado pela primeira vez em Couto (2016b).

Que a língua é parte da cultura parece não restar a menor dúvida. Tanto que a representação do ecossistema linguístico (fig. 2) e a do ecossistema cultural (fig. 3) têm a mesma aparência. A relação entre os dois é de inclusão: o ecossistema linguístico está incluído no ecossistema cultural, é parte dele, como se vê na figura 5. Como a parte (a) da figura pode dar a entender que se trataria de uma pirâmide de três lados, não de um triângulo dentro de outro, mostro as relações entre língua e cultura também na figura de um quadrilátero dentro de outro (b). O importante são as proporções entre ecossistema cultural e ecossistema linguístico. É claro que se trata de estimativa, não de medições precisas.

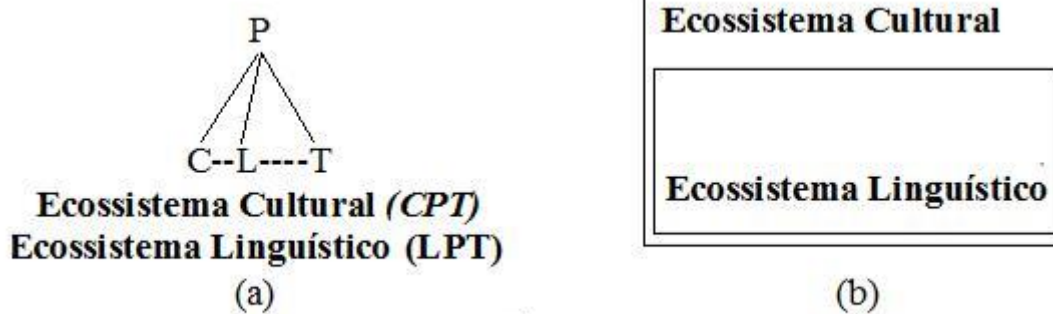


Fig. 5

A figura 5 permite vermos várias coisas. Primeiro, nota-se que o povo (P) e o território (T) dos dois são os mesmos. Segundo, a língua de um povo é parte da cultura desse povo, é parte integrante dela. Terceiro, grande parte da cultura desse povo é de natureza linguística. Tanto que a maior parte do triângulo do ecossistema cultural é ocupada pelo ecossistema linguístico. Quarto, tanto um como outro ecossistema são de natureza semiótica. Quinto, a língua poder ser veículo de cultura, ou seja, além de ser parte dela, pode manifestá-la também. Sexto, há uma parte da cultura que fica fora do domínio da língua, justamente a composta pela maioria dos sociofatos, mas praticamente por todos os naturofatos e os artefatos. Cultura e língua são constituídas de representações, fato que nos leva imediatamente à questão dos índices, dos ícones e dos símbolos de Peirce (1972). A única diferença entre ecossistema linguístico e ecossistema cultural, se é que se pode falar em diferença, consiste em que o ecossistema cultural tem, no lado língua (L), o C de cultura. Entretanto, isso não é problema. Ambas são de natureza semiótica. Como vimos acima, cultura é também linguagem. Tanto que ela já foi representada por L, e a língua por  $l_1$ , ou seja, o componente número um da cultura, sendo os demais  $l_2$ ,  $l_3$  etc. Já vimos também que  $l_2$  poderia ser, por exemplo, as **regras culturais**, de que as **regras interacionais** do ecossistema linguístico fazem parte. Além disso, e talvez em consequência disso, há uma parte da cultura que fica fora do domínio da língua. No entanto, como se pode ver nos exemplos dados abaixo, as regras culturais podem ser usadas em atos de interação comunicativa. Aliás, todo e qualquer item da cultura de um povo pode ser usado neles.

Embora língua e cultura (ecossistema linguístico e ecossistema cultural) estejam inextricavelmente entrelaçadas, um povo pode perder a língua sem perder totalmente a cultura, tanto que parte da última fica fora do domínio da primeira. Isso ocorreu com muitos grupos de ciganos, como os calons do Brasil, os judeus no Leste Europeu e na Península Ibérica e muitos grupos indígenas etc. No entanto, é impossível perder a cultura e manter a língua, uma vez que é impossível perder o todo sem perder suas partes. Um povo (P) pode perder também o território (T), como aconteceu com muitos nômades, como os próprios judeus, os ciganos e outros, mas sobreviver como uma cultura mutilada, não prototípica, ancorada ou até escorada no T de outro P. O que a cultura não pode perder é a população (P), pois a cultura só existe como hóspede dela, assim como a língua também o é. Mufwene (2001) chega a afirmar que a língua é uma espécie parasita (epífita)

da população. Sem povo não há cultura nem língua. Em suma, território é o hospedeiro da população, que é hospedeira da cultura e da língua.

Áreas culturais podem conter em seu interior mais de uma língua, caso em que teríamos **bilinguismo** ou **multilinguismo**. Na Suíça, por exemplo, são faladas quatro línguas (alemão, francês, italiano e engadino), mas os padrões culturais do país são aproximadamente os mesmos. O mesmo se pode dizer de Quebec, no Canadá, em que se falam francês e inglês em um mesmo contexto cultural. Na região do Parque Indígena do Xingu são faladas diversas línguas, mas os povos que nele se encontram compartilham muitos traços culturais, até mesmo antes da formação do Parque. Pode ocorrer o contrário também, ou seja, falantes de uma língua estarem envolvidos em mais de uma cultura, caso em que teríamos **biculturalismo** ou **multiculturalismo**.

Um caso interessante de relação entre língua e cultura é o de uma família brasileira, por exemplo, que tenha um membro surdo em seu seio. Mesmo que o surdo não fale português, ele compartilha muito da cultura com os parentes ouvintes. Tanto que interage com eles por meio de gestos e mímicas diuturnamente. O surdo domina praticamente tudo da cultura brasileira que é praticado no domínio doméstico. O mesmo não se daria com um chinês que tivesse aprendido o português na escola em seu país e viesse a conviver com a mesma família. Apesar de aparentemente "falar português", pelo menos no início ele terá muita dificuldade na interação com os membros da família, pois não está familiarizado com os padrões culturais locais. Isso mostra que as regras interacionais e as regras culturais são mais importantes numa interação comunicativa do que exclusivamente as regras sistêmicas (estrutura, gramática). Para se comunicar bem em determinada língua não basta dominá-las e ser capaz de formar frases gramaticais *ad libitum*. Isso é importante, mas apenas como auxiliar dos dois outros tipos de regras (interacionais e culturais). A interação fica muito mais difícil se o chinês for monoglota em chinês. Tratar-se-ia de uma situação muito diferente do surdo monoglota em LIBRAS. Retomemos a questão de signos culturais extralinguísticos que podem ser usados na interação comunicativa. Pensemos no caso de alguém que estivesse indo de avião da Europa para o Japão. A certa altura ele pergunta a quem está sentado na poltrona junto à janela se já estão chegando. Se essa pessoa olhar pela janela e disser "Já estou vendo o Monte Fuji", estará dizendo algo como "Sim, já estamos chegando no Japão", pois esse monte é parte integrante desse país. Quem o vê sabe que está no Japão. O mesmo se poderia dizer de alguém chegando ao Rio e dissesse que já está vendo o Cristo Redentor. No primeiro caso teríamos um dado cultural do domínio dos naturofatos sendo usado em um ato de interação comunicativa; no segundo, um artefato, na mesma função.

As relações entre língua e cultura são de fundamental importância no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras. Não basta aprender livrescamente a nova língua e se tornar capaz de formar frases gramaticais. As regras culturais e as regras interacionais são mais importantes do que as regras sistêmicas (gramática). Na seção seguinte abordarei esse assunto, mesmo que apenas perfunctoriamente.

## 6. Ecossistema cultural e aprendizado de línguas estrangeiras

O fato de os especialistas em linguística aplicada e em tradução enfatizarem tanto a questão cultural não é por acaso. Eles se veem frente não apenas à questão do bilinguismo e à do multilinguismo. Para eles é de fundamental importância a consciência e um certo conhecimento também do multiculturalismo. Os tradutores, por exemplo, têm que se haver com a interculturalidade. Até mesmo no nível comunitário os povos estão enfatizando o fato de que ser multicultural é ser mais pujante. Um país monocultural é muito mais pobre culturalmente do que um país multicultural. Se na ecologia a diversidade biológica é riqueza, o mesmo se dá na ecologia humana e na social, ou melhor, no ecossistema cultural. Quanto mais diversidade cultural, mais riqueza cultural. Por esses e outros motivos, não basta aprender uma segunda ou mais línguas. É preciso aprender também pelo menos quais são os naturofatos, artefatos, mentefatos e sociofatos mais importantes, bem como os padrões de comportamento mais apropriados nas diversas situações, quais deles são mais comuns nos atos de interação comunicativa. Por exemplo, quem estuda uma língua pelo livro em seu país natal e vai para o país em que a língua que aprendeu é falada pode ter sérios problemas se não conhecer as regras interacionais e as regras culturais associadas a essa língua. Certa feita um brasileiro que se encontrava em uma mesa de refeição com seus anfitriões na Inglaterra disse a um deles *Do you pass this to me?* (você me passa isto?). O inglês achou que o brasileiro não fora polido, pois, na sua língua é obrigatório incluir o *please* (por favor). No Brasil, a entoação interrogativa tem a mesma função do "por favor", mas na Inglaterra não. Vale dizer, pela enésima vez, não basta adquirir regras sistêmicas que permitam formar frases gramaticais.

Uma outra situação me foi relatada por Clea Rameh, brasileira que ensinou português em Washington, EUA, por muitos anos. Sua experiência mostrou que às vezes é bom o estrangeiro não falar a língua local exatamente como os nativos, sem dominar as regras culturais e as regras interacionais no mesmo nível. Se ele cometer alguma gafe cultural, será perdoado pelos nativos por perceberem pelo sotaque que ele é estrangeiro. No entanto, se ele falar a língua como eles, poderá ser até agredido diante da transgressão de alguma regra cultural, pois o considerarão como sendo do local, portanto, deveria saber "como se comportar socialmente". Enfim, no aprendizado de línguas estrangeiras língua e cultura têm que andar de mãos dadas.

### 7. Observações finais

Como vimos no lugar apropriado, ecossistema cultural se refere a tudo que tem valor sógnico (simbólico) para determinado povo (P). Se tem valor sógnico (semiótico) é linguagem. Não se trata de cultura no sentido de quem diz que fulano tem "cultura", é "civilizado", como faziam os gregos, para os quais "civilizados" eram eles; todos os demais povos eram "bárbaros". Tanto que a palavra "bárbaro" tem valor onomatopaico, indicando aquele que "não fala", apenas faz "br.br.br". Quem "falava" (tinha língua) eram só os gregos. Os demais "não falavam" porque os gregos não os entendiam.

A expressão "língua de cultura" é altamente preconceituosa, pois refere-se às línguas que têm uma "grande" literatura, como grande parte das línguas europeias. Para os gregos a única "língua de cultura" era o grego. Contrapondo-se a essa visão, o líder africano e ex-presidente da Guiné Ahmed Sékou Touré (1922-1984) afirmou que na África as línguas



de cultura são as línguas africanas, uma vez que são elas que expressam as culturas africanas. Essa asserção está inteiramente certa e em sintonia com as concepções de cultura comentadas acima. Todas as línguas africanas estão inseridas em um ecossistema linguístico que, por sua vez, está inserido em um ecossistema cultural. Existem diversos grupos étnicos na África, cada um deles com sua própria língua, inserida em sua própria cultura. Há algumas exceções, no entanto, como os pigmeus, que praticamente já perderam a língua, além de outros povos, como os cassangas na Guiné-Bissau. A causa disso tem sido geralmente a invasão dos colonizadores europeus, que perturbaram a ecologia cultural e a ecologia linguística local.

### Referências

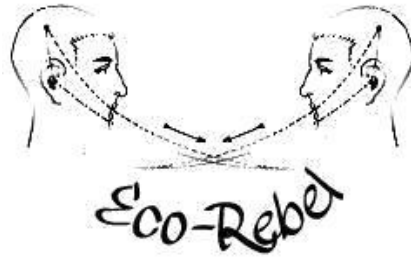
- BANG, Jørgen Chr.; DØØR, Jørgen. *Ecolinguística: um enquadramento conceitual*. Ecolinguística: revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL) v. 1, n. 2, 2015, p. 65-81. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/16527/11770> (acesso: 01/11/2015).
- BOOKCHIN, Murray. What is social ecology? In: Zimmermann, M. E. (org.). *Environmental Philosophy: From Animal Rights to Radical Ecology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1993.
- CAPRA, Fritjof. *Sabedoria incomum*. São Paulo: Cultrix, 1995, 10ed.
- COUTO, Hildo Honório do. 1981. Semiótica da cultura e tradução. In: Mattos, Delton de (org.). *Estudos de tradutologia I*. Brasília: Kontakt, p. 9-32.
- \_\_\_\_\_. *Anticrioulo: manifestação linguística de resistência cultural*. Brasília: Thesaurus, 2002.
- \_\_\_\_\_. Linguística ecossistêmica. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem* ECO-REBEL, v. 01, n. 01, 2015, p. 47-81. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15135/10836> (10/12/2015)
- \_\_\_\_\_. Estudos gramaticais à luz da linguística ecossistêmica. *Scripta* v. 20, n. 38, 2016a, p. 26-53. Disponível em (20/11/2016): <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n38p26>
- \_\_\_\_\_. Comunidade de fala revisitada. Disponível em: [http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/20035\\_2016b](http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/20035_2016b) (acesso: 20/12/2016).
- \_\_\_\_\_. *Contato interlinguístico: da interação à gramática*, 2017a. Disponível em: <http://www.ecoling.unb.br/images/contato-interlinguistico.pdf> (acesso: 20/10/2017), 2ª ed. (1ª ed., 1999).
- \_\_\_\_\_. Linguística ecossistêmica: um novo modo de estudar os fenômenos da linguagem. In: COUTO, Elza; DOURADO, Zilda; SILVA, Anderson; AVELAR FILHO, João (orgs.). *Linguística ecossistêmica: 10 anos de ecolinguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2017b, p. 21-43.
- \_\_\_\_\_; COUTO, Elza; BORGES, Lorena. *Análise do discurso ecológica (ADE)*. Campinas: Pontes, 2015.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

## ECO-REBEL

- FINKE, Peter. Identity and manifoldness: New perspectives in science, language and politics. In: FILL, Alwin & Peter MÜHLHÄUSLER (orgs.). *The ecolinguistics reader*. Londres: Continuum, 2001, p. 84-90.
- GAIO, Mario Luis Monachesi. *Etnicidade linguística em movimento: os processos de transculturalidade revelados nos brasileiro-italos do eixo Rio de Janeiro-Juiz de Fora*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Tese de Doutorado, 2017, 318p.
- HAUGEN, Einar. *The ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 1972, p. 325-339. Também em COUTO ET AL. *O paradigma ecológico para as ciências da linguagem*. Goiânia: Editora da UFG, 2016, p. 57-75.
- LAMB, Sydney M. Neuro-cognitive structure in the interplay of language and thought. In: PÜTZ, Martin; VESPOOR, Marjolijn H. (orgs.) *Explorations in linguistic relativity*. Amsterdam: Benjamins, 2000, p. 173-196.
- MUFWENE, Salikoko. *The ecology of language evolution*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- NEVES, Walter. *Antropologia ecológica*. São Paulo: Cortez Editora, 1996.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- PREZIOSI, Donald. Toward a relational theory of of culture. In: *The Third LACUS Forum*. Columbia, S.C.: Hornbeam Press, 1977, p. 278-286.
- STAGL, Justin. *Kulturanthropologie und Gesellschaft*. Munique: List Verlag, 1974.
- TRAMPE, Wilhelm. Ökologische Linguistik und Humanökologie. In: FILL, Alwin; Hermine PENZ & Wilhelm TRAMPE (orgs.). *Colourful green ideas*. Berna: Peter Lang, 2002, p. 89-101.

Recebido: 25/10/2017.  
Reformulado: 28/12/2017.  
Aceito: 07/01/2018.

Ecolinguística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



**CONSTRUCCIONES MULTIMODALES DE LA DESIGUALDAD: CRESTA ROJA Y EL CONFLICTO ESPECISTA DETRÁS DEL CONFLICTO DE CLASE**

Diego L. Forte (Universidad de Buenos Aires)

**R e s u m o :** A fines del año 2015, el Grupo Rasic, propietario de la segunda productora de pollos de Argentina, paraliza la producción de la planta Cresta Roja dejando a sus empleados en la calle y adeudando varios meses de sueldo. Estos deciden cortar la autopista Riccheri, principal vía de acceso al aeropuerto internacional Ministro Pistarini desde la ciudad de Buenos Aires, en espera de respuestas por parte de la empresa y del gobierno. Mientras el conflicto se desarrolla, una enorme cantidad de animales quedan encerrados sin alimento ni agua por lo que diversas organizaciones no gubernamentales animalistas deciden intervenir y, a través de un plan de rescate, logran liberar algunos animales. La cobertura que los medios de comunicación dieron al conflicto se centró particularmente en el conflicto social generado, dando casi nulo espacio para las organizaciones animalistas que organizaron el rescate. A efectos de proponer una posible aproximación al estudio de la gestualidad como parte de la perspectiva conocida como Multimodalidad, este trabajo se propone analizar la construcción del posicionamiento especista en una presentación del programa *Esta Tarde*, emitido por el canal CN23 en el cual se entrevista a una activista de la ONG Animal Libre. El análisis se inscribirá dentro del marco teórico del Análisis Crítico del Discurso desde una perspectiva de análisis multimodal, adoptando la propuesta de la Semiótica Social de Hodge y Kress (1988) y utilizará las herramientas propuestas por estos autores (1979), para la asignación de papeles temáticos y descripción de procesos en el material verbal, junto con los elementos sistematizados por Kress y van Leeuwen (1996) para el análisis de imágenes además de las herramientas propuestas por Ekman (2003) y Kendon (2004) para expresiones faciales y gestos.

**P a l a v r a s - c h a v e :** Especismo; Análisis Crítico del Discurso; Multimodalidad; Conflicto Social.

**A b s t r a c t :** At the end of 2015, the Rasic Group, owner of the second chicken producer in Argentina, paralyzes the production of the plant known as Cresta Roja leaving its employees on the street and owing several months of salary. The employees decide to establish a picket in the Riccheri highway, the main access road to the Ministro Pistarini International Airport, awaiting answers from both the company and government. While the conflict is developing, a huge amount of animals are locked up without food or water so various non-governmental animal organizations decide to intervene and, through a rescue plan, they manage to release some animals. The coverage that the media gave to the conflict focused particularly on the human social side, giving almost no space for the animal organizations that developed the rescue. In order to propose a possible approach to the study of gestures as part of the perspective known as Multimodality, this work aims to analyze the construction of the speciesist positioning in a presentation of the program *Esta Tarde*, broadcast by the channel CN23, in which it interviewed an activist of the NGO Animal Libre. The analysis will adopt the theoretical framework of Critical Discourse Analysis from a perspective of multimodal analysis, taking the proposal of the Social Semiotics

of Hodge and Kress (1988) and will use the tools proposed by these authors (1979), for the assignment of thematic papers and description of processes in the verbal material, together with the elements systematized by Kress and van Leeuwen (1996) for the analysis of images in addition to the tools proposed by Ekman (2003) and Kendon (2004) for facial expressions and gestures.

**Keywords:** Speciesism; Critical Discourse Analysis; Multimodality; Social Conflict.

### **1. Análisis Crítico del Discurso y concepto de *especismo***

Analizando el papel del lenguaje en la estructuración de la experiencia, el Análisis Crítico del Discurso (ACD) se concentra en el papel de la hegemonía como principal forma de coerción (GRAMSCI, 1971: 32). Pero los animales no son ellos mismos usuarios del sistema a través del cual son discriminados (STIBBE, 2012: 7), por lo que no pueden participar de las discusiones acerca de la relación entre lenguaje y poder. La manipulación ideológica que investiga el ACD, no se da directamente sobre ellos, sino sobre humanos que son convencidos de aceptar una posición especista para coaccionar materialmente a los animales.

Las representaciones sociales incluidas en el sentido común de una sociedad dada ponen en circulación significados que se consideran absolutos e indiscutibles para los miembros de esa sociedad (RAITER, 2003: 140). De esta forma,

the role of language in structuring power relations, in particular, has come under close scrutiny (...) Most of this work on language and power focuses on the role of discourse in oppression and exploitation. For example, the journal *Discourse and Society* is dedicated to “power, dominance and inequality, and to the role of discourse in their legitimization and reproduction in society, for instance in the domains of gender, race, ethnicity, class or world religion”. However, with rare exceptions, the role of discourse in the domination by humans of other species has been almost entirely neglected in the field of critical discourse analysis. Power is talked about as if it is a relation between people only; for example, Fairclough (1992) describes the way that “language contributes to the domination of some people by others” ... Because of the neo-Marxist roots of critical discourse analysis, analysis focuses on hegemony, where oppression of a group is carried out ideologically rather than coercively, through the manufacture of consent. In the case of animals, the power is coercive, carried out by a small number of people involved in organizations that farm and use animals. The animals do not consent to their treatment because of an uncritical acceptance of the ideology of the oppressor, and they cannot be empowered to resist the discourses that oppress them (STIBBE, 2012: 7).

El término “especismo” fue acuñado por Ryder (1998) para referirse a la discriminación en base a la especie. La cultura occidental del siglo XX y comienzos de XXI funda sus ideas básicas en el discurso judeocristiano posterior a la segunda guerra mundial. Este discurso judeocristiano de posguerra, como todo discurso dominante (RAITER, 2003: 167), separa a quienes se incluyen en él y a quienes quedan afuera. Los excluidos son siempre construidos como algo malo o peligroso. Así, el discurso especista no es diferente del discurso racista, misógino o antisemita. Todos son parte de una lógica discriminadora del discurso occidental de posguerra que los construye como objetos, negándoles no solo identidad sino también, en el caso de los animales no humanos, el reconocimiento de sus características de ser viviente. Al respecto Peter Singer sostiene que:

## ECO-REBEL

Toleramos crueldades con miembros de otras especies que nos enfurecerían si se hicieran con miembros de la nuestra. El especismo hace que los investigadores consideren a los animales con los que experimentan como una parte más del instrumental, útiles de laboratorio y no criaturas vivas que sufren. Es más, en las solicitudes de subvención a las agencias gubernamentales financiadoras, los animales son mencionados como “artículos” junto con los tubos de ensayo y los instrumentos de grabación (SINGER, 1990: 107).

De este modo, el lenguaje pone en juego la hegemonía de los animales humanos por sobre las demás especies, minorizándolas y discriminándolas.

### **1.1. El caso *Cresta Roja***

En su página de internet, el Grupo Rasic, dueño de la empresa avícola *Cresta Roja*, se define como una empresa agroindustrial, líder en el sector avícola de Argentina, fundada por inmigrantes europeos y radicada en el país desde 1958 en la localidad de Ezeiza, Provincia de Bs. As., a unos 35 km de la ciudad de Buenos Aires.

A fines del año 2015, el Grupo Rasic paraliza la producción de *Cresta Roja* y deja a sus empleados en la calle adeudando varios meses de sueldo. Estos deciden cortar la autopista Riccheri, principal vía de acceso al aeropuerto internacional Ministro Pistarini desde la ciudad de Buenos Aires, en espera de respuestas por parte de la empresa y del gobierno. Mientras el conflicto se desarrolla, una enorme cantidad de animales quedan encerrados sin alimento ni agua por lo que diversas organizaciones no gubernamentales animalistas deciden intervenir y, a través de un plan de rescate, realizado en cinco oportunidades, liberan a 1462 aves: el domingo 27 de diciembre de 2015 liberan a 80 aves y el lunes 28, a 87. Entre el sábado 2 y el lunes 4 de enero de 2016, 301, y el 10 de enero otras 958 fueron liberadas.

### **2. Multimodalidad y lenguaje no verbal: semiótica social.**

El concepto de multimodalidad, en su nivel más básico, se refiere a una teoría de la comunicación basada en la semiótica social (HODGE; KRESS, 1988). En este marco, las prácticas comunicativas son definidas en términos de sus recursos lingüísticos, sonoros, espaciales y visuales. Si bien prototípicamente el concepto de multimodalidad se ha referido a la construcción de “artefectos” en los medios tradicionales de comunicación (KRESS, 2003), dado que la gestualidad constituye un recurso visual que interactúa con el nivel verbal, puede ser incluida dentro de los estudios de multimodalidad.

Para los animales humanos la comunicación es tan fundamental como inevitable. Si consideramos nuestra vida en sociedad es imposible no comunicarse porque es imposible no comportarse (WATZLAWICK; BEAVIN BAVELAS; JACKSON, 1967: 24). Puede considerarse que toda conducta, movimiento corporal, sonido, cualquier elemento presente en una situación de interacción introduce información que es recuperada y considerada, en mayor o menor medida, al momento de interpretar el significado de una emisión. La participación en interacciones que impliquen un reconocimiento visual del rostro, ya sea de forma directa (cara a cara) o mediada por algún tipo de sistema o soporte tecnológico (televisión, internet, video en general) implica la habilidad para codificar y

decodificar el significado de diversos tipos de señales. Los gestos, faciales o manuales, los movimientos del cuerpo, las marcas en la piel, peinado y vestimenta, al igual que las imágenes en carteles o televisión, transmiten significado.

De acuerdo con Hodge & Kress (1988: vii), el significado reside en diferentes sistemas, en diversos códigos, por lo que el análisis de la dimensión verbal no es suficiente. Una teoría acerca del lenguaje verbal debe ser ubicada en el contexto de todos los sistemas de significación socialmente constituidos. Para estos autores, la comunicación consiste en un proceso antes que un cúmulo de significados. Estos significados son producidos y reproducidos en el contexto de condiciones sociales específicas a través de diferentes medios y por diferentes agentes. Existen en relación a sujetos y objetos concretos y solo pueden ser explicados en términos de las relaciones que éstos contraen entre sí. Así,

Society is typically constituted by structures and relations of power, exercised or resisted; it is characterized by conflict as well as cohesion, so that the structures of meaning at all levels, from dominant ideological forms to local acts of meaning will show traces of contradiction, ambiguity, polysemy in various proportions, by various means. So for us, texts and contexts, agents and objects of meaning, social structures and forces and their complex interrelationships together constitute the minimal and irreducible object of semiotic analysis. (HODGE; KRESS, 1988: viii).

Las expresiones faciales de emoción se semiotizan, entran en el mundo de la representación y, por ende, su manifestación se filtra a través de la experiencia en el mundo social. Los sistemas de creencias individuales contienen representaciones mentales de cada una de las caras que asociamos con emociones particulares. Por lo tanto, estas representaciones están tamizadas por la experiencia individual. Al interpretar un texto multimodal, producto de un intercambio conversacional cara a cara, el rostro de nuestro interlocutor está aportando información. Debido a estas funciones sociales que desarrollan, creemos que las expresiones de emoción deben ser estudiadas junto con la dimensión verbal del discurso. En tanto aportan información relevante para la interacción, deben ser consideradas y su análisis debe ser puesto en correlación con la información brindada por el canal verbal.

### **2.1. Corpus, marco teórico e hipótesis**

Este trabajo se propone analizar la construcción del posicionamiento especista en una presentación del canal CN23 que consiste en una entrevista a una activista de la ONG *Animal Libre*. El texto audiovisual fue escogido atendiendo al género que evidenciaba una construcción colectiva de sentido (GÜLICH, 2010). El formato entrevista posibilita un análisis de la construcción de posicionamientos contrapuestos, tanto verbal como visualmente.

El análisis se inscribirá dentro del marco teórico del Análisis Crítico del Discurso desde una perspectiva de análisis multimodal, adoptando la propuesta de la Semiótica Social de Hodge & Kress (1979; 1988) y utilizará las herramientas propuestas por estos autores para la asignación de papeles temáticos y descripción de procesos en el material verbal, junto con los elementos sistematizados por Kress & van Leeuwen (1996) para el análisis

de imágenes además de las herramientas propuestas por Ekman (2003) y Kendon (2004) para expresiones faciales y gestos.

Nuestra hipótesis plantea que la configuración facial condiciona la interpretación de la dimensión verbal del texto multimodal (MCDONALD; MCGURCK, 1978), enmarcando emotivamente el texto y agregando información referida a la posición emocional del hablante respecto de sus propias palabras. De esta forma los gestos faciales están aportando información que contribuye, al igual que las imágenes preconstruidas, a la construcción de representaciones especistas, calificando emocionalmente las construcciones verbales. En este caso veremos cómo funcionan estos recursos al momento de construir una identidad especista o antiespecista.

### 3. La construcción multimodal de la televisión

#### 3.1. Animal libre en CN23

El texto consiste en una sección del programa *Esta Tarde*, show de variedades de la tarde, emitido el 16/01/2016, por el canal de cable argentino CN23 (Cultura y Noticias 23). El programa es conducido por la periodista argentina Karin Cohen. En la sección de entrevistas es acompañada por un panel de conductores con un rango inferior, es decir, subordinados a la conductora principal. En este caso la entrevistada fue una activista de la ONG animalista *Animal Libre*, identificada como Florencia González.

##### 3.1.1. Sistema accional

A efectos de analizar las diferentes construcciones que cada participante realiza y las funciones que cada uno cumple dentro del programa de televisión, hemos separado las emisiones de cada uno de los participantes: por un lado, la entrevistadora, Karin Cohen, por otro la entrevistada, Florencia, y finalmente los panelistas.

##### 3.1.1.1. Karin Cohen

Total de procesos desglosado:

Procesos (168)					
Accionales				Relacionales (48)	
Transactivos (82)		No transactivos (38)		Equitativos	Atributivos
Semióticos	Materiales	Semióticos	Materiales	13	35
47	35	6	32		

Tabla 1

Cuando se refiere a los animales, tanto los de Cresta Roja como en general, Karin Cohen los conceptualiza en términos de utilidad, son agentes de procesos que no los tienen como beneficiarios:

Actor	Proceso	Afectado
Otros animales	son	Parte de nuestra alimentación
Los animales	sirven	A la industria alimenticia

## ECO-REBEL

animales	Van a morir	Para alimentar a las personas
Las gallinas	sirven	Para poner huevos
Ellos (los animales)	están	Para acompañarnos en la vida

Tabla 2

La situación de los animales de Cresta Roja aparece representada sin responsables humanos. Se da en términos de un sistema relacional (HODGE; KRESS, 1993: 9), dos entidades que se corresponden (proceso ecuativo) o una entidad calificada a través de una atribución (proceso atributivo):

Entidad 1	Relación	Entidad 2/atributo
Animales	son	torturados
Otros animales	son	Parte de nuestra alimentación
Otros animales	tienen	Un trato inhumano
Las gallinas	estaban	En malas condiciones
Una empresa	es	Distinta de otra
Esas situaciones	son	Muy comunes

Tabla 3

En cambio, cuando se refiere al accionar de los activistas aparecen procesos transactivos:

Actor	Proceso	Afectado
Esta organización	hizo	Una movida enorme
Ustedes	salvaron	Unas cuantas gallinas
Ustedes	Se meten	En el cumplimiento de la ley
Ustedes	Estuvieron tratando de salvar	Unas cuantas gallinas de Cresta Roja
Vos	mencionabas	España
Ustedes	Fueron a llevar	Estos animales

Tabla 4

Pero aun así, Karin apela al argumento de autoridad como objeción a la posición de los activistas:

*“vienen los nutricionistas en el mismo lugar donde estás sentada para decirnos que es inevitable que una mujer embarazada coma carne, o sea, que hay un aminoácido que al ser humano le es necesario claro otros dicen que no, que esas estancias se saca de otro”*

### 3.1.1.2. Florencia González

Total de procesos desglosado:

<b>Procesos (245)</b>
-----------------------



## ECO-REBEL

Accionales				Relacionales (52)	
Transactivos (137)		No transactivos (56)		Equitativos	Atributivos
Semióticos	Materiales	Semióticos	Materiales	6	47
59	78	6	50		

Tabla 5

En el discurso de Florencia, la situación de los animales tiene responsables que son agentes de procesos transactivos. Los animales son afectados por esos procesos:

Actor	proceso	Afectado
Los trabajadores	dejaron	A las gallinas
El trabajador	Pone	Sus intereses antes
Muy pocas granjas	cumplen	Las leyes de bienestar animal
El trabajador	mata	A las gallinas
El trabajador	saca	El máximo provecho
Una empresa	abandona	A todos los animales
Ellos	usaron	Los pollitos
Ellos	masacraron	Los pollitos
Ellos	torturaron	Los pollitos
Ellos	trituran	Los pollitos

Tabla 6

Pero también son agentes de procesos que sí los tienen como beneficiarios, devolviéndoles la identidad como seres vivos:

Actor	Proceso	Afectado
El ternero	No pudo superar	La situación
Estas gallinas	bebían	agua
Estas gallinas	Se alimentaban	De cadáveres
Las gallinas	Están recuperándose	
Las gallinas	recibieron	comida
Las gallinas	ponen	huevos
Estos animales	Puedan cumplir	Sus propios intereses

Tabla 7

Los activistas tienen un rol activo:

Actor	Proceso	Afectado
Nosotros	promovemos	El respeto a los animales
Nosotros	organizamos	Operativos de rescate

## ECO-REBEL

Nosotros	rescatamos	Más de 1400 animales
Los activistas	pusieron	plata
Los mismos activistas	ofrecieron	terrenos
nosotros	darles	Lo mejor / a las gallinas
Abogados activistas	Están llevando	Acciones legales

Tabla 8

### 3.1.1.3. Panel

Total de procesos desglosado:

Procesos (42)					
Accionales				Relacionales (8)	
Transactivos (29)		No transactivos (5)		Equitativos	Atributivos
Semióticos	Materiales	Semióticos	Materiales	2	6
13	16	1	4		

Tabla 9

Las intervenciones del panel intentan reflejar las opiniones del público, es decir, las representaciones dominantes del sentido común: el discurso dominante (RAITER, 2003: 167), que, por otra parte, son las mismas representaciones que pone en juego el discurso de Karin Cohen. De esta forma, se presenta al panel como una tercera voz, creando la ilusión de pluralidad, aunque en realidad estas voces están reforzando la de la conductora. Así, se construye a los activistas como marginales, oponiéndolos al resto del mundo en procesos relacionales:

Entidad 1	relación	Entidad 2/atributo
La mayoría	está	Contra ustedes
La aceptación	es	difícil
eso	es	Muy difícil

Tabla 10

O en procesos accionales que son exagerados para su posición o son descalificadores:

Actor	proceso	Afectado
Una persona	Se fanatiza	
ustedes	Se compenetran	Con lo que hacen
La mayoría	ve	A ustedes como bichos raros
Amigos, hermanos, primos	Están organizando	Un asado
vos	sufrís	eso
vos	discutís	eso

## ECO-REBEL

vos	comés	Tu ensalada
El restaurante	se	Llama Edipo

Tabla 11

Hacia el final de la entrevista, la seriedad deja lugar a la anécdota personal familiar de la entrevistada. Aquí, la conductora y el panel unifican su voz para referirse a la entrevistada: el resultado es un ataque camuflado que reduce la exposición de Florencia a un proceso psicológico de causa y efecto:

Florencia: mi papá tenía una carnicería que hoy día es también un restaurante vegano.

Karin: pará! ¡Me mató este dato!

Diego: ahora entendí todo.

Victoria: ahora entendemos. Entendemos tu vida, Florencia. Tu padre tenía una carnicería y hoy **sos** proteccionista.

Diego: se llama Edipo el restaurante.

### 3.1.2. Imagen y gestualidad

En este texto aparecen muy pocas imágenes adicionales. La acción se centra en la interacción entre los participantes. Por ello es relevante centrarnos en sus rostros y relacionar sus expresiones con el análisis del sistema accional desarrollado en el apartado anterior, dado que el rostro es la pantalla para la expresión de los estados afectivo-cognitivos (RULICKI; CHERNY, 2011: 144). Transmite la voluntad de empatizar o no y califican las palabras del hablante o de su interlocutor.

El sentido común de muchas sociedades occidentales (RAITER, 2003) establece que en situaciones de seriedad, los movimientos corporales deben ser limitados. La exaltación no está bien vista en situaciones que requieran especial atención. Cuando la situación implica que las palabras en juego deben ser interpretadas de forma unívoca, no se admiten elementos de distracción. Se reducen los estímulos visuales para que la concentración se dirija a las palabras. Las reglas de exhibición (EKMAN, 2003), que son parte del sentido común de la sociedad, para este tipo de situaciones inhiben la manifestación de emociones (RULICKI; CHERNY, 2011: 70), al menos de emociones positivas, no están del todo mal vistas las manifestaciones de emociones negativas como tristeza, enojo, o miedo, siempre y cuando no excedan ciertos límites. En cambio, cuando las interacciones son más relajadas y la atención a un tema puntual no es tan requerida, las expresiones son permitidas, incluso en niveles altos (MATSUMOTO, 1990: 197). En base a esta especificación el texto construye dos secciones diferenciadas: la primera y más extensa, en la cual se trata el tema de Cresta Roja y la situación de los animales de manera seria, y la segunda y más breve, el cierre, en el cual la conversación se vuelve hacia la experiencia personal y se relaja. Estas secciones deshabilitan marcas de emoción, al menos exacerbadas en la primera parte y las habilitan en la segunda.

Pero estas reglas no son los únicos vectores para el comportamiento gestual de los participantes. Cada género discursivo posee sus propios parámetros. Dentro de un programa de televisión, los entrevistadores deben, justamente, conducir la emocionalidad de la entrevista. Esto significa que, independientemente de sus emociones personales, deben manifestar emociones acordes a lo determinado en el sentido común para esas situaciones. No así sus entrevistados. Esta situación de confrontación entre las reglas de exhibición permitidas para unos y otros generará un contrapunto que marcará el ritmo de la entrevista.

Veremos ahora las expresiones de cada participante y luego correlacionaremos estas expresiones con el análisis de procesos y participantes desarrollado anteriormente.

### **3.1.2.1. Karin Cohen**

Casi no se ven reacciones espontáneas, es decir rápidas. Sus movimientos, tanto faciales como manuales, son prolongados. No hay movimientos súbitos, microexpresiones (EKMAN; FRIESEN, 1975: 14). Karin manifiesta muchos movimientos cuyas reglas de exhibición se asocian con la “seriedad”: ojos entrecerrados con párpados rígidos y cejas bajas, negación lenta con la cabeza, ilustradores manuales lentos que acompañan la señal verbal marcando el ritmo, levantamiento de cejas para marcar importancia de lo que se está diciendo, movimientos leves de los hombros en combinación con ilustradores manuales. Solo aparecen signos de exaltación y alegría hacia el final del texto, cuando la entrevista se vuelve hacia lo personal de la entrevistada y se hacen bromas al respecto, es decir, cuando la temática tratada ya no requiere un tratamiento serio.

Karin Cohen construye una imagen visual para cada parte del texto: la información precisa, los datos duros y los temas que involucran sufrimiento de animales, son representados con una imagen seria. En los momentos en los que la temática a tratar no está asociada con los animales y su situación, aparecen sonrisas y una gesticulación más extrovertida. De todas formas, todo el comportamiento corporal de Karin parece estar más relacionado con las reglas de exhibición propias de un género discursivo: es un texto visual construido, en base a un género televisivo.

Verbalmente, Karin construye la situación de los animales como dada por sí sola, sin responsables. Se concentra en la situación como un estado en sí mismo sin indagar en los orígenes o las causas. Este estado de cosas es descripto como serio, por lo cual sus gestos faciales y manuales van a representar también la seriedad esperada: cejas bajas, párpados superiores e inferiores rígidos, mientras describe la situación que encontraron los activistas cuando realizaron los rescates de gallinas.

## ECO-REBEL



Imagen 1

Similar expresión al preguntar sobre el cumplimiento de la normativa de bienestar animal en las granjas avícolas.

Imagen 2

Párpados superiores bajos, párpados inferiores rígidos, ambos labios rígidos, como en una expresión de desagrado (negativa), al hablar de la riña de gallos:



Imagen 3

Profundización de la expresión de desagrado al hablar de la doma, los párpados continúan rígidos y las cejas se elevan y se arquean hacia afuera, en una combinación de desagrado y tristeza (negativas). Los labios siguen rígidos. Además, se suma un ilustrador con ambas manos y muy poco movimiento, que denota una entidad con la que se establece la relación emocional marcada por el rostro.



Imagen 4

Finalmente, cuando la entrevista gira hacia la vida

personal y familiar de la entrevistada la situación se relaja y las reglas de exhibición permiten rostros de alegría y sorpresa:

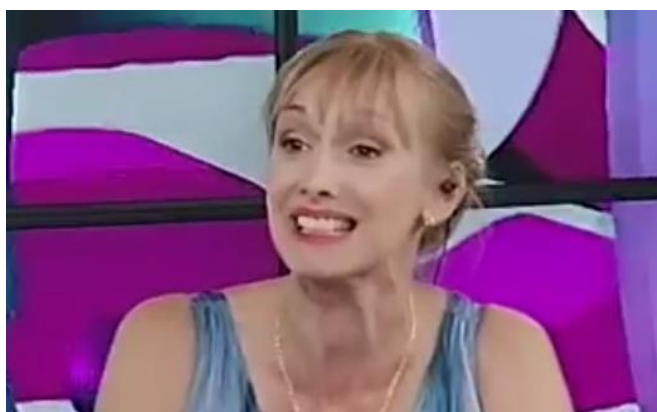


Imagen 5

Podemos observar las comisuras labiales expandidas hacia los lados y elevadas, ojos abiertos sin tensión.

### 3.1.2.2. Florencia González

En tanto entrevistada, las reglas de exhibición para ella son diferentes. Sus manifestaciones emocionales estarán regidas por la imagen que quiera construir para justificar su posición, es decir, por la dimensión ideológica de su discurso verbal: su sistema de creencias. No debe olvidarse que ella está sentada casi en el banquillo de los acusados. Es “el bicho raro”, tal como el panel la describe. Va a ser examinada, no solo por sus entrevistadores sino por el público.

Siendo tratada como parte de un grupo minorizado, Florencia construye una imagen visual de tranquilidad. Sabe que va a ser atacada, en mayor o menor medida, y que, por



## ECO-REBEL

ende, tiene que mantener una imagen de calma. Debido a eso casi no se mueve. Solo marcas leves de seriedad cuando habla del rescate en Cresta Roja o de situaciones similares que involucran violencia contra los animales. Las sonrisas y las marcas de alegría aparecen al hablar de rescates que salieron bien o del restaurante vegano de su padre. A diferencia del caso de Karin, en Florencia las marcas de alegría son rápidas, no duran mucho, por lo que podrían considerarse espontáneas (EKMAN; FRIESEN, 1975, 14). Además, presumiblemente, el foco de su construcción de imagen está puesto en la calma y no en la exaltación de ninguna emoción. Ello puede deducirse del hecho de que ninguna marca facial es muy pronunciada. De todas formas, sus momentos de seriedad coinciden con los de Karin.

Florencia comienza saludando con una sonrisa, mostrando intención de empatizar con sus interlocutores (RULICKI; CHERNY, 2011: 144):



Imagen 6

Inmediatamente después, adopta un rostro neutro, es decir, sin marcas de ningún tipo de emoción:



Imagen 7

Esta será la expresión que mantendrá durante el desarrollo de gran parte de la entrevista. Un rostro neutro, casi sin gesticulación manual, manteniendo la misma postura corporal durante toda la conversación. Durante la exposición de Florencia su imagen va a compartir pantalla con imágenes de las gallinas rescatadas en Cresta Roja,

## ECO-REBEL

mostrando sus cadáveres y la situación en la que estaban antes de ser sacadas de allí. Esto genera en la pantalla una construcción en la cual la seriedad de la expresión de Florencia se corresponde con el proceso relacional atributivo, planteado por la imagen con gallinas vivas y gallinas muertas (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996: 85). De esta forma se presenta a Florencia como un participante que representa el rescate y la imagen de la derecha que representa a los rescatados en su situación previa:



Imagen 8

Al finalizar la entrevista, y cuando la exposición de Florencia se vuelca hacia su experiencia personal, aparece el recurso del *storytelling*, llevando su narración a un plano más íntimo, pero a la vez más relajado, acercando la temática tratada al nivel de la vivencia personal: narra la historia de su padre carnicero que, al verla a ella y sus compañeros activistas, decidió cerrar su carnicería y abrir un restaurante vegano. En este momento reaparece la sonrisa y podemos ver su rostro relajado, las comisuras labiales extendidas hacia los lados y elevadas, sus ojos entrecerrados con los extremos hacia afuera.



Imagen 9



### 3.1.2.3. Panel

El resto de los participantes tienen una función similar al “coro” del teatro griego clásico. Este “coro” tiene la función autoadjudicada de representar a la audiencia, aunque realmente no lo hace porque sigue la misma línea editorial de la conductora, pero el efecto buscado es el de la pluralidad de voces. El coro griego actuaba a menudo como suplente de la audiencia, cuestionando los motivos de los otros personajes o advirtiéndoles sobre las consecuencias de sus actos (ARNOTT, 1984). Esto se manifiesta a partir de la cláusula 368, hacia el final del texto, cuando el panelista identificado como Diego interpela a Florencia acerca de la aceptación por parte de la sociedad de sus conductas veganas, estableciendo que ella va contra la corriente y que es, como el mismo lo menciona “un bicho raro”. Visualmente Diego construye esta posición levantando y arqueando las cejas, como marcando una pregunta, elevando los hombros y gesticulando rápido con ambas manos, como señalando exageradamente un objeto que acaba de mostrar, intentando

marcar que no es común.



Imagen 10

## 4. Conclusiones

Karin Cohen introduce la entrevista hablando de los animales en términos de utilidad para los humanos, describiendo el conflicto en Cresta Roja como una situación sin responsables claros, pero presentando a los activistas como agentes con un rol activo. En este sentido, sus expresiones faciales están en consonancia como la temática tratada verbalmente: su rostro oscila entre la neutralidad y expresiones de emociones negativas. Solo hacia el final de la entrevista podemos apreciar que se relaja la conversación y aparecen rostros de alegría y sorpresa, al volcarse la conversación hacia la vida personal de la entrevistada.

Por su parte, Florencia González, describe la situación de los animales atrapados con rigurosa seriedad. Menciona responsables claros: la empresa, los trabajadores y restituye la identidad de los animales como individuos al involucrarlos en procesos que los tienen

como beneficiarios con el rasgo [+animado]. Esta construcción tiene un correlato visual: su rostro se mantiene neutro durante casi toda la entrevista, solo manifestando cambios claros, al igual que Karin Cohen, cuando la entrevista se relaja.

El panel refuerza las representaciones del discurso dominante, mencionando lo que Cohen no puede mencionar por encontrarse en el papel de entrevistadora. Si Cohen debe guardar las formas para con su entrevistada el panel puede ser más duro con sus preguntas. Visualmente, la gesticulación del Diego es también marcada, estableciendo la diferencia con la entrevistada de forma verbal y visual.

Los gestos no solo reflejan estados emocionales, al mismo tiempo, colaboran en nuestras construcciones identitarias (KENDON, 2004: 1) porque nuestras acciones construyen nuestras marcas de identidad. Cada contexto tiene sus reglas particulares y desarrollamos nuestras actividades comunicativas a través de las reglas que cada contexto posibilita. Estas reglas son parte de las historias que aprendemos a lo largo de nuestras vidas y que reproducimos no solo verbal sino también gestualmente.

## 5. Referencias

- ARNOTT, P. *Public and performance in Greek theatre*. London: Taylor & Francis, 1984.
- EKMAN, P. *Emotions revealed*. New York: Basic Books, 2003
- EKMAN, P. y FRIESEN, W. *Unmasking the face*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1975.
- EKMAN, P.; FRIESEN, W.; ELLSWORTH, P. *Emotion in the human face: guidelines for research and integration of findings*. New York: Pergamon Press, 1972.
- GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1971.
- GÜLICH, E. Le role du corpus dans l'élaboration pluridisciplinaire d'un instrument de diagnostic linguistique: l'exemple de l'épilepsie. *Pratiques*, n. 147/148, 2010.
- HODGE, R. y KRESS, G. *Language as ideology*. London: Routledge, 1979. HODGE, R. y KRESS, G. *Social Semiotics*. Ithaca: Cornell University Press, 1988. KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.
- KRESS, G. y VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication Discourse*. Londres: Arnold, 2001.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.
- KENDON, A. *Gesture. Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- MATSUMOTO, D. Cultural Similarities and Differences in Display Rules. *Motivation and Emotion*. v. 14, n. 3, 1990.
- RAITER, A. *Lenguaje y sentido común*. Buenos Aires: Biblos, 2003.
- RYDER, R. Speciesism. In: BEKOFF, M.; MEANEY, C. (Eds.). *Encyclopedia of animal rights and animal welfare*. Chicago: Fitzroy Dearborn, 1998.

STIBBE, A. *Animals Erased. Discourse, Ecology and Reconnection with the Natural World*. Hanover: Wesleyan University Press, 2012.

WATZLAWICK, P.; BAVELAS, J.; JACKSON, D. *Pragmatics of Human Communication*. New York: Norton & Company Inc.; 1967.

## 6. Corpus

Animal Libre Argentina. *Animal Libre en "Esta Tarde" en CN23 - Cresta Roja*.

<https://www.youtube.com/watch?v=haGANAdTF>, 2016 (Acceso: 30/05/2017).

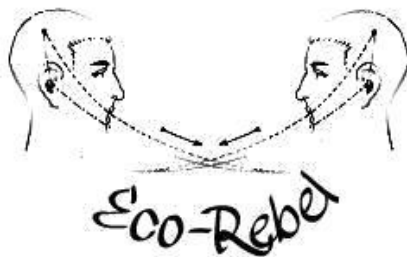
Telefé Noticias (2015). *Conflicto en Cresta Roja*.

<https://www.youtube.com/watch?v=6FYZPkW97pk>, 2015 (Acceso 30/05/2017).

Recebido: 18/12/2017.

Aceito: 24/01/2018.

Ecolinguística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



## **INTERACTION AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION: AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE<sup>1</sup>**

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG/CNPq/FAPEMIG)

**Abstract:** This article discusses interaction with the support of applied linguistics, ecology and ecosystemic linguistics. It defines interaction and presents the basic types of interaction in the light of different second language acquisition perspectives, presents an ecological perspective and then compares interaction in the classroom to five types of interaction between the species in a biome. It proposes a sixth type, the mediated interaction, by arguing that man is the only species able to develop technologies to improve his interaction within and outside his own biome. It concludes that students' biomes should be enlarged by interaction in other environments mediated by technology.

**Key words:** Interaction, second language acquisition, ecology

**Resumo:** Este artigo discute a interação com o suporte da linguística aplicada, da ecologia e da linguística ecossistêmica. Define interação e apresenta os tipos básicos de interação à luz de diferentes perspectivas da aquisição de segunda língua, apresenta uma perspectiva ecológica e, em seguida, compara a interação na sala de aula com cinco tipos de interação entre as espécies em um bioma. Propõe um sexto tipo, a interação mediada, ao argumentar que o homem é a única espécie capaz de desenvolver tecnologias para melhorar sua interação dentro e fora de seu próprio bioma. Conclui que os biomas dos alunos devem ser ampliados pela interação em outros ambientes com a mediação da tecnologia.

**Palavras-chave:** interação, aquisição de segunda língua, ecologia

### **0 Introduction**

Haugen (1972) was the first one to talk about the ecology of language defined as “the study of interactions between any given language and its environment” (p.325).

---

<sup>1</sup> This article is an updated and edited version of a paper presented in a conference (Congresso Internacional Linguagem e Interação II) in 2010 at Unisinos, Rio Grande do Sul, Brazil and previously published in Portuguese as book chapter (PAIVA, 2013).

In the words of Haugen (1972, p. 325):

Language exists only in the minds of its users, and it only functions in relating these users to one another and to nature, i.e. their social and natural environment. Part of its ecology is therefore psychological: its interaction with other languages in the minds of bi- and multilingual speakers. Another part of its ecology is sociological: its interaction with the society in which it functions as a medium of communication. The ecology of a language is determined primarily by the people who learn it, use it, and transmit it to others.

In Brazil, Couto (2007, 2015) has opted to name this perspective of language study as ecosystemic linguistics (EL). He also acknowledges the importance of interaction by stating that “the kern of EL is the ecology of communicative interaction (dialogue)” (COUTO, 2015, p.47).

No one denies the role of interaction in first and second language acquisition environment. Through interaction, one enters into communion with others. The concept of communion was also developed by Couto (2007, 2017) who hypothesizes that “communal predisposition may be more important than language”<sup>2</sup>(COUTO, 2007, p.118).

In this article I will make an attempt to discuss interaction with the support of applied linguistics, ecology and ecosystemic linguistics. My first task is to define interaction and that will be done in the next section.

### 1 Interaction

The word interaction is formed by the prefix **inter**, which implies togetherness, reciprocity, and the noun **action**. So, interaction is a mutual activity which requires at least the involvement of two persons and which causes mutual effect. Ellis (1999, p.1) defines interaction as “the social behavior that occurs when one person communicates with another”. He also says that it “can occur inside our minds, both when we engage in the kind of ‘private speech’ discussed by Vygotsky (1978), and, more covertly, when different modules of the mind interact to construct an understanding of or a response to some phenomenon”. Ellis reflections on interaction also embrace the psychological and sociological dimensions of human behavior.

Ellis focuses on interaction as an interpersonal and intrapersonal phenomenon, but Chapelle (2003, p.56) proposes the addition of interaction “between person and computer”. She synthesizes, in a table, the basic types of interaction in the light of three different SLA theoretical perspectives discussed by Ellis (1999): interaction hypothesis (HATCH 1978; LONG, 1996; PICA 1994), sociocultural theory (LANTOLF and APPEL 1994) and the depth of processing theory (CRAIK and LOCKHART, 1972).

**Table 1. Benefits of three types of interaction from three perspectives**

---

<sup>2</sup> I am responsible for all the translations of quotations in Portuguese.

## ECO-REBEL

Basic types of interactions		Perspectives on the value of interaction		
		Interaction hypothesis	Sociocultural theory	Depth of processing theory
Inter-	between people	Negotiation of meaning	Co-constructing meaning	Prompting attention to language
	<i>between person and computer</i>	<i>Obtaining enhanced input</i>	<i>Obtaining help for using language</i>	<i>Prompting attention to language</i>
Intra-	within the person's mind	Attending to linguistic form	Stimulating internal mental voice	Cognitive processing of input

Source: Table 2.2 in Chapelle (2003, p.56)

Chapelle (2003, p.56) explains that

The cells in the table suggest the hypothesized benefits to be attained through interaction from each of the theoretical perspectives. For example, from the perspective of the interaction hypothesis, interaction between people is expected to promote negotiation of meaning, and if it does so, this should be beneficial for language acquisition. Since the three theories do not specifically address learner-computer interactions, I have filled in the logical predictions in italics.

Other benefits of interaction can probably be added to Chapelle's table, such as identity construction and motivation, but no matter how many the benefits are, the fact is that interaction is a basic human instinct as posed by Lee at all (2009) and it occurs in a multimodal way and not only through oral or written media.

### 1.2 Interaction as an instinct

According to Lee et al (2009, p. 5) "crucial for language acquisition is what we call an "interactional instinct. This instinct is an innate drive among human infants to interact with conspecific caregivers." Ellis (1999) also sees interaction as "the primary purpose for our species-specific language capacity" and Tomasello (2003: 2), reminds us that it "takes many years of daily interaction with mature language users for children to attain adult-like skills, which is a longer period of learning with more things to be learned—by many orders of magnitude—than is required of any other species on the planet".

It is well known that interaction is a characteristic of any living species. Most of us have already seen small dogs teasing big ones, birds making sounds to call their mates or even to warn each other of enemies, or plants moving themselves to meet the sunlight. I was astonished when once I heard two birds' terrified sounds in my garden. Their desperate sounds called my attention, and I decided to find out what was happening and then, from my bedroom window, I could spot a cat on the wall between my garden and my neighbor's house. It seemed that the cat was eating

## ECO-REBEL

something among the leaves of a climbing plant, probably bird babies in their nest. As soon as I made the cat jump off the wall, the birds stopped crying. It is just an example of interaction among a human being (myself) with two birds and a cat. I am not saying that the birds had the intention to call a human being attention. But I understood their sounds as a cry for help and I acted. I could mention several examples of interaction in nature, but my purpose in here is to talk about human interaction.

Going back to the thesis that interaction is an innate drive, one can find on the Web several videos showing parents interacting with very young babies. One example is *Noah De Leon First Interaction caught on camera* (FIG. 1), available at Youtube. An explanation was added under the video screen saying that “This is the first time that Noah’s interaction with us was caught on camera. He is so eager to talk and socialize.”

FIG. 1. Noah De Leon First Interaction caught on camera



Source: screen print from video available at <http://www.youtube.com/watch?v=2KdzybMp7ck>

In fact, this video shows Noah’s eagerness to socialize and his gladness while interacting with his mother. As only Noah is shown on the video, one can infer mother and son have made eye contact, which is also a form of interaction. In a multimodal interaction, Noah reacts to his mother’s attempt to interact with him by making vocal sounds, smiling, and making different movements with his arms and head. Although Noah cannot speak any language, we can see that mother and son enter into communion. They are interconnected in the same space and they both show, what Couto (2007) calls predisposition to communicate. Couto (2007, p.118) assumes that “... the existence of a common code is not necessary for communion. The most important thing is sharing, no matter what”.

Another video, FIG 2, also found at Youtube, shows two children interacting and reinforces Couto’s thesis that when human beings are together, they interact.

FIG. 2. Scenes from babies’ Interaction

## ECO-REBEL



Source: screen prints from the video available at <http://www.youtube.com/watch?v=qcQsR1FdmBo>

This video, exemplifies Couto's statement;

The most common mode of interaction is communion, that is, accepting the coexistence, being satisfied with the simple act of being together. If there is something to communicate, this is very good and welcome. If there isn't, it does not matter. What matters is the solidarity, the predisposition for the coexistence. This applies *in totum* in the case of a child acquiring the language of its environment (COUTO, 2007, 119)

The two screen prints show how happy the children are by making touch contact, by smiling, by voicing sounds and making different body movements. A third partner, probably the mother, is acknowledged by the girl's eye contact and one can also hear an adult's voice in a short passage of the video.

Another example is provided by an experiment entitled "Still Face Experiment" which shows how babies react when they do not manage to interact with their mothers. A video of this experiment, narrated by Tronick, is also available at Youtube. Some screen prints of scenes from the video are reproduced in FIG. 3.

FIG.3. Still Face Experiment



## ECO-REBEL



Source: screen prints from the video available at <http://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

Dr. Tronick says in the video that young children are extremely responsive to the emotions and reacts to social interaction. In the video experiment, a mother sits down and plays with her baby. They are in perfect communion. The child points at different parts of the room while her mother tries to engage with her by looking at those places. One can observe the coordination of emotions while both interact by using eye contact, smiles and vocal sounds, but all of a sudden, the mother stops responding and communion is lost.

The baby very quickly picks upon this unusual situation and uses all her abilities to try to restore communion with her mother. She smiles at her, she points because the mother is used to look at where she points, she puts both hands before the mother, she screams and as she does not get her mother's attention. She reacts with negative emotion, turns away, feels distressed, loses control of her postures and cries. Without communion, there was lack of communication, rejection, friction between mother and child, and repulsion, as predicted in Couto (2017, 117). Finally, mother gives attention to her and communion is restored.

Lee et al (2009, p. 167) explain that "the social bond that develops early between a child and a mother (facilitated by oxytocin and other hormones) rewards and thus motivates social behavior".

Another example of human need to interact is our behavior in front of a computer, as discussed by Paiva (2003). The same way silence or a still face disturbs the participant in an interaction, as shown in Tronick's experiment, computers also disturb their users if the machine does not give them any hint in response to their actions. Computer specialists took interactional

instinct into account when they devised semiotic clues to calm us down. To mention just a few, an hour-glass tells us that it is worth the wait for saving a file, or opening a program; a specific sound gives us feedback about wrong actions, and a green bar informs us about the progression of a file downloading. The bar usually shows different information pieces: percentage of downloading, the representation of the percentage in a bar, the amount of megabytes downloaded, the rate of the transference speed, and the amount of time expected for the conclusion of that task.

Semiotic signals to facilitate our interaction with cellular phones were also developed. When dealing with an I-phone, for instance, a green bar informs us about the progress of the I-phone recharging, and a special sound warns us that a texting message has just arrived.

All those signals are necessary for us to wait for the machine response without stress or useless repetition of similar actions. Who has not repeatedly pushed the elevator button just because there were no light indicators working? Or who has never resent a message because he or she missed a message saying that “your message was successfully sent”?

In human biomes, we interact not only with people, animals and plants but also with machines and their semiotic devices work to appease our drive for interaction.

Interaction is also a key element in second language acquisition as we will see in section 3.

## 2 Second Language Classroom Interaction

As Lee et al (2009, p.9) point out “the interactional drive essentially motivates infants to achieve attachment and social affiliation with their caregivers” (p.9). I assume that affiliation can also be interpreted as communion, a kind of pleasure of being together (COUTO, 2007, 2017). Lee et al (2009, p.9) consider “conversation is the primordial form of language and as a form of language that first evolved in the environment of evolutionary adaptation” (p.56).

They also explain that it is out of social interactions that grammatical patterns emerge and language is acquired. In the preface, they argue that “interaction produces grammatical structure in evolutionary time”. They assume that “innate mechanisms for bonding, attachment, and affiliation ensure that children engage in sufficient and appropriate interactions to guarantee language acquisition” (LEE et al, 2009, preface). The authors acknowledge that “whereas primary-language acquisition is inevitable in all normal children, adult second-language acquisition (SLA) is never guaranteed” (p.170). Nevertheless, they agree that,

under conditions where social and emotional affiliation with target language speakers is sufficiently strong, aspects of the mechanisms underlying the interactional instinct may be activated in ways that facilitate second-language learning. (p. 8).

Applied Linguistics has been emphasizing the importance of interaction for second language acquisition (SLA). Hatch (1978) and Long (1981, 1996), for instance, consider that interaction is essential for SLA. Hatch disagrees that learners first learn structures and then use them in discourse. She considers the reverse possibility. “One learns how to do conversation, one learns how to interact verbally, and out of this interaction syntactic structures are developed. (p. 404)”.

## ECO-REBEL

Based on an empirical study, Long (1981) observed that, in conversations between native speakers (NS) and nonnative, there are more modifications in interaction than in the input provided by the native speakers. He does not reject the positive role of modified input, but claims that modifications in interactions are consistently found in successful SLA. Long (1996, p. 451-2) suggests that

*negotiation for meaning*, especially negotiation work that triggers *interactional* adjustments by the NS or more competent interlocutor, facilitates acquisition because it connects input, internal learner capacities, particularly selective attention, and output in productive ways.

In a joint work, Larsen-Freeman and Long (1991, p.266) argue that the interactionist views are more powerful than other theories “because they invoke both innate and environmental factors to explain language learning”. It is also worth mentioning that the interactionist hypothesis conceives language not only as a set of syntactic structure but also as discourse.

Many other researchers must be mentioned when we focus on interaction and SLA, such as Pica, (1987), Tsui (1995), Ellis (1999) and his collaborators, van Lier (1996) Hall and Verplaetse (2000) and collaborators, Kelly Hall (2004, 2007, 2009, 2010), to mention just a few. In Brazil, we can list many works, always running the risk of ignoring relevant ones. Leffa (2003) organized a book on this theme with several Brazilian researchers. Among them, I would like to mention the works of Consolo and Vani (2003) focusing on interaction in the classroom; Figueiredo (2003) discussing the benefits of peer correction in oral interactions, and Leffa’s own work on virtual interactions. Other works are Consolo, in Kelly Hall and Verplaetse Kelly (2000), Consolo (2006), Lima (2000), Lima and Fontana (2003); Sturm and Lima (2008) and many others.

All those works emphasize how important interaction is for SLA. Kelly Hall (2000, p. 292) concludes that the works in her book offer persuasive findings on classroom interaction. One can learn about “the consequential roles of repetition, paraphrasing, recasting, and revoicing by class participants of their own and each other’s utterances in fostering cohesive and effectual communities of language learners and users”. Kelly Hall (2004, p. 611) explains that the role of interaction is not just a matter of gathering “individuals to work toward a common goal that leads to transformation”. She adds that “rather, it is the actual interactional relationships that are developed, with the methods – the interactional procedures – by which talk is accomplished in these relationships creating the object of knowledge and, at the same time, the tools by which that knowledge is known”.

In spite of the paramount importance of the studies in classroom interaction, I would like to propose an ecological view of interaction. As highlighted by Trampe (2016, p.42), processes of language, communication and information are also ecological processes. In an ecological perspective, interaction is understood as “the relation between species that live together in a community; specifically, the effect an individual of one species may exert on an individual of another species”<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://encyclopedia2.thefreedictionary.com/ecological+interaction>

### 3 Interaction in an ecological perspective

An ecological approach, as pointed out by van Lier (2004) takes into consideration what is happening in the environment. He explains that “things are happening all the time, in schools, classrooms, at desks and around computers” (p. 11). In fact, learning might happen anywhere the learner is likely to have interpersonal or intrapersonal linguistic experiences.

We live in biomes, in ecological communities. According to the New South Wales Office of Environment Heritage, “an ecological community is a naturally occurring group of native plants, animals and other organisms living in a unique habitat”. In order to grow and reproduce in their biomes, human beings need some resources. They also need language to get into communion with others.

Language is a powerful resource for language learners who need linguistic input and interaction to acquire the language. A Chinese student of English, in a corpus of learning narratives collected by Alice Chick in Hong Kong, illustrates this point, by saying: (...) as my mom often said, “language is as vital as water and oxygen because human cannot live alone without any interaction with the outside world. Human needs to communicate with each other by language...”.

Second language learners in a poor linguistic environment encounter difficulties acquiring the language. Similarly, plants grown in a habitat with limited resources or competing with other plants for nutrients will not develop as well as the ones grown in a rich-resource environment. Some may die or have a limited growth and their stronger neighbors may survive. As pointed out by Weiner (1993, p.100) “while positive neighbor effects exist and may be important in specific situations, neighbor effects are usually negative and most often due to resource utilization and limitation”.

We can also predict that learning a language in poor environments, with lack of input and interaction and hostile classmates (neighbors), will also lead to minimal evolution.

There are five types of interaction between the species in a biome, according to Ryczkowski (2017): predation, competition, mutualism, commensalism and amensalism.

“Predation includes any interaction between two species in which one species benefits by obtaining resources from and to the detriment of the other” (RYCZKOWSKI, 2017). In predation, one’s benefit represents disadvantage for the other. One example is the grasshopper eating the crops. In the words of Ryczkowski (2017) “one wins, one loses.

“Competition exists when multiple organisms vie for the same, limiting resource” (RYCZKOWSKI, 2017). For example, if lots of plants grow very close together, they will compete for sunlight, for water and nutrients otherwise they will not survive. These plants do not grow as well as the ones growing farther apart from each other. In addition, some of them are better at the struggle than others.

“Mutualism describes an interaction that benefits both species” (RYCZKOWSKI, 2017). An example of mutualism is the interaction between humming-birds and flowers and the consequent pollination process. Both humming-birds and flowers benefit from this association. Commensalism can be illustrated by orchids and mosses and their commensal relationship with trees. Although orchids and mosses are benefited by the hosting tree, the latter is not affected.

## ECO-REBEL

“Amensalism describes an interaction in which the presence of one species has a negative effect on another, but the first species is unaffected” (RYCZKOWSKI, 2017). That is the case of big trees whose shadows kill the grass under them or of dogs killing plants by peeing on them.

In a classroom interaction, we can also find similar types of interaction: predation when mockery and bullying silence less proficient learners; competition when the extroverts steal the floor from the shy ones; mutualism, when both partners benefit from interaction; commensalism, when less proficient ones benefit from the interaction without no benefit for the most competent partners; and amensalism when the very presence of a more proficient pair inhibits the verbal behavior of another or when some students do not manage to get into communion to the others.

In addition to these five kinds of interaction, another must be included in the list: the mediated interaction. Man is the only species able to develop technology to improve his interaction within and outside his own biome. Books, mail, telegraph, telephone, TV, radio, cinema, and the Internet are some of the examples. Most of those cultural artifacts have been employed by education to improve interaction in the classroom, mainly in language classes.

I would like to go further with the ecological perspective and claim that classroom interaction is not enough for SLA. Language learning narrative research (MURPHEY, 1997, 1998; MENEZES, 2008; MURRAY, 2009) has shown the importance of interaction in natural environments for SLA.

The same Chinese student who talked about language as a vital resource also said that “we cannot only use Chinese to communicate with people whose backgrounds are similar to ours for the rest of our lives”. Another Chinese student highlighted the importance of interaction with native speakers and said “I make some friends with classmates who are native speakers of English and those who have been studying overseas, and I have more chance to speak English. Through the interactions with them, I can speak more fluently”. This student seems to understand that men are not enclosed in a biome as certain species are.

In fact, humans can live in every known biome on Earth and are making attempts to live in other spaces in the universe. As language is our main communicative resource, it is necessary to learn other languages to interact within our native biome or in other biomes with which we have contact. Empowered by new technologies learners can enlarge their interactional experiences beyond the schools.

We all know that classroom interaction has not received the attention it deserves in our schools. In my own narrative research (PAIVA, 2007 and MENEZES, 2008), narrators repeatedly complain about the lack of interaction in the classroom. One of them said “I do not think that my course was communicative enough. It lacked more interaction, functional language, role-playings and dynamism. Its focus was more on grammar and correct structures” (Available at <http://www.veramenezes.com/i028.htm>). Few narrators talk about positive interactive experiences in regular schools, but we can find positive remarks when they talk about language schools, such as the following experience:

Classes were very communicative and student-centered; varied materials were applied; there was a lot of interaction - we were usually encouraged to express our point of view and give personal exemplification; the purpose of the course and activities used were definitely very well clarified; we learned variations of the language- accents, British x American

## ECO-REBEL

English, slangs etc. Another good point was the number of students in class: not more than eight.  
(Available at <http://www.veramenezes.com/i018.htm>)

What calls my attention when I read the narratives in my corpus is how experiences outside school contribute for language acquisition. A representative example is given by a student who is also a skateboard competitor. See what he says:

In fact, skateboard has been a ‘catapult’ to my English learning process. It is common to meet native English speakers in skateboard contests, so I had to communicate with them in order comment the contest, or even about my turn in it, for instance. This first steps were then, related to communicative learning process, since real use of language was required in order to communicate. Slangs and jargons were used all the time, and I did not know what exactly they meant, but I could get their meaning through the context we were in. After that, my interest has increased in many aspects of English, such as music, art and sports, what is just the continuity of the process that I began with when I was a child. (Available at <http://www.veramenezes.com/i001.htm>)

Another significant example is told by a Spanish language learner<sup>4</sup> who is fond of soccer and started looking for more information about South American teams in different countries. He says that, on doing research about that, he got in touch with the songs the fans used to sing during the competitions. He then decided to learn the language to understand the lyrics.

Many other examples can be found in our data bank, but the ones reported here are enough for our understanding that the interactional affordances for language learners are not the same for every learner. As I have argued in another work (MENEZES, 2011),

Affordances are directly linked to the idea of perception and action. Perception is seen not as a mental capacity, but as an ecological phenomenon, the result of the animal’s interaction in the environment. Animals, including humans, perceive what the niche offers them (substances, medium, objects, etc.), interpret the affordances and act upon them. Some actions are done automatically (e.g. drinking water) and others require complex cognitive processes (e.g. finding the solution for a problem). As far as language is concerned, we can say it affords uses restricted by the user’s perceptions.

It is not my intention to minimize the role of interaction in the classroom, but, in my corpus of language learning narratives, learners with interactional opportunities beyond the classroom report that those experiences were turning points in their SLA. Those stories indicate that learners will only become fluent if they have the chance to broaden their perceptions as language users and engage themselves in authentic linguistic social practices.

## 4 Concluding remarks

My assumption is that we teachers can collaborate to enlarge our students’ biomes by putting them in touch with learners or speakers in other environments mediated by technology. Several examples could be mentioned here. One is the International Writing Exchange (<http://www.writeit.to/>), coordinated by Ruth Vilmi, in Helsinki. Another example is *Teletandem*

---

<sup>4</sup> His story in Portuguese is available at <http://www.veramenezes.com/audio06e.htm>

## ECO-REBEL

Brasil (<http://www.teletandembrasil.org/>), coordinated by João Telles at UNESP, where pairs of students work together by teaching his or her own language and learning the partner's language at the same time. A third example is the project coordinated by Watanabe in Japan, *Ibunka*<sup>5</sup> (<https://apvea.org/mod/wiki/view.php?pageid=15> ). This project gathers together classes in different parts of the world to exchange their views about different cultural issues. The activities involve a bulletin board discussion, chat sessions, and a video letter exchange.

I would like to close this discussion using the film Avatar as a metaphor. In that story a paraplegic marine, is able to control his Alien body with the help of technology and interact with a new world, Pandora. I invite teachers to empower their students to abandon their classroom desks and explore other worlds full of interactional opportunities with the help of technology.

### References

**CHAPELLE, C.A. English Language Learning and Technology.** Amsterdam: John Benjamins, 2003.

CONSOLO, D.A.; VANEI, J. P. Ensino de línguas na escola um estudo transversal da interação em sala de aula. In: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p.47-74

CONSOLO, D. A. (2006). Classroom oral interaction in foreign language lessons and implications for teacher development. *Revista Linguagem e Ensino*, v.9, n. 2. Available at <http://rle.ucpel.tche.br/index>

CONSOLO, D. A. Teachers' action and student oral participation in classroom interaction. In: Joan Kelly Hall; Lorrie Verplaetse. (Org.). *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. 1a ed. Mahwah, New Jersey - EUA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2000, v. p. 91-107.

COUTO, H. H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.

COUTO, H. H. do. Linguística ecossistêmica. *Ecolinguística: Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 01, n. 01, p. 47-81, 2015. Available at: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15135/10836> (access: Jan. 10, 2018).

COUTO, H. H. do. **Comunhão**. Available at: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/> . Access: Dec. 25, 2017.

CRAIK, F. I. M.; LOCKHART, R. S. [Levels of processing: A framework for memory research](#). *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, v. 11, 671-684, 1972.

---

<sup>5</sup> "Ibunka" means "different cultures" in Japanese

## ECO-REBEL

ECOLOGICAL COMMUNITIES: Networks of Interacting Species. Available at [http://www.globalchange.umich.edu/globalchange1/current/lectures/ecol\\_com/ecol\\_com.html](http://www.globalchange.umich.edu/globalchange1/current/lectures/ecol_com/ecol_com.html) . Access Dec. 27, 2017.

ELLIS, R. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003. p.125-157

HATCH, E. Discourse analysis and second language acquisition. In: HATCH, E. (Ed.). *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1978.

HALL, J. K. Language learning as discursive practice. In: L. WEI; V. COOK (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics*, Volume 1 Language Teaching and Learning. New York: Continuum, 2010, p. 256-273.

HALL, J.K. Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*. v. 43, p. 1-14, 2009.

HALL, J. K. (2007) Redressing the roles of correction and repair in research on SLA. *Modern Language Journal*. v. 91, p. 510-525, 2007.

HALL, J. K. Language Learning as an Interactional Achievement. *The Modern Language Journal*, V. 88, N. 4, Special Issue: Classroom Talks. Blackwell Publishing on behalf of the National Federation of Modern Language Teachers Associations, p. 607-612, Winter, 2004,

HALL, J. K.; VERPLAETSE, L. (Eds.). *Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000.

HAUGEN, Einar. *The ecology of language*. Essays by Einar Haugen. Edited by A.S. Dil. Stanford: Stanford University Press, 1972.

LANTOLF, J; APPEL, G. *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LEE et al. *The interactional instinct: the evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LEFFA, V. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula no processamento de leitura-escrita dos aprendizes. In: LEFFA, V. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: Educat, 2003.

LIMA, M. S.; FONTANA, Beatriz . A negociação de sentido e a interação na aquisição de LE. In: Telma Gimenez. (Org.). *Ensinando e Aprendendo Inglês na Universidade: Formação de professores em tempos de mudança*. Londrina: ABRAPUI, 2003, v. 1, p. 233-239.

LIMA, M. S. Vozes da sala de aula: interação em língua estrangeira. In: Freda Indursky; Maria do



## ECO-REBEL

Carmo Campos. (Org.). *Ensaio: Discurso, memória, identidade*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000. p. 535-546.

LONG, M. H. Input, interaction, second-language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 1981, p.259-278.

LONG, M.H. The role of linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, C; BHATIA, T. K. (eds.) *Handbook of second language acquisition* San Diego: Academic Press, 1996. p. 413–468.

MENEZES, V. Multimedia language learning histories. In: P, KALAJA., V. MENEZES and A.M.F. BARCELOS. (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL, 2008*, London: Palgrave-Macmillan, p.199- 213.

MENEZES, V. Affordances for language learning beyond the classroom. In: BENSON, Phil; REINDERS, Hayo. **Beyond the language classroom**. 2011, p. 59-71.

MURPHEY, T. (Ed.) *Language learning histories II*. Nagoya, Japão: South Mountain Press, 1998.

MURPHEY, T. (Ed) *Language learning histories*. Nagoya, Japão: South Mountain Press, 1997.

MURRAY, G. L. (ed.) *Restrospective: Learning English in Japan*. Akita: Center for Independent Language Learning, Akita International University, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA.V. (Org.) *Interação na aprendizagem das línguas*. Pelotas: EDUCAT, 2003. p.219-254.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 1, 77-127, 2006.

PAIVA, V.L. M.O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. v. 46, n.2.p.165-179, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes MAGELA; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.) *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? *Language Learning*, v. 44, n. 3, p.493–527, 1994.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction in the classroom. *Applied Linguistics*. v. 7, n. 1. p. 1-25, 1987.

RYCZKOWSKI, A. Five Types of Ecological Relationships. In: *Sciencing*. Updated June 15, 2017. Available at: <https://sciencing.com/five-types-ecological-relationships-7786.html>. Access on Dec. 27, 2017.

STURM, L.; LIMA, Marília dos Santos. Repensando a formação docente: interação e mediação

## ECO-REBEL

do conhecimento. In: SANTOS, S.C.K.; MOZZILLO, I. (Org.). Cultura e diversidade na sala de aula de língua estrangeira. Pelotas - RS: Editora UFPEL, 2008, p. 208-227.

The New South Wales Office of Environment Heritage. *Threatened ecological communities*. Available at: <http://www.environment.nsw.gov.au/topics/animals-and-plants/threatened-species/about-threatened-species/threatened-ecological-communities>. Access: 27, Dec. 2017.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2003.

TRUMPE, W. Sobre o papel da linguagem nos sistemas ecológicos antropogênicos. *Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem*, v. 02, n. 01, p. 39-56, 2016.

TSUI, A. B. M. *Introducing classroom interaction*. London: Penguin English, 1995.

Van LIER, L. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Norwell, Mass.: Kluwer Academic Publishers, 2004.

Van LIER, L. *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and authenticity*. London: Longman, 1996.

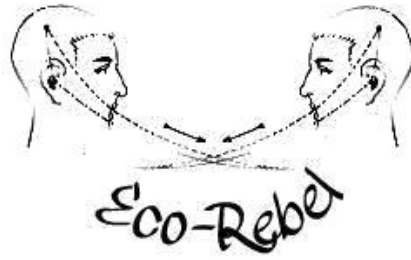
VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Recebido: 08/12/2017.

Revisto: 10/01/2018.

Aceito: 30/01/2018.

ECOLINGUÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE  
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), V. 4, N. 1, 2018.



## **MODELO CONCEPTUAL ECOLINGÜÍSTICO BASADO EN LA TEORÍA GENERAL DE SISTEMAS (TGS): UNA PROPUESTA**

Celia Rosa González Estay (Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile)

**Resumen:** El objetivo de este artículo es presentar un modelo conceptual ecolingüístico como una propuesta para una comprensión ecolingüística basada en la Teoría General de Sistemas (BERTALANFFY, 1976) resignificando el concepto de *oikos* en la teoría ecolingüística (COUTO, 2007) y considerando un arquetipo cultural como anclaje para la interpretación ecolingüística.

**Palabras-claves:** Teoría General de Sistemas; Oikos; Ecolingüística; Modelo Conceptual Ecolingüístico.

**Abstract:** The objective of this article is to present an ecolinguistic conceptual model as a proposal for an ecolinguistic understanding, based on the General Systems Theory (BERTALANFFY, 1976) resignifying the concept of *oikos* in the ecolinguistic theory (COUTO, 2007) and considering a cultural archetype as an anchor for the ecolinguistic interpretation.

**Keywords:** General Systems Theory; Oikos; Ecolinguistics; Ecolinguistic Conceptual Model.

### **1. Introducción**

El objetivo principal de este artículo es presentar una aproximación metodológica ecosistémica para una comprensión ecolingüística, basada en la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy. Para ello analizaremos la TGS como soporte epistemológico y filosófico, la vinculación con la perspectiva ecológica y la Teoría de Lingüística Ecosistémica, re-conceptualizando y re-contextualizando el *oikos*, e incluyendo el arquetipo cultural en estudio (ESTERMANN, 2006). Todo lo anterior para fundamentar la aproximación hacia un modelo conceptual ecolingüístico.

### **2. Teoría General de Sistemas.**

La concepción ontológica de la teoría general de sistemas Bertalanffyana base para la ecología, es vinculante a la teoría de Lingüística Ecosistémica (COUTO, 2015) y concordante con un modelo conceptual ecolingüístico para un ejercicio ecolingüístico.

La base filosófica y teórica de la TGS como nuevo modelo paradigmático, los planteamientos de ecología general de Margalef (1978) y la teoría de la lingüística ecosistémica Coutoniana, sintonizan con la concepción de un modelo conceptual que nos

permita observar desde el pensamiento sistémico procesos que participan en la situación ecolingüística de una comunidad de hablantes.

La TGS, acuñada por Ludwig von Bertalanffy en 1968 compuesta por una serie de principios universales, es aplicable a los sistemas debido a su potente concepción multifactorial y dinámica que acoge a un paradigma ecológico y posteriormente a la ecolingüística. Bertalanffy define sistema como un “*conjunto de elementos en interacción*” (BERTALANFFY, 1968:38), planteando con su TGS una propuesta que se distancia del positivismo o empirismo lógico, a través de una alternativa paradigmática cuya actividad científica está sustentada por una serie de teorías que se relacionan, requieren y coaccionan. En ese sentido es coherente con el planteamiento Khuniano, cuando Bertalanffy nos interpela hacia un nuevo modelo paradigmático.

[...] la teoría de los sistemas representa un amplio punto de vista que trasciende grandemente los problemas y los requerimientos tecnológicos, una reorientación que se ha vuelto necesaria en la ciencia en general, en toda la gama de disciplinas que va de la física y la biología a las ciencias sociales y del comportamiento y hasta a la filosofía. Con distintos grados de éxito y de exactitud, interviene en varios dominios y anuncia una nueva visión del mundo que tendrá repercusiones considerables. [...] (BERTALANFFY, 1968: Prefacio vii)

Desde la mirada sistémica, la concepción de la realidad está constituida por una serie de factores que serán interpretados de distinta manera según se interrelacionen los protagonistas de ese componente sistémico. Bertalanffy lo plantea como una “*nueva filosofía de la naturaleza*” cuyo fundamento ontológico concibe *sistema como un todo constituido por la sumatoria y más de sus partes*, y se encuentra en todos los planos de la naturaleza de la realidad; están imbricados en la concepción de sistema los que a su vez están contenidos en un sistema real, en un sistema conceptual y en un sistema abstracto (BERTALANFFY, 1968; Prefacio xv).

Todo sistema “real” es lo “armado” a través de nuestras percepciones, que se sustentan en construcciones conceptuales; i.e., a partir de los “datos” que poseemos como factores mentales determinamos lo percibido, o lo “visto”. *Datos* es explicado por Bertalanffy como construcciones con innumerables factores mentales (aprendizajes gestálticos), culturales y lingüísticos que determinan lo que vemos o percibimos. En consecuencia, la percepción es “[...] una interacción entre conocedor y conocido, dependiente de múltiples factores de naturaleza biológica, psicológica, cultural, lingüística, etc.” (BERTALANFFY, 1968: xv)

El sistema conceptual constituye tipos de lenguajes que poseen construcciones simbólicas i.e. como puede ser la lógica, la matemática, la música, el arte. Y el sistema abstracto derivado del anterior permite traducir la realidad y es el utilizado por las ciencias.

Bertalanffy nos plantea que esta nueva filosofía concibe epistemológicamente una realidad multidireccional, multidiversa en sus causas y según se van combinando y participando, van constituyendo diversos efectos y transformaciones. Esta perspectiva Bertalanffyana es una propuesta heurística que concibe el conocimiento con multivisiones

teóricas menos fisicalistas y atomistas que incluyen en sus bases las teorías de redes, de la información, de juegos, de la cibernética, entre otros, los que en su integralidad e interrelacionalidad funcionan para sistemas materiales, psicológicos y socioculturales. De allí su trascendente y particular envergadura.

Este enfoque re-categoriza las ciencias como parte de un sistema conceptual mayor, el que intenta desde sus sustentos paradigmáticos la explicación de la realidad. Y en ese sentido también modifica la histórica antítesis entre la “ciencia” y las “humanidades”, que ha sido vista en un constante antagonismo y mutuas recriminaciones de la relación hombre-mundo.

Un nuevo orden cósmico de jerarquías ofrece esta re-categorización, la concepción del hombre como un todo sistémico que pertenece a una serie de sistemas paralelos y a otros mayores. Y esto pareciera ser la perspectiva innovadora que Bertalanffy nos replantea y que se complementa filosóficamente con el paradigma ecologista de Capra, cuando nos hace re-pensar la realidad desde un enfoque *sistémico-ecológico* cuando desde la ecología profunda releva la relacionalidad entre los fenómenos donde el ser humano es una “hebra” de la vida. Esta percepción concibe el acto de *re-ligare* o religioso en tanto es la conexión del individuo con el cosmos como un todo (1996: 29).

Y en ese sentido se relaciona sorprendentemente con la base teórica ecolingüística propuesta por Couto (2007) cuando reconoce tres aspectos que deben tomarse en cuenta para percibir la realidad: el ecosistema natural, ecosistema social y ecosistema mental, donde también son partícipes de la construcción y conexión espiritual cuando considera que el ecosistema cultural que contiene la cultura material e inmaterial (2016), releva la noción de *mentefactos* al referirse a creencias, saberes, ritualidades, supersticiones como parte de la tradiciones, que serían las manifestaciones de la actividad religiosa, de *re-ligio* o conexión del hombre con lo trascendental, cuestión mencionada por Capra (1996).

### **3. Etimo y re-conceptualización del *oikos*.**

Si comparamos la conceptualización de ‘sistema’ y ‘eco’, observamos similitudes que la refuerzan en su más íntima concepción. Por un lado, sistema es definido como un todo constituido por una serie de partes, las que en sumatoria son más que ese todo; luego la ecología es concebida como “[...] una unidad de organización biológica constituida por todos los organismos existentes en un área dada que interactúan con el entorno físico de modo que el flujo de energía conduce a determinadas cadenas tróficas y ciclo de materiales característicos del sistema” (ODUM, 1969: 1), repitiéndose la idea de una serie de partes que se relacionan dinámicamente en procesos complejos, cíclicos en un contexto determinado, predominando la noción de interacciones y que posteriormente había sido considerada también por Capra cuando releva la organización como eje del sistema:

En el planteamiento sistémico las propiedades de las partes sólo se pueden comprender desde la organización del conjunto, por lo tanto, el pensamiento sistémico no se concentra en los componentes básicos, sino en los principios esenciales de organización. El pensamiento sistémico es “contextual”, en contrapartida al analítico.

## ECO-REBEL

Análisis significa aislar algo para estudiarlo y comprenderlo, mientras que el pensamiento sistémico encuadra este algo dentro del contexto de un todo superior (CAPRA, 1996: 49).

Luego *eco*, proveniente del griego *oikos* que significa 'casa, familia, patria, patrimonio' (RAE), debiéramos asumirlo entonces al *locus*, territorio (físico) donde un núcleo de población (personas) residen, conviven, comparten, interactúan (patrones, valores) en común donde también se generan otros *locus* (ambientes psicológicos, sociales entre otros). La primera relación entre 'eco' y 'sistema' considera a participantes que conforman una unidad en un contexto, por lo que se reforzarían en la idea del *locus*, un espacio y tiempo determinado donde existir, las que generan las relaciones y procesos entre sus partes y el entorno. A partir del prefijo 'eco' se han desarrollado conceptos claves relacionados con el estudio de la *linguodiversidad*: ecosistema, ecología, ecoconciencia y ecolingüística apareciendo con el sentido de 'entorno', 'hábitat', 'contexto', en definitiva un *locus* donde co-ocurre lo sistémico, el estudio, la conciencia y la lingüística.

Consideramos que 'eco' es el prefijo que intenta condensar esa idea primigenia de lo que sucede en la naturaleza, con sus agentes, sus interrelaciones, sus estados, todos ubicados en un *espacio y tiempo* determinados. Es decir, *un aquí y un ahora* que indefectiblemente se refiere a un contexto real natural, social y psicológico, como asimismo aceptar que tiempo y espacio son ineludiblemente necesarios para que suceda lo demás. Por tanto, considerar la triada elementos o participantes que se relacionan en un contexto determinado, que Bastardas (1996) denomina *contexto* en el contacto de lenguas, y Couto a contexto, territorio, locus, cultura.

Entonces, segunda premisa es establecer que *espacio y tiempo* son la base o plataforma desde donde es posible la instalación de la población para que inicien una comunidad. No sería posible que el hombre exista, sea, piense, exista, socialice, se replantee, sufra, ría, se realice si no está en un *aquí y ahora*. Un tiempo y espacio fundamental.

Si *ecosistema* es concebido como organismos (o especies) que viven en comunidad y se relacionan con otras comunidades conviviendo en un espacio determinado para obtener lo necesario, entonces *ecológico* debiera ser en estricto rigor el estudio de la lógica del *oikos*, o sea, el estudio de cómo se vive en la "casa o ambiente vital" físico y no físico, lo que es conocer y comprender la dinámica de cómo vive-la-vida y que Margalef (1978) define como *la biología de los ecosistemas*. En este sentido, la conformación de una serie de vínculos, relaciones, y procesos que se desarrollan en el ecosistema implica acciones relacionales las que pueden ser positivas o negativas o equilibradas, en otras palabras, simbióticas o sinérgicas, y éstas se van produciendo en la medida que el espacio provea de lo necesario para la sobrevivencia. Esas relaciones se verán sujetas a la competencia entre ellos, a la comunitariedad o definitivamente a la depredación de uno sobre otro. Nuevamente se requiere acudir a espacio como una plataforma donde co-suceden dichas relaciones.

La *ecoconciencia* a que alude Bastardas (2003) debiéramos entenderla como la conciencia o memoria biológica expresada en los genes, lo que Capra precisa entre mente y memoria. Y que en el caso de la condición humana, la concebimos como un estado

mental de carácter profundamente íntimo, existencial que se ha constituido conforme a lo que vive y desea vivir. Lo que viene a ser la capacidad de darse cuenta desde su profundidad humana de lo que es y para qué existe, que se resuelve conectándose con su ser interior que es esencialmente mental, un *oikos*. Debemos comprenderla como una plataforma desde donde se genera la conciencia de ser, saber y estar que es parte de la vida humana. La ecoconciencia es el despertar de la conciencia humana y reconocerse un “Ser”, un humano, i.e., conciencia de estar *en* el mundo, de estar *con* el mundo y de estar *entre* el mundo; de “Hacer” para otros, para el entorno y para sí. Insistimos que la ecoconciencia necesita del ecosistema lingüístico mental que yace en el ecosistema biológico-hombre que se dinamiza cuando se relaciona con el ecosistema social-territorial-natural. La *ecoconciencia* pudiera ser un nuevo plano mental y actitudinal de aprender *a ser* y *estar* en el planeta y no sólo por lo anterior, sino también por la vinculación directa con el entendimiento de la vida de sí mismo, de los otros y de lo que le rodea, el entorno, la naturaleza: la vida misma. Un nuevo espacio mental al que se deberá recurrir si necesitamos abrirnos a un nuevo paradigma planteado por Capra desde una perspectiva más general “[...] Hoy, el cambio de paradigma en la ciencia, en su nivel más profundo, implica un cambio desde la física a las ciencias de la vida” (1996: 34).

Los conceptos anteriormente expuestos se encuentran trenzados, en definitiva, por la lógica bio-lógica en el plano de lo físico y también por el plano de lo no físico. Podríamos saber qué ocurre en un ecosistema, inclusive pudiéramos detectar la perturbación que se genera desde dentro del ecosistema, pero no necesariamente por qué se produjo aun estando con las mejores condiciones de existencia. Esto mismo sucede en las relaciones, decisiones, creencias a nivel de sociedades humanas: sabemos qué ocurrió, qué lo causó pero no necesariamente qué sucedió en ese espacio mental, pero coincidimos que ocurrió en un espacio, en un tiempo y en un lugar, en un aquí y ahora.

Desde la perspectiva sistémica, que posee fases y procesos, el sistema abierto va generando una serie de transformaciones que ya son claramente aplicables a la ecolingüística. Si el ecosistema posee una estructura de funcionamiento, regida por teorías fundamentales provenientes de la TGS, donde la ecolingüística ya ha reconocido la complejidad y la dinámica de éstos, deberemos repensar que las teorías constituyentes de la TGS deberán ser consideradas en esta nueva mirada transdisciplinar que exige la ecolingüística. Por ejemplo, considerar la teoría de juegos para develar lo azaroso e incertidumbre del sistema lingüístico, intentando descubrir los patrones de la dinámica espontánea de la lengua; la cibernética para comprender el proceso de causalidad cíclica y recursividad del ecosistema lingüístico. El enfoque ecolingüístico es el estudio de la lengua vinculada a un contexto (territorial-social-mental) dando cuenta de las distintas y nuevas significaciones que contienen las lenguas permitiendo descubrir nuevas filosofías de la realidad. Entonces responde también a la urgente tarea de visibilizar las lenguas minoritarias y en particular a las lenguas indígenas (amerindias de nuestro interés) cuando son continente de ancestrales y profundas miradas religadas con la espiritualidad y la visión sistémica de la vida. Asimismo, fuente de respuestas a las urgentes necesidades que las sociedades actuales requieren para reencausarla en la espiritualidad y vinculación profunda con todo tipo de naturaleza ofrecida por la madre Tierra (*Gaia, Pachamama*),

en definitiva, el desarrollo de esa *re-ligio* espiritual como parte de las ciencias de la vida con la finalidad de avanzar con humanidad hacia una nueva comprensión del mundo. Esto requiere desarrollar una observación sistémica, y estudiarlas con una perspectiva integradora desde una ecología profunda (CAPRA, 1996: 29). Por lo tanto, abordarlo desde la teoría de sistemas como instrumento que permita búsquedas interdisciplinarias o transdisciplinarias. Como bien planteaba Odum (1969: 10), “[...] no vale el enfoque ‘un problema, una solución’... sino el análisis de los ecosistemas que considere al género humano como una parte, y no a-parte del entorno”, es decir, los variados e innumerables problemas que rodean a las lenguas requieren comprenderse desde múltiples perspectivas, considerando los multifactores incidentes para obtener y asumir no uno sino múltiples causalidades para asistir las distintas soluciones. Lo que nos lleva a plantear que desde la ecolingüística es la obtención de múltiples miradas del estudio de lenguas cuyas causales emergentes desde la visión sistémica permitan plantear variadas estrategias emergentes. Cuando volvemos al concepto de sistema, su funcionamiento estructural plantea tres fases claves, la del *input*, *proceso* y *out-put*. El primero es el ingreso de energía, elementos, relaciones, y objetivo, destacando que todo contacto nunca lo es entre dos, sino entre tres “en cualquier sistema vivo hay más de dos electrones [...] el pequeño tercer electrón sabe algo que los demás ignoran [...]” (A SAENT-GYORGYI: 1964 en BERTALANFFY, 1968), y que desde la ecolingüística, Couto (2007) lo reconoce a través de los ecosistemas lingüísticos territorial (T), el de la población (P), y el de la lengua (L), relevando el territorial. Esto nos parece en coherencia cuando reflexionamos que el pensar se encuentra en la existencia del hombre el que a su vez se sitúa en un aquí y un ahora. Sólo en esta última condición pueden co-ocurrir los otros dos ecosistemas. Bastardas lo plantea como noosfera donde se desarrolla la sociosfera y en cada persona su propia psicofera (1996). Trampe lo denomina biótopo lingüístico o “fenómenos que determinan comportamiento lingüístico y sistema lingüístico de un hablante-oyente de un grupo, comunidad en un determinado lugar y tiempo y que retrotraen procesos lingüísticos” (TAMPE, 1990: 91ss) (Subrayado es nuestro).

Si todo sistema se suministra de energía necesaria proveniente del entorno, en la ecolingüística lo reconoceremos como “paisaje” o contexto que provee el aquí y ahora con insumos del territorio que para nuestro estudio de lengua indígena aymara son los productos agrícolas, ganaderos, tecnológicos, insumos para la construcción mental (llámese lo que se ve, cree, concibe, siente), e insumos para la relación social (aquello que se aprende con otros y de otros para con-vivir). Es decir, la cultura instalada en un lugar con una comunidad que decidió estar y cumplir su ciclo relacionado con un ciclo vital mayor que Trampe (2016:46) denomina sistema *lengua-mundo*, o concreción de experiencias ligadas a acontecimientos, necesidades, sentimientos, ideas valores e intenciones que han ido desarrollándose en un mundo social, cultural, natural y de experiencias subjetivas. En definitiva, el cumplimiento de la tríada territorio (tiempo y espacio), población y lengua como constituyentes esenciales en una relación de relaciones.

Luego, el *proceso* mismo de transformación de la energía ingresada en una interacción dinámica y compleja de cooperación, depredación y comunitariedad. Creemos



fundamental el espacio (geográfico), el *locus*, vital es determinante ya que gracias a éste se produce el espacio hábitat del hombre que permea y permite el espacio societal y éste al espacio mental. En nuestra opinión el espacio (físico) consolida las acciones de la comunidad (decisiones políticas, sociales, históricas, culturales, económicas, filosóficas). Y son las dosis de “perturbaciones” las que colaboran a la adaptabilidad, al debilitamiento o la extinción del sistema. En consecuencia, el ecosistema abierto es el que necesita nutrirse del espacio, la comunidad y la mentalidad en la constante dinámica de las relaciones para la obtención de la armonía, equilibrio u homeostasis y por tanto de causalidad, ciclicidad y recursividad, necesarios para la existencia.

En el contrapunto Bastardas plantea que el sistema cerrado asegura ser un refugio de lo propio, donde los grupos humanos que viven alejados en un hábitat sin otras influencias de formas lingüísticas garantizan su continuidad y condición. Del mismo modo precisamos que esto se hace realidad en la medida que el flujo externo de información sea débil, lo que se contrapone con la actual dinámica del mundo globalizado donde todos los sistemas existentes están de alguna manera influidos, intervenidos o sesgados por un sistema mayor. Y es sólo a través de un sistema abierto que se concreta la sucesión ecológica, que llevados a la ecolingüística es la permanencia y/o evolución de la cultura, las comunidades y por tanto de la lengua.

La salida, producto u *output* del proceso es aquello capaz de transformar la ecodinámica sistémica traducida en la secuencia ecológica. Secuencia como acervo hereditario, que es la disipación o “exudación” desde el sistema hacia el contexto, medio ambiente y que sirve a la vez a otro ecosistema mayor. En palabras de Odum *sucesión* o “conjunto de procesos que interactúan entre sí y en el cual algunos llegan a contrarrestar las acciones de otros” (ODUM, 1969: 1), llegando a un estado óptimo, de madurez, estabilidad y productividad. Esto conlleva al desarrollo de los ecosistemas y se aplica al crecimiento de los organismos biológicos y también al desarrollo de las sociedades humanas.

En ecolingüística debiera ser lo que se ofrece en rasgos o caracteres a los otros ecosistemas lingüísticos, nutriéndolos con miradas sociales, culturales y lingüísticas. Asimismo, esta sucesión nos permitiría vislumbrar que el valor y caracterización depende de sus predecesores, es decir, lo que se disipa es parte y proporción de lo que posee el sistema. En términos simples, los productos que va generando el ecosistema son la evidencia misma de cómo se encuentra dicho sistema, pues la salida es directamente relacional a lo que se contiene en el sistema en sí, por eso podemos decir que la secuencia ecológica es el producto, el diagnóstico y el pronóstico del ecosistema mismo.

Para la ecolingüística sería muy clarificadora esta fase, pues nos manifestaría la real situación ecolingüística de la comunidad, donde podríamos visualizar los matices de los elementos que van saliendo como una muestra microecológica y multifacética de la situación ecolingüística. Sería un diagnóstico ecosistémico de lo que existe en la comunidad y de ella, i.e., lo que hacen, conocen, creen, lo que saben, desean, lo que sienten, hablan. En definitiva, todo en el del aquí y ahora, sin embargo, no debemos olvidar que dichos productos también serían el resultado de las fluctuaciones que tiene el ecosistema donde las suaves o intensas perturbaciones provocan adaptaciones o cambios fundamentales. Para ello es relevante considerar detenidamente cada elemento

perturbador desde el territorio físico y no físico. Finalmente, volvemos a re-encontrarnos con los cimientos de *sistema* cuando al revisar la concepción los estudiosos coinciden en la capacidad ecológica, como lo plantea Capra (1996) o desde una perspectiva más biológica (BERTALANFFY, 1968; ODUM, 1969; MARGALEF, 1978) los conceptos de dinámica, interrelacionalidad y evolutividad. Pero siempre en una capacidad de un todo funcional, cuyas partes están interrelacionadas, vinculadas entre sí y con el entorno.

El éxito de la supervivencia de un ecosistema lingüístico en crisis dependerá de la restauración ecológica que se lleve a cabo, y en palabras de Allen y Hoekstra (1992), sería reconocer el contexto que falta, identificar los servicios que ofrecía, y subvenir lo que intenta mantener y recuperar (en BASTARDAS, 2003: 138)

El principio central de gestión que queremos formular es: la gestión más efectiva será la de reconocer la forma en que el contexto falta, la de identificar los servicios que el contexto ofrecía a la unidad gestionada y la de facilitárselos a esta unidad tanto como sea posible para que no carezca de ellos [...]. Antes de la gestión restauradora, la unidad está huérfana de su contexto. La acción restauradora promueve el desarrollo normal en ausencia de un contexto natural. [...] Si la unidad en restauración está provista de todo lo que puede esperar de un contexto natural, entonces puede funcionar plenamente con normalidad. (ALLEN, T.F.H., HOEKSTRA, T.W. *Toward a Unified Ecology*, Nueva York: University of Columbia Press, 1992).

Ya lo adelantaba Odum en los años sesenta cuando afirmaba la necesidad de encontrar una manera distinta de acometer el conocimiento más totalizador, de manera inter y transdisciplinar, explorando el territorio en su totalidad, similar a “mirar el bosque desde un alto árbol o desde el techo de una casa” señalado por Couto. Y somos los seres humanos llamados a esta ingente tarea como lo planteaba (BERTALANFFY, 1968: 230) “El género humano es el único que exhibe el fenómeno de la historia, íntimamente vinculada a la cultura, el lenguaje y la tradición” y co-responsables de que tengamos éxito o no.

#### **4.Ecolingüística**

Plantearnos un modelo conceptual desde la teoría de sistemas, nos permite abordar la problemática con una entrada multifactorial, obtener un diagnóstico multifacético para soluciones multidisciplinarias de una manera multidimensional para la crisis de la linguodiversidad, o lengua-mundo (MOURE, 2001; TRAMPE, 2016).

Entonces volvamos a la TGS y su encuentro con el estudio de las lenguas. Los primeros artículos de la Teoría General de Sistemas TGS se genera después de un largo y amedrentado camino investigativo de Ludwig Von Bertalanffy, filósofo y biólogo (1945, 1950, 1951) que cuestiona la perspectiva reduccionista de las ciencias, retomando muchas de las teorías que estaban desvinculadas entre sí y conformándolas dentro de un todo mayor cohesionado que denominó Sistemas. Luego le sigue Odum, (1969) también

biólogo quien aporta con el concepto de *ecosistema*, perfeccionando una línea de investigación que se refleja en la disciplina lingüística iniciada sutilmente por Sapir (2006) cuando considera el estudio de la *lengua y el medio ambiente*, y que sigue desarrollándose con Haugen (1972) con el concepto de *ecología del lenguaje*. Posteriormente Halliday (1975) introduce la idea de estudiar el lenguaje vinculada al factor sociocultural, fusionando los conceptos de lengua y habla, planteando que el aprendizaje de una lengua está determinado culturalmente. Se cristaliza el concepto *ecolingüística* con Hagège (1985) cuando vincula la realidad geográfica integrada a la cultura y a la lengua.

Hacia fines de los ochenta se van abriendo dos líneas de discusión: lingüística ecológica (Finke) y ecolingüística (Haugen), cada una con sus propias perspectivas planteadas en un estudio de la cuestión de Alwin Fill. La premisa de la ecolingüística es el estudio de la lengua como un ecosistema lingüístico vinculado al ecosistema ambiental, cuyos multifactores donde se inserte la(s) lengua(s) inciden de una u otra manera en la vitalidad, vigencia, variedad y variabilidad de la(s) misma(s); también considera esta problemática en las lenguas en situación de contacto. La lingüística ecológica plantéase, por otra parte, con una posición ecocrítica de la situación multilingüe del planeta cuando releva la importancia de las variedades de las lenguas en el mundo, especialmente las consideradas minoritarias, y cómo inciden en la supervivencia de la humanidad. Y en ese sentido se centra en descubrir, desde su código genético de las diferentes lenguas, visiones de mundo.

Fill plantea la importancia de revalorar las lenguas minoritarias con su premisa base: “preservar lo pequeño [...] el pequeño es tan importante como el grande [...] la existencia de entidades pequeñas y grandes (y en esto las lenguas) garantizan el intercambio dinámico en un ambiente de diversidad” (En RESINGER, 2006). Mackey (1994) define ecolingüística como “la ciencia de las interacciones entre la lengua y el mundo” y reconoce el ambiente como un elemento relevante de considerar en los estudios de la ecología de las sociedades.

Autor como Trampe (1990) enfatiza una ecolingüística hacia un enfoque ecosistémico, regidos por principios sistémicos, recuperando conceptos y adaptándolos al estudio de lo que debiera ser la nueva “lingüística”. Vocablos como biocenose, biótopo, sistema ecológico van ajustándose a lo que debiera ser la lingüística ecosistémica. Bastardas (2003), por otro lado, desarrolla sus preocupaciones a partir de lo que generó la teoría de sistemas desde donde inicia una obertura de la ecología de las lenguas, basado en la problemática local existente con la lengua vernácula catalana cuya situación es símil al resto de las lenguas minoritarias del mundo. Va adhiriéndose desde la teoría de sistemas hacia la ecolingüística en conceptos sistémicos, desarrollando la problemática *linguodiversidad* y los fenómenos inspirados en la ecología. Intenta comprender las dinámicas de las relaciones entre las lenguas y sus condiciones de existencia, concibiendo el sentido de *ambiente* como un espacio fundamental, el que se va desdibujando entre lo mental, social, entorno (psicosfera, sociosfera, noosfera), moviéndose entre conceptos como ecología sociocultural o ecología lingüística, nichos ecolingüísticos, reproducción de las lenguas por *autopoiesis* que propone Maturana (1992), o “lenguajear” como

práctica social con participación de las emociones de forma sistemática y comprometida, enfatizando las interrelaciones sociales o “espacios de existencia”.

Otra de las preocupaciones de Bastardas es la nueva conformación de los estudiosos de las lenguas y la creación de nuevos modelamientos para realizar diagnósticos, predicciones de la situación de lenguas en crisis, tarea que está pendiente y en proceso de co-construcción trans e interdisciplinariamente. Frente a la actual situación, analiza formas de abordaje de la crisis a partir de una planificación lingüística distinta a las tradicionales, más integradora y de carácter multidimensional.

Junyent (1989) enfatiza la valoración de la diversidad lingüística dentro de un ecosistema global, planteando la necesidad de un nuevo orden de carácter más global que estudie, conserve y defienda las variedades lingüísticas por ser una diversidad ecológica fundamental para la supervivencia humana. Para ello sus focos son la diversidad de lenguas en la enseñanza para crear semilleros de respeto, valoración, conocimiento y utilización de prácticas lingüísticas distintas. Afianza la línea ecológica de Haugen (1972), Calvet (1999) y Couto (2007). Asimismo, es una férrea defensora de una nueva forma de planificación lingüística para el aseguramiento de la diversidad lingüística, donde precisamente no es el Estado quien deba asumirlo por su temible tendencia a la homogeneización en todos los ámbitos, y por tanto en la lengua en vez de lenguas (JUNYENT, 1998).

Una interesante revisión diacrónica sobre consideraciones de la teoría ecolingüística, realizada por Couto & Borges (2015), plantea un ordenamiento cronológico y evolutivo de cómo se ha ido conformando y consolidando la ecolingüística con Haugen (1969), Halliday, (1975), Hagège (1985), Mackey (1994), Trampe (1990), Bastardas (1996), Finke (1996) y Strohner (1996). Y es Haugen quien releva la necesidad de definir aquello que relacionaba lengua y medio ambiente. Solamente con Fill (1993) se logra obtener la visión de dos líneas. Por un lado, la ecología lingüística que pone en valor las lenguas minoritarias y la necesidad de valorarlas en su revitalización por el aporte de significados de visiones de mundo que entregan y, por otro, la lingüística ecológica que sigue revisando la lengua en el medio ambiente.

En la actualidad, existe mayor claridad en considerar la ecolingüística como disciplina integradora, con un enfoque ecosistémico para el estudio de las lenguas, como también la ecología de las lenguas en tanto se preocupa de aquellas lenguas en situación de contacto, que están siendo amenazadas por la depredación de lenguas internacionales o globalizadoras. Por lo que el análisis del discurso ecológica (ADE) completa la tríada como una herramienta metodológica de interés (COUTO; BORGES, 2015).

A modo de reflexión, sólo manifestar que la ecolingüística o lingüística ecosistémica, la ecología de las lenguas y el análisis del discurso ecológica son ámbitos que debieran verse como complementarios y no opuestos, debido a que la primera permite obtener una visión ecosistémica de la lengua en contexto, es lo que Couto (2015) plantea como C (contexto), P (población) y T (territorio). Y que debe considerar la ecología de las lenguas en tanto sea el fin último para el reconocimiento de las diversidades de mundos y culturas que ofrecen las lenguas minoritarias, considerando el concepto de Contexto concebido por Couto (2015): las materialidades e inmaterialidades contenidas y manifestadas. En ambos

casos, el análisis del discurso ecológica (ADE) es la herramienta que permite esta simbiosis (COUTO; BORGES, 2015).

### 5. Propuesta del modelo conceptual ecosistémico.

El modelo conceptual ecosistémico por su lógica multidiversa que considera variables, tiene una aplicación ecolingüística para abordar la comprensión del estudio de lenguas en su contexto. Esto significa un trabajo transdisciplinar e interdisciplinar en la investigación ecolingüística con información cualitativa generada en los diferentes hitos del sistema.

Nuestro modelo sistémico ecolingüístico tiene sus bases en el ecosistema definido por Odum como

«Toda unidad que incluye todos los organismos (es decir: la 'comunidad') en una zona determinada interactuando con el entorno físico de tal forma que un flujo de energía conduce a una estructura trófica claramente definida, diversidad biótica y ciclos de materiales (es decir, un intercambio de materiales entre las partes vivientes y no vivientes) dentro del sistema es un ecosistema» (ODUM, 1969).

En Couto (2007) se plantea la existencia de un gran sistema denominado ecosistema lingüístico constituido por otros tres ecosistemas: el territorial como base fundamental, el de la población y el de la lengua, donde el reconocimiento territorial (T) es el más relevante, que para nuestro estudio incluye elementos físicos donde el hombre decide instalarse o transitar. Pero también un territorio no físico cuando en ese *allí/ahora* transcurren las actividades, las vivencias, las creencias imbuidas de códigos que se traduciría para nosotros como lengua, lenguajes, fuente de saberes, conocimientos y creencias.

Nuestro modelo considera todos los ámbitos, sucesos y dinámicas que se establecen en cualquier ecosistema y su conectividad con la ecolingüística. La primera aproximación del modelo basado en la TGS es reconocer el Contexto (*tiempo-espacio*), que para nosotros debiera ser la distinción de un plano geográfico, climático propio del lugar donde reside la comunidad de hablantes, lo que denominamos territorio que desde el enfoque ecológico es reconocer los “nutrientes” elementales. En nuestro caso el *contexto-territorio* considera el sol, agua y tierra, luego, la concepción de mundo que poseen los integrantes hablantes de ese territorio y que denominaremos *cosmovisiones*. Finalmente, las posibles perturbaciones a que se encuentra expuesto el contexto inicial que pueden ser provenientes de la cultura que estuviere predominando en el territorio de la comunidad investigada, las actividades productivas externas y transitorias existentes en el territorio, como también actividades de índole más ritualizados que existan como prácticas exógenas a la cultura de la comunidad estudiada.

La segunda aproximación es reconocer la *energía o input* como la primera fuente que ingresa y activa el proceso. Desde la ecolingüística deberemos considerar los insumos básicos como Información, Energía, Recursos Materiales, Económicos y Humanos, como asimismo las Perturbaciones o elementos exógenos que van provocando una reacción en

## ECO-REBEL

la comunidad estudiada. La *Información* deberá considerar la actuación de la lengua dominante que aparece en la comunidad en situación de contacto lingüístico vehiculizadas por los hablantes de las instituciones oficiales del país (referidas a Educación, Salud, Policía, Resguardo de fronteras, entre otros), como asimismo las instituciones de carácter privado que se instalan en ese territorio; otro aspecto es considerar las intenciones de las políticas de Estado que subyacen desde las instituciones, y las creencias de las religiones exógenas que realizan prácticas de culto en el territorio. En el tramo de *Energía*, se debe considerar la información que fluye hacia el sistema, y también aquel tipo de energía que permita el ingreso de insumos promoviendo la dinámica en el sistema. Por ejemplo, la energía solar, geotérmica entre otras y las que se han instalado en el territorio a través de las ondas electromagnéticas materializadas en radio, tv e internet propician el flujo de información al sistema utilizando como medio la lengua y con ello la información. Dependiendo del contexto de estudio podremos encontrar tipos variados de energía que también van produciendo el flujo, movimiento necesario para ir movilizandoinformación al sistema, i.e., hidrológica, eólica, geotérmica, de biomasa, maremotriz. En los *Recursos* de tipo material deben ser considerados el desarrollo vial de carreteras que colaboran al traslado de la información al territorio, como también los servicios públicos y privados y los bienes que esto conlleva. Otro recurso es el aprovisionamiento económico que fluye desde el Estado a través de subvenciones, inversiones que realiza en el territorio, o desde el ámbito privado con empresas que subsidian con bienes y servicios y que de algún modo también influyen directamente en el ecosistema lingüístico de la comunidad. Y, finalmente, el Recurso Humano cuando existe un flujo de profesionales de la base institucional del Estado que llega al territorio a trabajar, o en su defecto los profesionales de proyectos públicos y privados, quienes se comunican en determinada(s) lengua(s) provenientes de otras realidades y/o culturas. Asimismo, considerar el asentamiento de la comunidad en estudio como un recurso humano importante que radica en ese territorio. Otro aspecto humano debiera ser la migración interna o transfronteriza que pudiere estar influyendo en las relacionalidades territorio-personas-mentalidad.

Finalmente, en esta fase se considerarán las *Perturbaciones* o diferentes cambios de ritmos, flujos de energía, fluctuaciones internas o externas que colaboran al proceso constructivo o catastrófico del contexto ecolingüístico. Las perturbaciones no son negativas ni positivas, solo el impacto de ellas cualifica su efecto dependiendo del grado de interferencia que produzca y a qué parte del sistema afecte. En tanto, en las comunidades humanas las perturbaciones pueden ser flujos de factores físicos o no físicos, endógenos o exógenos que actúan en el sistema con el fin de poder en algunos casos regularizar una fase adaptativa del mismo propiciando procesos sinérgicos que es un fortalecimiento del mismo sistema con un carácter distinto. En caso contrario cuando el sistema es amenazado por las perturbaciones negativas, el sistema asume generalmente entropía.

Todo sistema está en constantes flujos entrópicos que originan el fortalecimiento o el deterioro del sistema mismo. En los sistemas humanos también existe esta dinámica que produce un desequilibrio, por ej., la creciente y expansión de los *ismos* (capitalismo,

## ECO-REBEL

consumismo, narcisismo, fundamentalismo, comunismo, nacionalismo, entre muchas otras), llevando a un peligroso estado de escasa variedad y variabilidad de los elementos que debieran constituir un sistema social maduro. Las perturbaciones para el caso de nuestra propuesta ecolingüística pueden localizarse en el ecosistema cultural (COUTO, 2016) constituido por las materialidades e inmaterialidades donde yacen lengua y objetos/hechos.

La tercera aproximación sistémica es el *proceso* donde *contexto* e *input* convergen en dinámicas entrópicas o sinérgicas frente a la intensidad y flujo de las perturbaciones. La entropía es el natural movimiento de expansión y constante desorden en los sistemas, demandando flujos energéticos que promueven al equilibrio y por tanto a la existencia del sistema mismo mediante la homeostasis. Según Johansen la entropía se disminuiría

[...] 'importando' conocimientos nuevos [...], sin embargo, para llevar a cabo todas estas acciones es necesario disponer de energía (recursos). [...] si la energía generada por la corriente de salida es mayor que la necesaria para adquirir la corriente de entrada destinada al proceso de transformación, entonces sí que se puede obtener energía adicional. Es este saldo el que se utiliza para combatir la entropía. En otras palabras, así se genera la neguentropía o entropía negativa." (JOHANSEN, 1993: 102).

Y que en nuestra investigación es la relación entre la base epistemológica del ícono andino con el análisis del discurso ecológica de corpus en los niveles exoecológico y endoecológico, cuyos resultados pasan a ser las evidencias de las convergencias entrópicas o sinérgicas producidas en el sistema por la constante asistencia de flujos de elementos que colaboren al logro del equilibrio u homeostasis. Esta *recursividad* o reciclaje tiene como objetivo ejercer un mayor flujo de energía en determinadas instancias sistémicas, que para la denominación de Margalef (1978: 23) es *cadena trófica*. La que consiste en una serie de interrelaciones, sostenida por una diversidad muy elevada de especies, que propician flujo de energía con el objetivo de ir resolviendo sus propios procesos entrópicos y/o sinérgicos. En nuestra propuesta se relaciona con la presencia de la escuela como institución del Estado que promueve una educación intercultural, proveniente de reconocimiento de Ley indígena y Convenio 169, asimismo vinculación con red internacional de la ONU que colabora en dicho reconocimiento, el reconocimiento y revitalización cultural y lingüística, organizaciones indígenas en la producción y divulgación de "lo propio" (cultura, agricultura, liga deportiva), y universidad regional que colabora en la promoción de áreas del conocimiento y profesionales en la educación intercultural

Finaliza el *proceso* cuando se produce la disipación o transformación de la fuente inicial del input en un elemento visible, emanado desde el sistema, siendo el perfil o estado de la situación sistémica. Y es en este hito que consideramos la inclusión epistemológica y filosófica de la comunidad en estudio, debido a que es en esta fase donde se genera el encuentro entre lo propio que posee la comunidad como su cosmovisión, cultura, lengua, etc., y los elementos que están fluyendo sistémicamente. Esta inserción la hemos

## ECO-REBEL

denominado arquetipo andino (*Cruz de Chakana*) ícono que se caracteriza por un contenido de visión sistémica de mundo que reúne conceptos propios de trabajar (*lura*), aprender (*yati*), saber (*ajayu*) y con-vivir (*qama*), que sumados responden a una concepción propia del buen-vivir o *suma qamaña*. Con este ícono podemos comprender desde el enfoque ecolingüístico la producción de habla de una comunidad, a través de un ejercicio correlativo entre categorizaciones del corpus, los conceptos contenidos en el arquetipo andino en estudio y el análisis del discurso ecológica que propone la teoría ecolingüística, desarrollando el análisis de los niveles exoecológico y endoecológico del corpus (COUTO; COUTO, 2015). La consideración del arquetipo dentro del sistema es importante para la comprensión ecolingüística desde el modelo conceptual ecosistémico propuesto.

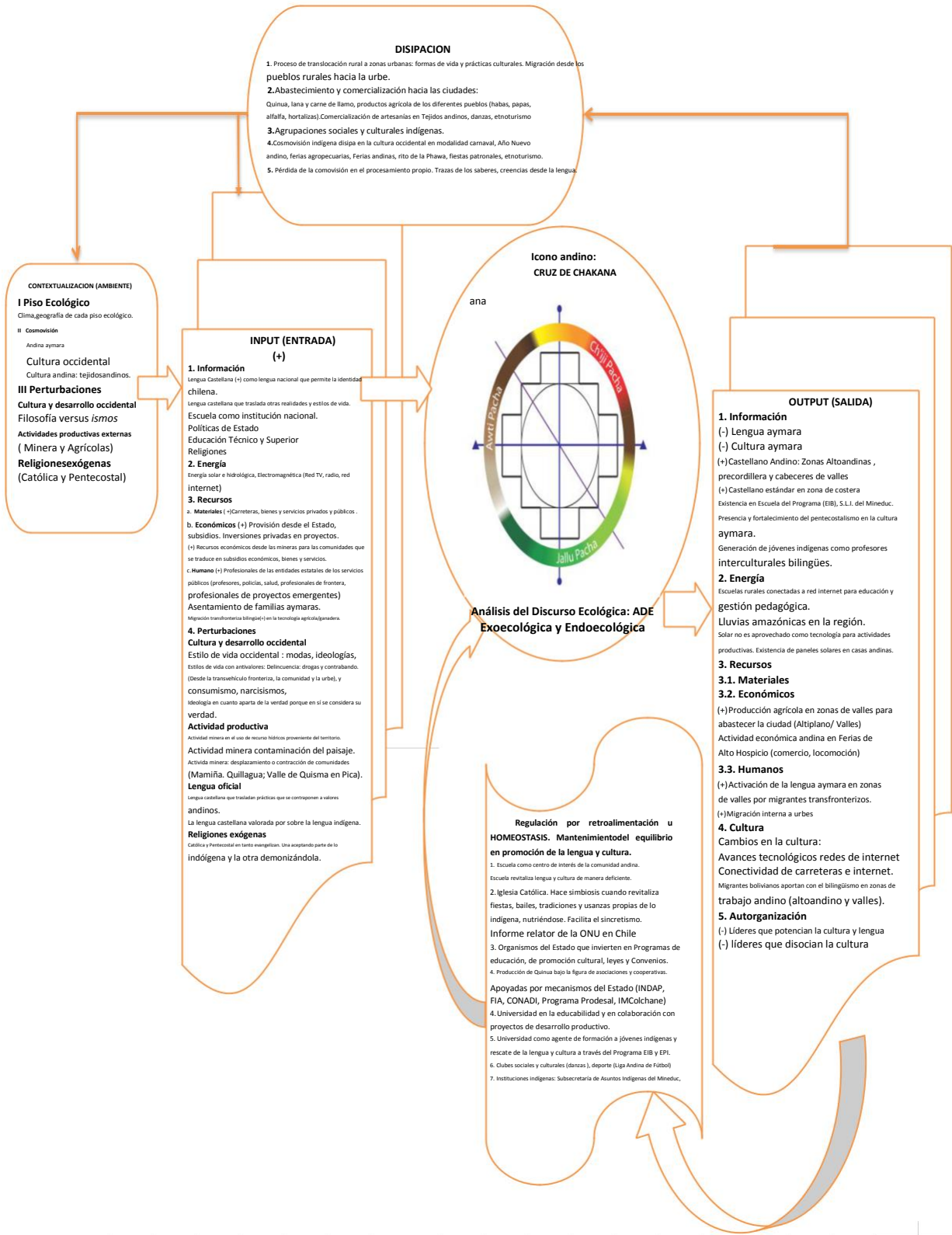
*Output* o salida es la conversión de la energía inicial transformada; es el flujo de salida del sistema que permite visibilizar un producto propio diferenciándose de otros. En nuestro estudio aproximamos este flujo a todo lo nuevo que se genera con la salida de Información, Energía, Recursos materiales, Económicos y Humanos, y Acciones Culturales los cuales señalan vestigios del sistema (migración, autoorganización, tecnología, conectividad) que pueden comprenderse como el diagnóstico, pero también el pronóstico de su estado general.

Otro hito de todo ecosistema es la *disipación*, es decir la salida de energía del sistema con el fin de procurar su desaparición o existencia. En el primer caso, ocurre cuando la disipación no retorna al sistema alojándose en el contexto, evidenciando un signo de deterioro o entropía del sistema mismo, provocando también el deterioro a otro sistema. Por el contrario, cuando la disipación retorna al sistema a través del input aparece la recursividad o ciclicidad fortaleciéndolo en sinergia, promoviendo la *Sucesión, Sustitución, Evolución* definida por Odum (1969: 1) como “un conjunto de procesos que interactúan entre sí y en el cual algunos llegan a contrarrestar las acciones de otros” que como proceso a corto plazo es básicamente la misma *estrategia* de desarrollo evolutivo a largo plazo, por ello su carácter de predecibilidad. Entonces detectar en una sucesión una inversión de alta energía es síntoma del destino del sistema, el que al utilizar mayor energía para su mantenimiento es signo de deterioro. En nuestro estudio aparecen disipaciones relacionadas con translocación rural a zonas urbanas, abastecimiento y comercialización de productos alimenticios y artesanías indígenas, agrupaciones sociales y culturales emergentes, trazas de la cosmovisión y prácticas culturales de danzas y música.

### Modelo conceptual ecolingüístico



# ECO-REBEL



### Observaciones finales.

La propuesta de un modelo conceptual ecosistémico, basado en la Teoría General de Sistemas con la resignificación del *oikos* desde la teoría ecolingüística es posible, permitiendo obtener una mirada más integradora de los diversos factores que participan e intervienen en un ecosistema cultural. Como asimismo la inclusión de un arquetipo cultural, correlacionando categorizaciones entre su epistemología y las emergentes del corpus para la interpretación ecolingüística.

### 7. Referencias

- BERTALANFFY, Ludwig Von. *Teoría General de los sistemas*. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BASTARDAS, Albert. *Ecologia de les llengües: medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa, 1996.
- BASTARDAS, Albert. Ecodinàmica sociolingüística: comparacions y analogías entre la diversidad lingüística y la diversidad biológica. *Revista de llengua i dret*, n. 39, 2003, p.119-147. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/110438> (Revisado el 20/7/2016)
- CALVET, Louis-Jean. *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon, 1999.
- CAPRA, Fritjof. *La trama de la vida*. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama, 1996.
- COUTO, Hildo Honório do. *Ecolingüística: estudo dos relações entre língua e meio ambiente*. Thesaurus Editora, 2007.
- \_\_\_\_\_. *Linguística ecossistêmica*. *Ecolinguística*. Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL) v.1, n.1, 2015, p. 47-81. Disponible en <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15135/10836> (Revisado el 13/7/2016).
- \_\_\_\_\_. *Ecossistema cultural*. <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/>, 2016 (Revisado el 11/07/16).
- COUTO, Elza; BORGES, Davi. Análise do discurso ecológica: fundamentação teórico-metodológica. *Revista de estudos da linguagem* v. 23, n .2, 2015, p. 485-509.
- (Orgs.). *Linguística ecossistêmica & análise do discurso ecológica*. Brasília Thesaurus, 2015.
- COUTO, Hildo; COUTO, Elza. Por uma análise do discurso ecológica. *Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia y linguagem (ECO-REBEL)* v.1, n. 1, 2015, p. 82-104. Disponible en <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/15136> (Revisado el 18/7/2016).
- COUTO, Hildo; COUTO, Elza K. N. & BORGES, Lorena O. *Análise do discurso ecológica – ADE*. Campinas: Pontes, 2015.
- ESTERMANN, Josef. *Filosofía Andina: Sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: ISEAT, 2006, 2ª ed.
- HAUGEN, Einar. *The Ecology of language*. Stanford: Stanford University Press, 1972.
- JOHANSEN, Oscar. *Introducción a la teoría general de sistemas*. Limusa: Noriega Editores, 1993.

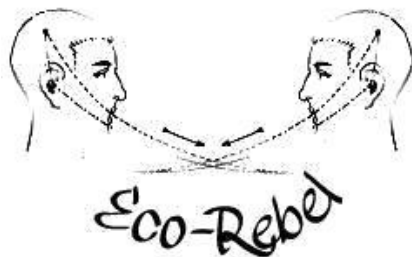
- JUNYENT, Carme. *Les llengües del món: Ecolingüística*. Barcelona: Empúries, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Contra la planificació: Una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries, 1998. En *Recerca i gestió del multilingüisme* by Pere Comellas, Conxita Lleó.
- MACKEY, William. The ecology of language Shift. En Fill, Alwin; Mühlhäusler, Peter (ed.), *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment*. Londres; Nueva York: Continuum, 2006, p.67-74.
- MARGALEF, Ramón. *Perspectiva de la teoría ecológica*. Barcelona: Blume, 1978.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Chile: Hachette, 1992.
- MOURE, TERESA. Universales del lenguaje y linguodiversidad. *Ariel Lingüística*, 2001.
- ODUM, Eugene. *La estrategia de desarrollo de los ecosistemas*. El entendimiento de la sucesión ecológica proporciona las bases para resolver el conflicto del ser humano con la naturaleza. Athens, Georgia, EEUU, 1969. Disponible en: <http://habitat.aq.upm.es/boletin/n26/aeodu.html>
- RESINGER, Hilda. *Lengua, ecología e interculturalidad: el papel de la persona entre las convenciones y la concienciación*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2006.
- SAPIR, Edward. Language and Environment. En Fill, Alwin; Mühlhäusler, Peter (ed.), *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment*. Londres; Nueva York: Continuum, 2006, p. 13-23.
- TRAMPE, Wilhelm. *Ökologische Linguistik. Grundlagen einer ökologischen Sprach- und Wissenschaftstheorie*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.
- \_\_\_\_\_. Sobre o papel da linguagem nos sistemas ecológicos antropogênicos. *Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL)*. v.2, n.1, 2016, p.32-56. Disponible en: <http://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/17743> (Revisado el 6/7/2016).

Recebido: 02/11/2017.

Revisado: 20/01/2018.

Aceito: 09/02/2018.

Ecolingüística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



**THE MĀORI LANGUAGE NEST PROGRAM:**

**VOICES OF LANGUAGE AND CULTURE REVITALIZATION IN AOTEAROA, NEW ZEALAND<sup>1</sup>**

Marcus Maia (UFRJ/CNPq)

Marcia Nascimento (UFRJ/CNPq)

Chang Whan (Museu do Índio, RJ)

**A b s t r a c t :** This article features interviews with five Māori teachers who have been directly involved with Māori education for many years. They present their ideas and practices concerning both *Kohanga Reo*, the successful language nest program which has been key for the revitalization and regeneration of the Māori language, in New Zealand, and *Kura Kaupapa*, the Māori primary and secondary education program.

**Key words:** Māori language nest, language endangerment, language revitalization.

**R e s u m o :** Este artigo apresenta entrevistas com cinco professores Māori que têm estado diretamente envolvidos com a educação Māori por muitos anos. Eles apresentam suas idéias e práticas sobre *Kohanga Reo*, o programa bem sucedido de ninho de língua, que tem sido fundamental para a revitalização e regeneração da língua Māori, na Nova Zelândia e também sobre *Kura Kaupapa*, o programa Māori de educação primária e secundária.

**P a l a v r a s - c h a v e :** ninho de língua Māori, línguas ameaçadas, revitalização de línguas.

## **I. Introduction**

This article presents the Māori early education *Kohanga Reo* “language nest” program, the Māori *Kura Kaupapa*, primary and secondary education programs, in *Aotearoa*<sup>2</sup>, New Zealand, as well as several other issues concerning language maintenance and revitalization, through the voices of five Māori teachers who have been directly involved with Māori education for many years. As it is generally the case in colonial enterprises around the world, education and even care of the indigenous children have never been a

---

<sup>1</sup> The three authors visited New Zealand during the second semester of 2017, in the framework of an academic agreement between the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) and Massey University (MU). Marcus Maia is a professor of Linguistics at UFRJ and was an honorary researcher fellow at the Department of Linguistics of the School of Humanities (MU), between August-December, 2017, with a CAPES fellowship. Marcia Nascimento develops a post-doc on language nest programs, with a CNPq scholarship, under the supervision of Marcus Maia. Chang Whan is a cultural anthropologist with the Indigenous Museum of Rio de Janeiro, Brazil. They have a blog where several of their visits to Māori schools and other institutions in New Zealand are documented: <https://maia81.wixsite.com/viagem-a-aotearoa>

<sup>2</sup> *Aotearoa* is the original Māori name for New Zealand, meaning “the land of the long white cloud”.

colonizer concern. This was the case in Brazil, and *Aotearoa*, New Zealand, was not an exception. Even though the colonization of New Zealand by the British took place over two centuries later than Brazil's colonization by the Portuguese, land confiscation, missionary conversion, colonial policies of assimilation, which included punishment if children spoke their native languages were routine both in Brazil and in New Zealand.

An important difference between these two countries, regarding their indigenous peoples, should be noted, however. While in Brazil, indigenous rights were only officially recognized in the Constitution of 1988, in New Zealand, the *Te Tiriti o Waitangi*, the Treaty of Waitangi was signed as early as 1840. In spite of the fact that it recognized the establishment of a British government in New Zealand, the Treaty of Waitangi also clearly stated that the Māori would maintain absolute authority over their land and possessions, including their intangible heritage, represented by language, cultural values, spiritual beliefs and practices. However, even if issued over a century apart, both documents have been assessed as not having fulfilled all their promises yet. Nevertheless, Brazilian indigenous peoples recognize that the 1988 Constitution has promoted advances in land demarcation and in indigenous bilingual education. Likewise, in New Zealand, the Treaty of Waitangi is also recognized as the founding document of *Aotearoa*, even though it was only after World War II that education for Māori children started to be regarded as a real priority<sup>3</sup>.

During the 1970's and 1980's, early childhood education issues gained momentum in New Zealand, both among the Māori and the *Pakeha* (white people). Māori tribes all over New Zealand were very concerned about the loss of language and cultural values and started the *Kohanga Reo* (language nest) movement, aiming at language and culture revitalization through intergenerational transmission to future generations. As evaluated in the document *Aims*, produced by Te Kohanga Reo National Trust in 2003, the *Kohanga Reo* program started with two main goals, namely, that children would learn *Te Reo*, the Māori language, and also Māori cultural values, including the spiritual dimension, through full immersion, and that language and cultural learning would be fostered and supported by the *whanau*, the extended family.

A children's education curriculum called *Te Whariki*, was then developed based on four principles: (i) *whakamana*, empowerment of children to learn and grow, (ii) *kotahitanga*, holistic development, (iii) *whanau tangata*, family and community are integral part of the curriculum, and (iv) *nga hononga*, learning is a product of relations between children and people, places and things.

Berardi-Wiltshire, Petrucci & Maia (2015) presented some of the principles of Māori Education. Maia & Berardi-Wiltshire (2015) interviewed Hinurewa Poutu, a linguist who is a member of the Māori language commission. In the present article, we will learn in further detail about *kohanga reo* and *kura kaupapa*, the pre-school, primary and

---

<sup>3</sup>The Treaty of Waitangi was not recognized in New Zealand law until 1975. Individual Māori could seek compensation for breaches of the Treaty post 1975. In 1985 compensation could be sought for breaches post 1840.

## ECO-REBEL

secondary schools that immerse children in Māori language and culture, through the voices of five Māori teachers who have been directly (and passionately) involved with Māori education programs for many years: Toni Waho, Brenda Soutar, Manu Kawana, Dianne Pomare and Kiriana Hakopa. We will present below selected aspects of the interviews that they gave us in Palmerston North and in Auckland, New Zealand, in the month of October, 2017.

### II - Toni Waho



**Picture 1 – Toni Waho**

Toni Waho is now a Senior Lecturer at the College of Humanities and Social Sciences of Massey University. He was one of the founders of *Mana Tamariki* and a principal of that school for several years. He was a leading supporter of the *Kohanga Reo* and *Kura Kaupapa* movements and worked closely with the Head Office *Te Puni Kokiri* and the Ministry of Education, developing and analysing Education policy.

**Marcus Maia:** Toni, I would like to start the interview by asking you to tell us about your linguistic history.

**Toni Waho:** My first language is English. I am a highly fluent native speaker of English. My father was my Māori parent and my mother was my *Pakeha* (white) parent. Her family has links to England, Wales and Scotland, and they have been in New Zealand for six generations, a very old pioneering family. My tribal area is in the middle of the North Island, the region of Mount *Ruapehu*. However, I was raised away from my tribal home. We went there about three times a year, but I was raised in an urban environment. As a child, I would only hear Māori being spoken at my grandmother's house. She was raised as a Māori speaker. My greatgrandfather and my grandmother only spoke Māori to each other. On the other hand, my father himself only spoke Māori until he went to school. Many people of that and of previous generations, as you must have heard, were beaten in the classroom or in the playground, if they spoke Māori. When my grandmother was at school age, she heard of this and she refused to go to school. That was the year 1920 and it was already illegal to keep a child from going to school. Eventually, the headmaster came to her house with the police to take her to school. Then, on the first and only day she went to school, she was beaten for speaking Māori! Then she ran home and never went back to school again. So, she had a very limited western education, but her parents agreed that she should not have to go to school.

## ECO-REBEL

**Marcus Maia:** So, Toni, Māori was your second language?

**Toni Waho:** My second language was French. I was born in 1961 and, when I was 12, I started studying French. I wanted to become a lawyer and for academic reasons I had to have a second language, but at those times Māori was just not offered. Had it been offered I probably would have taken it. French was regarded here in our country as the next best language to English. The third best language was German and slowly Japanese came in to compete with French and German.

**Marcus Maia:** Māori wasn't even in the competition!

**Toni Waho:** Not even in the competition. I studied French for five years in New Zealand through the audiolingual method and then I went to British Columbia, Canada, as an exchange student. I had an experience of immersion in French taught by Quebecois teachers and I became a fluent speaker of French. **Marcus Maia:** So, how did you learn Māori?

**Toni Waho:** I had always had, though, a deep respect for my Māori heritage. We used to have a tradition that the eldest child in every family would be given to the grandparents. But in my father generation that tradition had begun to change. Even today, my son did not give me his child and my daughter, who is yet to have a child, I do not see her giving us grandparents her child. That tradition is very rarely kept alive by someone of my generation.

**Chang Whan:** Was there an explanation for that traditional custom of giving children to grandparents?

**Toni Waho:** It was an insurance and an assurance that the values are passed on intergenerationally. The eldest child was the leader of the family. Then the elders would be sure that people in the new generation would be given what they call *mana*. And that includes the language.

**Marcus Maia:** Well, this custom ended up being used in the *kohanga reo*, language nests programs, later, right?

**Toni Waho:** As a concept, yes. In *kohanga reo*, nonbiological children are systematically exposed to nonbiological grandparents.

**Marcus Maia:** So, how did you finally learn the Māori language?

**Toni Waho:** When I was in Canada, I decided that when I came back to New Zealand, I would dive into Māori. My parents had split and I actually did not have a home. My native speaking grandmother was still alive and I went to live with her. So, I started to learn *Te Reo* Māori when I was 20. Interestingly, aside from my grandmother, my first Māori teacher was Mary Boyce, a non Māori audiolingual teacher who is now a leading linguist here in New Zealand. She was a wonderful teacher and a very fluent speaker of Māori. Her husband was Māori and they raised their child speaking Māori. Then I went to Victoria University in Wellington. I had a tribal uncle who knew my family very well and who had spent many days with my greatgrandfather, whom I referred to earlier as being alive when I was a boy. My greatgrandfather was one of the surviving elders at a time when the language was almost totally gone. So, he took me under his wing and taught me for three years. Because of my immersion experience with French, in Canada, I encouraged him to turn his classes into immersion classes. At that time, he became one



## ECO-REBEL

of the core members of the *Kohanga Reo* movement. At the same time, *Te Ataarangi*, the Māori immersion program had also started.

**Marcus Maia:** When was that?

**Toni Waho:** That was in the early eighties. In 1985, I left Victoria. I had switched from Law to Language and Culture. At that same time, my long time partner and I decided to have a child and only speak Māori to her. She had a native speaker father, who is still alive. So, we decided to raise our children, only speaking Māori to them. We realized that we needed to get the language back into the next generation. Ten years later, I met the linguist Joshua Fishman and he became my guru (laughs). Actually, what we have done at *Mana Tamariki* was based on him.

**Marcus Maia:** What was the role of Joshua Fishman?

**Toni Waho:** As you know, Fishman is the creator of the graded intergenerational disruptive scale for threatened languages, the GIDS, which is an 8-level evaluative framework of language endangerment. He evaluates language vitality and death, using levels of magnitude, as the Richter scale is used to measure an earthquake. So, in the Richter scale, 8 is the worst earthquake. So, for revitalization, if the “earthquake” has decimated the language, there would be this rubble with very little language, but if you are at stage 6, there is still language at the community. Then you can still ensure the language is transmitted intergenerationally. The GIDS was very important to what we did here. Prior to that, we had already started the *Kohanga Reo* program, we had a first school, *Manawatu* and then we created a second *Kohanga Reo* here, *Mana Tamariki*. We said: it does not matter if the language is not at the homes, that is OK, because we can create the speakers at the schools.

**Chang Whan:** That must have been a challenging moment, wasn't it?

**Toni Waho:** Oh, yes! We were even sort of arrogant (laughs)... We had this twang, this accent, we were not even native speakers! But who cares?! Because if we don't do it, who else is gonna do it? When I did the research to get my postgraduate degree, I went back and remembered those early times and concluded that was right. And it was not only me, of course. As my partner and I had decided to raise our children speaking Māori, many other couples did so too. Brenda Soutar and Milton Rahihi did exactly the same, as did several others. We didn't even discuss it, we just did it! We then opened still another school in 1995. It took us two years to conceptually adjust our thinking to plan how we would take the organization of the program from us the teachers being the only language source to the parents and teachers working in partnership model. We then decided that we would only take children who had at least one parent speaking only Māori to them. If we had wanted children with both parents speaking Māori, as it was the case with my partner and me, Brenda and Milton, there would have been nobody here. So, we did that. **Marcia Nascimento:** How long did this transition take?

**Toni Waho:** It took us two years to move that policy through the *Kohanga*. Now I think that in ten years time, all the families in *Mana Tamariki* will have both parents speaking strictly only Māori to their children. So, that is the story.

**Chang Whan:** When did you become the principal of *Mana Tamariki*?



**Toni Waho:** That was in 1996, and I resigned one year ago due to my health. Five years ago, I had been granted permission by my school to also come to Massey University Māori Studies to help build the teacher education program, where I work now.

**Marcus Maia:** So, in a nutshell, why was the *Kohanga Reo* language nest program so successful in your opinion?

**Toni Waho:** Well, that is what I said, the native speaking elders interact regularly with the non-speaking *mokopuna*, the children. It makes sense. You can't beat that. **Marcus**

**Maia:** What are the challenges that you see that still need to be met?

**Toni Waho:** Well...uh... Do you know what the word **zealot** means? Someone who is wildly passionate to the point of lunacy... (laughs). We don't have enough of them now! I am 56 now, I have been doing this for over thirty years and I am feeling... that is what it is... We have been trying to pass it on, but... I just can't see that lunacy anymore! The zealot, the lunatic passion. You see, what people have done... Not only with Māori. There is the Welsh guy who even went on a hunger strike. Ben Yehuda, the linguist who reconstructed Modern Hebrew! Hebrew was taken out of the Torah and taken to be a lingua franca in Israel. It is the national language. You know, that high level of commitment...

**Marcus Maia:** You don't see that anylonger here?

**Toni Waho:** No, I don't. But I still feel confident that there is always going to be a group that are the keepers of the language. The Māori world tends to believe that everything is well, because of all these programs, the *Kohanga Reo*, the *Kura Kaupapa*, the teachers training program. And also because of Māori radio and television channels. Okay, but if we look back at the GIDS, in terms of that scale, we are not yet at level 6, where the language is alive in the community. We went to 4, because of the schools. Then we went to 4-5 literacy and even to 2, with television and radio systems, according to the GIDS scale. To get to level 1, even if we pushed like hell to get the language into the Parliament, we did not completely succeed. And at the public administration level, you cannot have your life administered in the Māori language, anyway. I can't get my driver's license in Māori, I can't register the birth of my child in Māori, I can't function in Māori! Now if you compare with the Basque case, they invested in intergenerational transmission, but at the same time they took other actions. Take the Basque Mondragon community in the Basque country. They went from 39 to 52 percent of speakers and the language is in public administration. There is still that element of lunacy there! That passion, that madness for language! That is what it really takes, Marcia, also for the Kaingang revitalization! Or else it does not happen.

**Marcia Nascimento:** But your generation had that, right?

**Toni Waho:** Oh, yes! We protested, we marched, we fought, we were aggressive! We were radical, but not usually violent. Well, a few times there may have been some element of violence, but mostly was the police being violent against us.

**Chang Whan:** But, Toni, a lot has been achieved, there is a new mental disposition, that is what I feel...

**Toni Waho:** Well, that is true. Some statistics show that we have gone from 8% of speakers in 1979 to 26% of fluent speakers now. I'm talking about really fluent speakers,

there are other statistics, though. But it seems we are falling back to 21% now. I am talking about adults, not including children in the numbers. They are not yet being counted in the national statistics.

**Marcus Maia:** Is there a tension between parents and teachers about when to start to have English in the Māori schools?

**Toni Waho:** Well, there is tension, but we do have an excellent English language program at the schools. It is a late introduction program, it varies a bit, but English is usually introduced only in grade 8. I would prefer to introduce English in grade 9, but the parents do not want that. I myself would prefer 10, but the parents would walk out. Despite that we have possibly the most successful English language students in the national exams. They first achieve a high level academic proficiency in Māori. Then they also achieve a high formal proficiency in English, while keeping their Māori high level. I think that is the right approach.

**Marcus Maia:** What do you think about the proposal that Māori become mandatory at all New Zealand mainstream schools?

**Toni Waho:** That is an issue that divides the language world in New Zealand. There is no unanimity. And those of us who are zealots and lunatics for the language worry that such a program would suck up the already meager resources that the Māori programs receive. It might be beneficial for the greater picture, but it would probably not be beneficial for the Māori language itself. There is a risk, as I said, that the meager resources for the Māori programs would be dispersed and taken away from the environments where the language is effectively taught. I am personally in favor that every New Zealander is comfortable with the pronunciation of the language and supportive of its use.

**Chang Whan:** Is Te Reo Māori taught as an optional foreign language in mainstream schools?

**Toni Waho:** In most schools, yes. There is usually some degree of exposure to Māori in New Zealand classrooms, depending on the willingness and comfort of the teacher. And I think that this is right. The worst thing is to force someone do something that they cannot do or that they don't want to do. Now, as I said, the development of good pronunciation skills and the fostering of tolerance and respect, of course, this is important. **Marcia**

**Nascimento:** Was your generation the first in the revitalization process?

**Toni Waho:** The Fishman mantra that “you lose the language in one generation, but it takes at least three to get it back” has not even been achieved here yet. Say, my generation is supposed to have been one, but we were not native speakers. Now, my children, the second generation, are fluent speakers of Māori, but the third generation is beginning to arrive now.

**Marcia Nascimento:** I have another question. In the past 20 years in Brazil, several special affirmative indigenous teachers programs were created in many public universities as a result of movements on the part of the indigenous groups and other organizations. I would like to hear you talk a little more about the Māori teacher education programs in New Zealand.

**Toni Waho:** Let us talk about teachers for the *Kohanga Reo*, language nest programs. The *Kohanga Reo* Trust is very very strong about preventing western institutions from

## ECO-REBEL

stealing the *Kohanga Reo* approach. So, they have their own training programs. Of course, these programs have had to get approved by the state to get funding. The *Kohanga Reo* Trust receives about five million NZ dollars a year to train their own teachers. When I was a trustee, we had about four hundred trainees in the teacher education programs. The programs were all designed around the *Kohanga Reo* curriculum and based on our approach to language revitalization and regeneration. The language has to be revitalized and regenerated through transmission. At *Mana Tamariki*, we send people who want to be teachers to other training programs. We have chosen other pathways. And I will leave it there. In our country, we have seven main universities, several colleges and technical institutions and we have about thirty or thirty some teaching programs. We have four Māori *Wananga* (higher education providers managed by Māori), one of them is a tribal university at the Bay of Plenty. There is *Te Wananga o Aotearoa*, which is national. There is also a teacher training program which only serves the Auckland area. We have our program here at Māori Studies, at Massey University, which used to be a four year program, but it is becoming a three year program, starting next year. To get into the undergraduate program, candidates are evaluated as to their language proficiency through interviews and written assignments and, of course, they have to meet all university criteria. Mari Ropata-Te Hei and Anahera Bowen have done the work of revising and adapting the 4 year program into the three year program which is about to start. **Marcia Nascimento:** What about the postgraduate program here at Massey?

**Toni Waho:** The postgraduate program, that I was the principal redesigner of, is brand new, this year, it is a one-year program, and to be accepted students have to have an undergraduate degree and be highly proficient in Māori. However, the real challenge now for us in teacher training is to specialize teachers for the secondary level. We are doing very well at producing relatively good teachers for the junior level. We have done a lot of work for the infant toddler area and for the young children, but we still have a lot to do in the secondary area. And also, of course, in replacing us.

**Marcus Maia:** In 2015, I visited *Te Wananga O Raukawa*, the Māori university in Otaki, and I talked to one of the elders who founded it, Whatarangi. We talked about the sharing of the successful experience of Māori revitalization and regeneration, as you say. What do you think about this idea of sharing these experiences with other indigenous peoples in the world?

**Toni Waho:** We have to! Talking about Ecolinguistics, the eco part means we need to either preserve or lose. In *Aotearoa*, New Zealand, we have lost the ecological environment where our language developed. We do not live as we used to do traditionally, of course. We are still Māori, but we have lost our eco, our natural environment. That is sad, but we live with that. Now, look at the Amazon, at the tribal people there. Many threatened and even murdered so that their land can be taken. It is all related, the loss of land, the loss of people, the loss of the environment, the loss of language and culture. It is important to help, and many of us are still sitting back and realizing the enormity of the task. It is global. And it takes a global effort to save the globe.

**Marcus Maia:** Toni, would you have anything else to add to this interview?

## ECO-REBEL

**Toni Waho:** Do you see the possibility of bringing indigenous teachers from Brazil here in the future? And vice-versa? This should be something really important to develop in the near future. Marcia, I believe that your people, the Kaingang of southern Brazil, should be at stage 6 in the Fishman scale. You must preserve that stage 6. Nurture that 6. Connect those Kaingang nonspeaking children with the speaking elders. Try to keep the language at the homes, that is your challenge.

### III – Brenda Soutar



**Picture 2 – Brenda Soutar**

Brenda Soutar is a leader at *Mana Tamariki*, an important urban language nest in the city of Palmerston North. Besides being a teacher and the current principal of Mana Tamariki, Brenda was a member of the writing team for the update of *Te Whāriki*, the *kohanga reo* curriculum.

**Marcus Maia – *Kia Ora*,** Brenda! I would like to start by asking you to tell us about your story, your linguistic history and your career.

**Brenda Soutar – *Kia Ora!*** I am the child of two Māori native speaking parents. Both my parents grew up in their tribal areas, with the elders, very connected to whom they were. By the time they had us, however, we were part of the generation of Māori who were raised speaking English, by native speaking parents! I have recently spoken to my father about this, because my mother has passed away. It has been quite interesting to learn that they never made a formal decision, they didn't talk about it or discuss it, it was just so natural and normal to them by the time they had us. They were born in the 1930's and, by the 50's and 60's, when they began to raise us with English as our first language, it didn't even enter their minds that they might speak their first language to us. That's how normalised speaking English had become in just over three decades. And that was the case across the country. But the fortunate thing was that my parents grew up in their tribal areas in rural regions of the country, they were very connected to whom they were, so they passed that to us. And their values were Māori values, that we lived by. So, even

## ECO-REBEL

though the language was English, we probably grew up with a reasonable ear for the language, understanding a reasonable amount of Māori, and knowing how to behave in Māori culture situations. There were many people in my generation who were actually already second generation of people who missed the language, so I think that in a way we were very fortunate and I am not angry about it and do not blame my parents for it. I know it was the result of the historical circumstances of the time. So by the time we decided to become teachers, to take teacher training, the *Kohanga Reo* movement had just started in New Zealand and I was struggling through a mainstream teacher education college, not because of the academic work, but because it was very difficult to pursue anything that might be important to being Māori. At that time, it was very difficult to have a placement in a Māori immersion school, as it was also to get a place at the language nests. The teachers education colleges here did not come to terms to how those topics concerning Māori students could feed into their programs. So, I became very disheartened and left two thirds of the way through my qualification and went to work in a Māori language nest. I was just really fortunate that, in the first language nest I worked at, there were three Māori women who were native speakers working there too. I was with them for one year. I didn't love everything about it. I certainly struggled with some of the practices that didn't really match the values I have been raised with. However, they did speak Māori all the time to one another there. So, I was immersed in the language and that really boosted my *Te Reo Māori*. Then, by the time my partner and I had our first child, I was confident enough, so when we came in contact with a couple of other families who were speaking only Māori to their children, I knew enough Māori to take up the challenge of also raising my children speaking only Māori. My partner's father had been raised speaking Māori until he was 5 years old, but then, when he went to school, he had to speak only English. In New Zealand at that era, there was physical punishment if children spoke Māori at the schools. But he always maintained a good understanding of the language and the culture. So, even though my partner Milton had not been raised speaking Māori, he was always very comfortable in Māori situations, he was always very grounded, he knew who he was, he was always connected to his tribe's lands, he understood the values. So that's how it all started, someone who didn't speak any Māori and myself, who could speak some. But more important was our desire to do it and our strong commitment. So, from day one, we spoke only Māori to our children. We raised our children speaking only Māori to them and we came in contact with other people doing the same and together we established *Mana Tamariki* in the city of Palmerston North, as a *kohanga reo*, a language nest. We opened the doors to everyone else in the community in the year of 1990.



Picture 3 - Mana Tamariki language nest and school in Palmerston North, NZ

**Marcus Maia:** Brenda, *Mana Tamariki* is now a true model of a Māori *kohanga reo* and school. Could you talk a little more about the foundation of this marvelous language nest in those times, almost thirty years ago? How was the beginning of the story?

**Brenda Soutar:** So, at the beginning, there was a core group of people who were committed to do it and Milton and I were part of that group. There were four of us who became the long term founders, two couples. We didn't really have early childhood qualifications. We were thinking more in terms of a place where our children could be safe and loved and with their own language, traditions and culture guiding everything. At that time, there was very little funding, but there was a lot of faith pushing us all. And then we learned about Sociolinguistics. We also started to learn about the good principles of early childhood education. Our challenge was how to create a space which would keep children motivated and interested. We also learned from Sociolinguistics about the importance of the family to language recovery and regeneration.

**Marcus Maia:** Was it at that time that you met the sociolinguist Joseph Fishman? **Brenda Soutar:** Yes, by 1995, our school had been established as a home school and we made the decision that at least one of the parents had to speak only Māori to their children at home for the duration of their education at *Mana Tamariki* and, hopefully, for life. So, we formed a community that operated in the Māori language. They woke up in Māori, they spent their whole day at school in Māori, then they went home and slept in Māori. At some time during that period another founding couple, Penny Poutu and Toni Waho took a trip overseas and, on that trip, they engaged with Joshua Fishman and Bernard Spolsky. We were then able to deepen our thinking about our projects. We started to grow that relationship and eventually Massey University hosted a conference and the Fishmans came to that conference. We were asked to be their hosts on behalf of the Māori Institute there at Massey. So Fishman and his wife came and met the whole community. Bernard Spolsky, a New Zealand linguist also came out at another time. So alongside those interesting linguistic ideas on how to recover and maintain a language in a cultural situation like ours, there was our traditional thinking too. And although this had an important impact on our curriculum development, we were very careful not to throw away what we were doing and bring these new ideas in. We deeply analyzed how those ideas would enhance what we were already doing here, not only to ensure that there wasn't any conflict with our traditional values, but also to determine what belongs to us and what came from outside. When you come from a colonization process, it is very important to

## ECO-REBEL

try to determine what belongs to our traditional values, to our ancestors traditional world views and what we have taken on board as a result of the colonization process. Sometimes we do not know the answers to that, but we should try and do our best. I do remember that Bernard Spolsky made the comment that although the children were speaking Māori, from a distance they sounded as though they were speaking English, implying that they in a way were following English patterns. And this challenged us to consider how English was still dominating. And yes, when we have children who come from the more traditional rural areas, definitely their pronunciation differs from the more urban children. **Chang Whan:** So, Brenda, why is it that *Mana Tamariki* is so special?

**Brenda Soutar:** I think one of our unique things is the entry criteria that we established from the start that children had to have at least one of their parents consistently speaking to them in Māori at home. Then, when our *Kohanga* celebrated its 25<sup>th</sup> anniversary, the community decided to strengthen that entry criteria, establishing that both parents now had to speak to the children in Māori at home. And we continued to have enrollments! And I think that is really unique because it is quite hard to create a community where everyone has that level of commitment. In the way most language nests have been established in New Zealand it is very common that children come and speak Māori at the school during the day and then go home and speak only English or a mix. But really what we have learned from Joshua Fishman is that it is the family and only the family that can regenerate and revitalize the language. No matter how special the school is, language has to be handed down from parents to children. So this is really a unique part of who we are. **Chang Whan:** As you know, Marcia here is a linguist and a Kaingang native speaker. Early childhood education is not a field that has been very privileged in Brazil. What would be your advice to her about the process to create a Kaingang language nest?

**Brenda Soutar:** I know, early childhood education is mostly babysitting... laughs... Actually, this has been our journey too, here in *Aotearoa*, New Zealand. Despite having our world leading curriculum, *Te Whariki*, if you look at the way education is funded in New Zealand, early childhood education is the least funded. I think a nation shows where it puts its values by what it funds. So, I think we are still struggling with this too. We have to promote teachers as researchers and qualified child educators and not as glorified babysitters. One of the most important things that I have learned is to have faith in our own cultural traditions. Colonization creates this fear that our indigenous cultures are not good enough. When you move to this position of total faith in the beliefs and world views of your ancestors, then this is the basis for the curriculum and everything else will fall into place. So, now that our children have become adults and have their own children, I can see that being educated in that way, they are very open to new ideas. That was harder for our generation because our own culture and language had been made invisible to us. But when children have grown up totally at home with who they are, when they move into other ways of being and doing, they are just very comfortable. They're not so judgmental, they are very calm and at peace and that is when they are most open to learn.

**Marcus Maia:** Brenda and Manu, I have been involved with indigenous education in Brazil for at least three decades and a common scenario there is that many indigenous

## ECO-REBEL

schools start out based on traditional cultural values and on the indigenous languages and then they end up along the process being assimilated in the nonindigenous practices of mainstream education. However, having visited both Māori schools and also mainstream kindergartens here in New Zealand and talked to teachers at these places, I have the impression that, here, this is going the other way around! I mean, the *Te Whariki* curriculum being such a well structured philosophy and program, seems to have impacted even the mainstream schools. Is that a correct impression?

**Brenda Soutar:** Yes, I would say so, Marcus. And that curriculum document is the reason for that. My personal view is that Māori early childhood education is ahead of the rest of the system. It is very common to attend a national meeting of early childhood education and everyone, Māori and non-Māori, stand up together and sing in Māori. But perhaps, apart the indigenous school system, *Te Whariki*, still, is not so strong as it could be in some of the mainstream schools.

**Marcia Nascimento:** Brazil has a very bureaucratic system of teacher qualification and accreditation and there are many nonindigenous teachers in the indigenous schools. It is a very difficult situation. In my case, for example, we struggle for a real Kaingang education, but there are many difficulties coming from the system. I would like to hear from you how is this process here.

**Brenda Soutar:** I realized this when I traveled to the United States in the past years and I realize there are all these regulations and difficulties, challenges and barriers, as a result of a culture of fear, where people are scared of consequences, if they do not adhere strictly to regulatory processes. I think this was a really difficult pathway also for our people here. Even before 1982, when the first language nest was established, there was a lot of unrest, protest, anger and frustration, particularly for those young Māoris of that time, in the sixties and seventies. Then our elders came together and basically guided the establishment of the pre-schools as a way to recover the language. But it is really important that while you are here in this building, to remember that this was only this much of our dream. We started in very humble buildings, nothing elaborate. Really what I can say is that it takes strong faith and commitment, persistence. A building is just a building, but you need a core group of people who hold on to the values they believe in. As to this idea of nonindigenous teachers being part of the process, for me, here in this country, many of our parents are not Māori. You have to find a way of building a relationship. For us, for our cultural values, everyone can belong. If that person is the mother of Māori children, we will find a way to include them. However, in my opinion, the people leading the direction have to be of the genealogy, because otherwise you will not have the spiritual connection to the ancestors. In the Māori way, we learn from doing it, not from hearing the story, so only your people can do it. I know it is a hard struggle, but how else would our children know that we can do it?

### IV – Manu Kawana, tribal leader and cultural consultant





**Picture 4 – Manu Kawana**

**Marcus Maia:** Manu, can we start by you telling us a bit of your linguistic profile and the story of how you became involved in Māori education?

**Manu Kawana:** *Ka pai, Te na Kou Tou!* Well, it has been a very long journey. In my childhood, my parents both spoke the language. My grandparents on both sides also spoke *Te Reo Māori*. We were eight boys and three girls and we were brought up around the culture. We were always hearing the language being spoken, even though my parents would not talk to us in Māori in day to day conversations. We were very familiar with the language that was spoken at the *Marae*<sup>4</sup>. My real introduction to really speaking the Māori language was at secondary school. I was already a good listener at those days. I had one particular teacher at the school who inspired me to also become a teacher. He was really great, he encouraged us a lot and supported us all the way. He would let us learn at our own pace, we did not have a lot thrown at us at the same time. But it wasn't until I was in my mid to late twenties that I actually started to acknowledge the fact that I was Māori. And that was when I decided to take upon myself to utilize what I already had and build on it. I then engaged with my Māori surroundings as much as I could and became involved with my language as much as I could as well. At that time, there was a lot that I didn't understand, but I moved on from there. Once I had a reasonable amount of the language under my belt, next thing I know I met my wife, who is Māori as well, and we had our children and made the decision that they would learn the language. Our first two children studied in a total immersion school. The other five children also went through *Kohanga Reo* and *Kura Kaupapa*.

**Marcus Maia:** So you called upon yourself this role as a Māori educator. Can you tell us more about it?

**Manu Kawana:** The *Kura Kaupapa* setting was very important. Where I come from, I had this traditional perspective. I had learned about the early missionaries, christianity and all that, but I have always been a traditional Māori. We were here before the missionaries arrived and I decided I wanted to stay on this *waka*<sup>5</sup> and paddle this *waka*. I have worked in other places where our language is the key as well, but specially at *Mana Tamariki* I had the opportunity to share the traditional knowledge with the *tamariki*, the children, and maintain all the traditional ceremonies and rituals. My 23 year old son was

---

<sup>4</sup> A *Marae* is a traditional Māori communal space that serves social and religious purposes.

<sup>5</sup> A *waka* is a Māori traditional canoe.

## ECO-REBEL

a student at *Mana Tamariki* and he now works for Māori television, in Auckland. He is going in that direction as well, working to maintain our language and culture. It is good to be able to see that the knowledge that you have imparted onto your family and children and whoever is something that is taken dearly and flourishes. That inspires me a lot more to continue my job of sharing our traditions, not only here but in several other *Wananga*, higher education places of learning as well. It has been a great journey and I am glad I am on this *waka*.

**Chang Whan:** Do you also work with the parents of the children who come to Mana Tamariki?

**Manu Kawana:** We don't run special sessions for the parents, but parents are always encouraged to participate and come and enjoy themselves at activities we do here, the traditional ceremonies in the garden and others.

### V – Dianne Pomare



**Picture 5 – Dianne Pomare**

Dianne Pomare is the principal at *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, a Māori school in Auckland, NZ. She has been involved in Māori education programs for many years.

**Marcus Maia:** *Kia Ora*, Dianne, can you tell us your story?

**Dianne Pomare:** I was a young girl back in the 1970's, when we started the big fight for *Te Reo* survival. At that time, I recall, there was not any Māori programs on television. There was one program on radio, maybe, and that was it. The only initiative concerning Māori education then was to get ahead the need for Māori to speak and write in English well. So, many of our parents were colonized. They didn't believe that *Te Reo* Māori was a benefit. *Pakeha* people in New Zealand would say that we should learn Mandarin, Japanese or Spanish, because those were languages worth studying. I recall once going to TV New Zealand with a group to ask for time for a Māori TV program and they asked us "what about other minority groups here?". They had no idea about the difference between languages which came from other countries and the Māori indigenous language.

## ECO-REBEL

However, there was a great push from Māori activists, marches for land and also for culture and language. There were several groups protesting and, finally, in 1975 a petition for *Te Reo Māori* was taken to the government in Wellington. Also, at that time, there was a push starting towards *kohanga reo*. The *kohanga reo* movement actually started in Wellington in 1981. I was then living up north and we also started it there in 1983. My children went to *kohanga reo* as soon as it started. The nannies would come in and would feed *Te Reo* to the children and also to the parents. But they couldn't be at the schools all day and the government imposed conditions that they had to be involved from 9 to 3, if we were to get funding. That became problematic because the nannies could only stay until lunch time. I think you have to be very careful when you involve government funding in these things. On the one hand you get money, but on the other hand, you get conditions, which you may or may not like.



**Picture 6** - *Te Kura Kaupapa Māori o Ngā Maungarongo*, in Auckland, NZ.

**Marcus Maia:** What about *Kura Kaupapa*?

**Dianne Pomare:** The same happened with *Kura Kaupapa*. Now, fortunately we have just had a change of government here in New Zealand, and they will knock off these things called “national standards” that the previous conservative governments were trying to force us to do. Our *kura kaupapa* movement would resist to those. **Chang**

**Whan:** How many schools like yours are there in New Zealand?

**Dianne Pomare:** There are 54 *kura* schools in New Zealand. And there are other *kura* which are tribally based, about 15 of these. Then, there are schools which are bilingual units, but the best are the total immersion schools, I don't really believe in the bilingual schools.

**Chang Whan:** Do the non-Māori mainstream schools in New Zealand teach *Te Reo Māori*?

**Dianne Pomare:** They are not forced to. There was a project based on the Treaty of Waitangi, but it did not pass. Even though Māori is an official language it is not mandatory to teach it.

**Chang Whan:** And if someone who is not Māori wants to register their children here, would you accept them?

**Dianne Pomare:** Yes, of course. It is not about race or anything. If someone believes in our system, our philosophy, he is welcome. Recently, we have taken children from an American family living in Auckland. We have also once had children from Tonga, an island not too far from New Zealand.

**Marcus Maia:** Dianne, based on your experience, what advice could you give to indigenous peoples in Brazil who would like to develop their own language nest programs?

**Dianne Pomare:** Well, first of all, they need to control their land. If you own the land, you are half way there. The other thing is that you should always be aware of the environment. In our case, the sea and the forests, and probably for you too. We are lucky here in our school, because even though we are in an urban environment, we are close to the ocean and to green areas. Children should always have access to these natural areas, as their ancestors did. You should always be able to teach children things which are important to their culture and you have to think how you are going to do that.

**Chang Whan:** What is the language vitality situation here?

**Dianne Pomare:** Well, actually, the children speak *Te Reo* at the school, but not so much at home. Not all the parents speak it at home. There is a commitment that they are asked to make when they come in here, but they don't really follow it. So we are working with them so that they at least talk to their children in Māori for one hour a day. If we really want these children here to believe that *Te Reo* Māori is an important thing, then it cannot be just between 9:00h and 15:00h. When they go home, children should not have to translate everything that they did here in Māori to their parents in English. They shouldn't have to switch off one world and then go to another. That is not the case of those of us who belong to families who have been speaking Māori for three generations such as my own family. My children came here and they speak Māori, my grandchildren came here and they speak Māori. And I am told that if you want *Te Reo Māori* to survive, you need at least three generations speaking the language. I just came back from Fiji, last week. Fiji was also colonized by the British a long time ago, in the 19<sup>th</sup> century, and they only became independent in 1970. English is taught at their schools and yet among themselves they speak Fijian all the time. There, the Fijians are the majority of the population, there is still a huge number of the original people, while, here, the Māori is a minority. So we have to keep translating between Māori and English all the time. That is an artificial situation, but that is the only thing we can do. However, there are cases as my granddaughter. She studies here at this school and she only speaks Māori. **Chang Whan:** Really? She doesn't speak English?!

**Dianne Pomare:** Not really. And we encourage that. She speaks Māori fluently and we do not expose her to English very much. In our family, we don't expose children to English until they are four or five. This is the best way to keep the indigenous language really entrenched. And later, they are going to learn English anyway. It is everywhere, they are not going to lose English.

**Marcus Maia:** What about writing in English?

**Dianne Pomare:** So, writing could be problematic at spelling, but we do have English classes here.

**Marcia Nascimento:** What year do English classes start?

**Dianne Pomare:** English classes start when children are around 9 years old, at the 5<sup>th</sup> grade. Then they have English for two hours a week, that is all. I am an English teacher, as well as I teach in *Te Reo* and my philosophy is that we should do it, because it is not a problem, 99% of the children end up getting English as well. And those few who have to struggle to learn English, those will be the ones who have to struggle in Māori as well. So, we are very strict here in this *Kura* about not speaking English. There are other schools that teach Māori alongside English all the time. I do not believe in this approach. These bilingual classes do not work! They end up learning neither language properly. Total immersion in the indigenous language is the approach that really works. It has got to be all or nothing. That is why we do have to focus in teaching in Māori. In New Zealand, what you find sometimes is that even people who are very fluent in Māori tend to be lazy and speak English. English is so dominant here. People who could speak in Māori to each other tend to shift into English. It is a real struggle. It is a big challenge for us. You know, so much colonization.

**Marcia Nascimento:** This is a great challenge for us too, in Kaingang.

**Dianne Pomare:** How many people are you trying to help speak your language? You are talking about hundreds, thousands? Anyway, no matter how many, your main task is to get them to believe deep in their hearts that this is a good thing. There is no way your language will survive without that. This is the most important. They must believe that their native language is from the earth, from the sky, from the forests. Young people tend to take it for granted and it is our duty to remind them.

#### **VI – Kiriana Hakopa**

Kiriana was a student at *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, in Auckland, where she is now a teacher. She invited us to visit her school and left us this beautiful message and song which you can watch in the video.



**Vídeo: Kiriana Hakopa speaks and sings**

**<https://youtu.be/ntbp-QOAljM>**

### **VII – Final remarks**

The four interviews presented here should allow the reader to form a broad view of the language and culture revitalization efforts carried out in New Zealand during the past few decades. Toni Waho, Brenda Soutar, Manu Kawana and Dianne Pomare belong to the generation who took the challenge of language and culture maintenance, with the revolutionary passion, the “lunacy” as Toni Waho puts it, which made it possible to deter the extinction of the Maori language in Aotearoa, New Zealand. The emotion that transpires from the words and singing of Kiriana Hakopa, the young teacher who studied at the Kura Kaupapa in Auckland, is living proof that the fire of passion for Maori language and culture is well lit. It is our hope that this passion will inspire speakers of the many endangered languages in the world never to give up to fight for their language and culture and ultimately for the survival of diversity on earth. As Brenda Soutar says, it is a hard struggle, but how else would our children know that we can do it?





**Picture 7**



**Picture 8**

Marcia Nascimento, Marcus Maia and Chang Whan at *Mana Tamariki*, the Māori language nest and school in Palmerston North (picture 7). Authors with Kiriana Hakopa at *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, in Auckland (Picture 8), October 2017.

## References

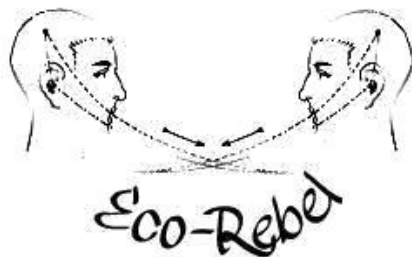
BERARDI-WILTSHIRE, A. ; PETRUCCI, PETER ; MAIA, MARCUS .  
Revitalização de língua indígena na Nova Zilândia: o caso exemplar das escolas do povo Māori. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 12, p. 11-32, 2015.

MAIA, M; BERARDI-WILTSHIRE, A. An interview with Hinurewa Poutu Māori. *Revista Linguística UFRJ*, v. 11, p. 14-21, 2015.

Te Kohanga Reo National Trust Board. <https://www.kohanga.ac.nz/>

Recebido: 20/12/2017.  
Reformulado: 01/02/2018.  
Aceito: 05/02/2018.

Ecolinguística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



**O programa de ninho de língua māori:  
vozes da revitalização linguística e cultural em Aotearoa, Nova Zelândia<sup>1</sup>**

Marcus Maia (UFRJ/CNPq)

Marcia Nascimento (UFRJ/CNPq)

Chang Whan (Museu do Índio, RJ)

**R e s u m o :** Este artigo apresenta entrevistas com cinco professores Māori que têm estado diretamente envolvidos com a educação Māori por muitos anos. Eles apresentam suas idéias e práticas sobre *Kohanga Reo*, o programa bem sucedido de ninho de língua, que tem sido fundamental para a revitalização e regeneração da língua Māori, na Nova Zelândia e também sobre *Kura Kaupapa*, o programa Māori de educação primária e secundária.

**P a l a v r a s - c h a v e :** ninho de língua Māori, línguas ameaçadas, revitalização de línguas.

**A b s t r a c t :** This article features interviews with five Māori teachers who have been directly involved with Māori education for many years. They present their ideas and practices concerning both *Kohanga Reo*, the successful language nest program which has been key for the revitalization and regeneration of the Māori language, in New Zealand, and *Kura Kaupapa*, the Māori primary and secondary education program.

**Key words :** Māori language nest, language endangerment, language revitalization.

## **I. Introdução**

Este artigo apresenta o programa de educação infantil Maori conhecido como *Kohanga Reo* “ninho de língua”, o *Kura Kaupapa* Māori, programa de educação fundamental e médio, em desenvolvimento em Aotearoa<sup>2</sup>, Nova Zelândia, discutindo também outras questões relacionadas a manutenção e revitalização da língua, através das vozes de cinco professores da etnia Māori, que têm estado diretamente envolvidos com a educação Māori por muitos anos. Como geralmente acontece nos empreendimentos de colonização ao

---

<sup>1</sup> Os tres autores visitaram Nova Zelandia durante o segundo semestre de 2017, no âmbito de um acordo acadêmico entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Massey University (MU). Marcus Mais, professor de Linguística na UFRJ, esteve como pesquisador visitante (honorário) no Departamento de Linguística da escola de Humanidades, entre agosto e dezembro de 2017, como bolsista CAPES. Márcia Nascimento desenvolve um pós-doutorado sobre programas de ninho de língua, como bolsista CNPq, sob a orientação do professor Marcus Maia. Chang Whan é Antropóloga cultural no Museu do Índio, Rio de Janeiro, Brasil. A equipe tem um blog em que estão documentadas várias visitas a escolas e outras instituições Māori: <https://maia81.wixsite.com/viagem-a-aotearoa>

<sup>2</sup> Aotearoa é o nome original em Māori para Nova Zelândia, que significa “a terra da grande nuvem branca”.



redor do mundo, a educação e mesmo o cuidado com a criança indígena dificilmente estão entre as preocupações dos colonizadores. Este é também o caso do Brasil, e Aotearoa, Nova Zelândia, não é exceção. Embora a colonização da Nova Zelândia pelos britânicos tenha se dado dois séculos mais tarde do que a colonização do Brasil pelos portugueses, a invasão das terras, a conversão missionária, as políticas coloniais de assimilação, que incluíam punição se as crianças falassem suas línguas nativas, foram rotinas em ambos os países, o Brasil e a Nova Zelândia.

Uma diferença importante entre esses dois países, relacionada aos seus povos indígenas, deve ser notada, no entanto. Enquanto que, no Brasil, os direitos indígenas foram oficialmente reconhecidos somente na constituição de 1988, na Nova Zelândia, o *Te Tiriti o Waitangi*, o Tratado de *Waitangi* foi assinado já em 1840. A despeito de haver reconhecido o estabelecimento do governo Britânico na Nova Zelândia, o tratado de *Waitangi* também instituiu claramente que os Māori iriam manter absoluta autoridade sobre suas terras e posses, incluindo suas heranças intangíveis, representadas pela língua, valores culturais, crenças e prática espirituais. No entanto, ambos os documentos têm sido avaliados como não tendo ainda cumprido todas as suas cláusulas. Ainda assim, os povos indígenas brasileiros, de modo geral, reconhecem que a constituição de 1988 tem promovido avanços na demarcação de terras e na educação indígena bilíngue. Da mesma forma, na Nova Zelândia, o tratado de *Waitangi* é também reconhecido como o documento fundador de *Aotearoa*, apesar de ter sido somente depois da II Guerra Mundial que a educação para as crianças Māori começou a ser considerada como uma real prioridade<sup>3</sup>.

Durante as décadas de 1970 e 1980 as questões sobre educação infantil ganharam impulso na Nova Zelândia, tanto entre os Māori quanto entre os *Pakeha* (pessoas brancas). As tribos Māori ao longo de toda a Nova Zelândia estavam muito preocupadas sobre a perda de sua língua e de seus valores culturais. Então, iniciam o movimento *Kohanga Reo* (ninho de língua), visando a revitalização da língua e da cultura através da transmissão intergeracional para as futuras gerações. Conforme avaliado no documento *Aims*, produzido pelo *Te Kohanga Reo National Trust* em 2003, o programa *Kohanga Reo* iniciou com dois principais objetivos, a saber, que crianças aprenderiam *Te Reo*, a língua Māori, e também os valores culturais Māori, incluindo a dimensão espiritual, através da imersão total, e que o aprendizado da língua e da cultura seria promovido e apoiado pela *whanau*, a família estendida.

Um currículo de educação infantil chamado *Te Whariki*, foi então desenvolvido com base em quatro princípios: (i) *whakamana*, empoderamento das crianças para aprender e crescer, (ii) *kotahitanga*, desenvolvimento holístico, (iii) *whanau tangata*, família e comunidade são parte integral do currículo, e (iv) *nga hononga*, a aprendizagem é produto das relações entre as crianças e pessoas, lugares e coisas.

Berardi-Wiltshire, Petrucci & Maia (2015), apresentaram alguns dos princípios da educação Māori. Maia & Berardi-Wiltshire (2015) entrevistaram Hinurewa Poutu,

---

<sup>3</sup> O Tratado de *Waitangi* não foi reconhecido na legislação da Nova Zelândia até 1975. Indivíduos Māori poderiam solicitar indenização por violações do Tratado após 1975. Em 1985, as indenizações só poderiam ser solicitadas por violações após 1840.

## ECO-REBEL

uma linguista que é membro da comissão da língua Māori. No presente artigo, vamos aprender com mais detalhe sobre as *kohanga reo* e as *kura kaupapa*, as escolas de educação infantil e de ensino fundamental e médio que trabalham com métodos de imersão de crianças na língua e cultura Māori, através das vozes de cinco professores Māori que têm estado diretamente envolvidos com os programas de educação Māori por muitos anos: Toni Waho, Branda Soutar, Manu Kawana, Dianne Pomare and Kiriana Hakopa. Apresenta-se, a seguir, aspectos selecionados das entrevistas que eles nos concederam em Palmerston North e em Auckland, Nova Zelândia, no mês de outubro de 2017.

### II - Toni Waho



**Picture 1 – Toni Waho**

Toni Waho é hoje professor na escola de Humanidades e Ciências Sociais da Universidade Massey. Ele foi um dos fundadores da *Mana Tamariki* e o diretor dessa escola por vários anos. Foi um líder do movimento *Kohanga Reo* e *Kura Kaupapa* e trabalhou junto à Agência Central *Te Puni Kokiri* e ao Ministério da Educação, desenvolvendo e analisando políticas educacionais.

**Marcus Maia:** Toni, eu gostaria de começar a entrevista pedindo para você nos contar sua história linguística.

**Toni Waho:** Minha primeira língua é o Inglês. Eu sou um falante nativo de inglês altamente fluente. Meu pai era Māori e minha mãe *Pakeha* (não índio). A família dela tem vínculos com a Inglaterra, com o País de Gales e com a Escócia, e eles têm estado na Nova Zelândia por seis gerações, são uma família pioneira muito antiga. Minha área tribal está localizada no centro da Ilha Norte da Nova Zelândia, a região da Montanha *Ruapehu*. No entanto, eu fui criado longe da minha casa tribal. Nós íamos lá em torno de três vezes ao ano, mas eu fui criado mesmo em um ambiente urbano. Quando criança, somente na casa de minha avó, eu ouvia a língua Māori. Ela foi criada como falante de Māori. Meu bisavô e minha avó falavam somente Māori entre eles. Meu próprio pai falava somente Māori até ele ir para a escola. Muitas pessoas daquela geração e das gerações anteriores, como você deve ter ouvido, eram espancados na sala de aula ou no *playground*, se

falassem Māori. Quando minha avó estava em idade escolar, ela escutou falar disso e se recusou a ir à escola. Isso foi no ano de 1920 e já era ilegal, naquela época, manter uma criança afastada da escola. De vez em quando, o diretor vinha com a polícia na casa dela para levá-la para a escola. Então, no primeiro e único dia que ela foi para escola, ela foi espancada por falar Maori! Então ela voltou correndo para casa e nunca mais voltou para a escola. Assim, ela teve uma educação ocidental muito limitada, mas os pais dela aceitaram que ela não teria mais que ir à escola.

**Marcus Maia:** Então, Toni, o Māori foi a sua segunda língua?

**Toni Waho:** Minha segunda língua foi o francês. Eu nasci em 1961, e quando eu tinha 12 anos, eu comecei a estudar francês. Eu queria ser advogado e por razões acadêmicas eu precisava ter uma segunda língua, mas naquela época o Māori não era oferecido nas escolas. Se fosse oferecido, eu provavelmente teria estudado. O francês era considerado aqui no nosso país como a melhor língua depois do inglês. A terceira melhor língua era o alemão e, com o tempo, o japonês entrou para competir com o francês e o alemão.

**Marcus Maia:** O Māori nem sequer estava na competição!

**Toni Waho:** Nem na competição. Eu estudei francês por cinco anos na Nova Zelândia através do método áudio-lingual e, então, fui para a British Columbia, Canadá, como estudante de intercâmbio. Lá, eu tive uma experiência de imersão em francês ensinado por professores quebequenses e eu me tornei falante fluente desta língua. **Marcus**

**Maia:** Então, como você aprendeu Māori?

**Toni Waho:** Eu tive, sempre tive, no entanto, um profundo respeito pela minha herança Māori. Nós costumávamos ter uma tradição de que o filho mais velho em todas as famílias fosse dado para os avós. Mas na geração do meu pai essa tradição tinha começado a mudar. Assim, hoje, meu filho não me deu seu filho e minha filha, que ainda está para ter filho, não vejo ela dando para nós, avós, o futuro filho dela. Essa tradição é raramente mantida viva pela maioria das pessoas da minha geração.

**Chang Whan:** Havia uma explicação para esse costume tradicional de dar filhos aos avós?

**Toni Waho:** Era uma garantia, uma garantia de que os valores seriam passados intergeracionalmente. O filho mais velho era o líder da família. Então os anciãos teriam certeza de que as pessoas da nova geração receberiam o que eles chamam de *mana*. E isso inclui a língua.

**Marcus Maia:** Bem, este costume acabou sendo usado mais tarde nos *kohanga reo*, os programas de ninho de língua, certo?

**Toni Waho:** Como um conceito, sim. Nos *kohanga reo*, as crianças são sistematicamente expostas a avós não biológicos, sem parentesco biológico.

**Marcus Maia:** Então, como você finalmente aprendeu a língua Māori?

**Toni Waho:** Quando eu estava no Canadá, eu decidi que quando eu voltasse para a Nova Zelândia, eu iria “mergulhar de cabeça” no Māori. Meus pais separaram-se e, na verdade, eu não tinha nem mais uma casa para voltar. Meus avós, que eram falantes nativos, ainda estavam vivos e eu então fui morar com eles. Assim, eu comecei a aprender *Te Reo* Māori quando eu já estava com 20 anos. Curiosamente, além da minha avó, minha primeira professora de Māori foi Mary Boyce, uma professora áudio-lingual não Māori que é hoje

uma linguista de destaque aqui na Nova Zelândia. Ela foi uma professora maravilhosa e falante muito fluente de Māori. O marido dela era Māori e eles criaram os filhos deles falando Māori. Então eu fui para a Universidade de Victoria, em Wellington. Eu tive um tio tribal (por parentesco tribal) que conhecia minha família muito bem e que tinha estado muito tempo com o meu bisavô, a quem eu me referi antes, e que estava vivo quando eu era garoto. Meu bisavô foi um dos anciãos sobreviventes na época quando a língua quase desapareceu. Então, ele me tomou sob suas asas e me ensinou durante três anos. Por causa da minha experiência de imersão com o francês, no Canadá, eu encorajei ele a tornar suas aulas em aulas de imersão. Naquele momento ele acabou se tornando um dos principais membros do movimento *Kohanga Reo*. Na mesma época, *Te Ataarangi*, o programa de imersão Māori tinha, também, começado.

**Marcus Maia:** Quando foi isso?

**Toni Waho:** Isso foi no início dos anos oitenta. Em 1985, eu saí da Victoria. Eu mudei de Direito para Línguas & Cultura. Na mesma época, minha parceira de longa data e eu decidimos ter filhos e falar somente em Māori com as crianças. Ela tinha um pai falante nativo, que ainda está vivo. Então nós decidimos criar nossos filhos falando somente Māori com eles. Nós percebemos que precisávamos recuperar a língua para a próxima geração. Dez anos depois eu encontrei o linguista Joshua Fishman e ele se tornou meu guru (risos). Na verdade, o que temos feito esses anos todos no ninho de línguas *Mana Tamariki* foi baseado nele.

**Marcus Maia:** Qual foi o papel do Joshua Fishman?

**Toni Waho:** Como você sabe, Fishman é o criador da escala de transmissão intergeracional para línguas ameaçadas, o GIDS, que é um quadro avaliativo de 8 níveis de ameaça linguística. Ele avalia a vitalidade e a morte de línguas, usando níveis de magnitude, como a escala de Richter é usada para medir um terremoto. Portanto, no nível 8, se o “terremoto” dizimou a língua haveria escombros com muito pouca língua em uso, mas se você está no estágio 6, há ainda língua em uso na comunidade. Então você pode ainda garantir que a língua seja transmitida intergeracionalmente. O GIDS foi muito importante para o que nós fizemos aqui. Antes disso, nós tínhamos já começado o programa *Kohanga Reo*, tivemos a primeira escola, *Manawatu*, e então nós criamos a segunda *Kohanga Reo* aqui, *Mana Tamariki*. Nós afirmamos: não importa se a língua não está nos lares, tudo bem, porque nós criamos os falantes nas escolas.

**Chang Whan:** Isso deve ter sido um momento desafiador, não foi?

**Toni Waho:** Ah, sim! Nós até fomos um pouco arrogantes (risos)... Nós tínhamos sotaque, não éramos falantes nativos! Mas quem se importa?! Porque se nós não fizéssemos, quem mais faria? Quando eu fiz a pesquisa para obter minha pós-graduação eu voltei e lembrei dessa época anterior e concluí que foi o certo a fazer. E não foi somente eu, claro. Assim como minha parceira e eu decidimos criar nossos filhos falando Māori, muitos outros casais fizeram isso também. Brenda Soutar e Milton Rahihi, fizeram exatamente o mesmo, como fizeram muitos outros. Nós nem sequer discutimos muito a questão, apenas fizemos! Nós, então, abrimos uma outra escola em 1995. Nós levamos dois anos para ajustar conceitualmente nosso pensamento para planejar como conduziríamos a organização do programa partindo de nós, professores, sendo a única

fonte da língua, para os pais e professores trabalhando em modelo de parceria. Decidimos, então, que só aceitaríamos crianças que tivessem, pelo menos, um dos pais falando somente Māori com elas. Se quiséssemos crianças com ambos os pais falando Māori, como era o caso da minha parceira e eu, Brenda e Milton, talvez não houvesse crianças suficientes aqui. Assim, fizemos isso.

**Marcia Nascimento:** Quanto tempo levou essa transição?

**Toni Waho:** Levamos dois anos para mudar essa política através do movimento *Kohanga*. Agora eu penso que dentro de uns dez anos todas as famílias no Mana Tamariki terão ambos os pais falando estritamente só Māori com suas crianças. Então, essa é a história.

**Chang Whan:** Quando você se tornou diretor da *Mana Tamariki*?

**Toni Waho:** Foi em 1996 e eu renunciei há cerca de um ano por causa da minha saúde. Há cinco anos atrás a minha escola já tinha me dado permissão para eu vir para a Universidade Massey, Instituto de Estudos Māori, para ajudar a construir o programa de formação de professores, onde eu trabalho agora.

**Marcus Maia:** Então, resumindo em poucas palavras, por que o programa ninho de língua *Kohanga Reo* foi tão bem sucedido em sua opinião?

**Toni Waho:** Bem, foi o que eu disse, os anciões falantes nativos interagem regularmente com os não falantes *mokopuna*, as crianças. Isso faz sentido. Não tem como não conseguir!

**Marcus Maia:** Quais são os desafios que você vê que ainda precisam ser enfrentados?

**Toni Waho:** Bem...hum... Você sabe o que a palavra *zealot* significa? Alguém extremamente apaixonado a ponto de loucura... (risos). Nós não temos o suficiente deles agora! Eu tenho 56 anos agora, eu tenho feito isso ao longo de trinta anos e eu sinto... é isso aí... Nós tentamos transmitir isso, mas... Eu simplesmente não consigo ver essa loucura mais. O *zealot*, a paixão lunática. Você vê, o que as pessoas têm feito... Não só com o Māori. Tem o cara Gaulês que entrou em greve de fome. Ben Yehuda, o linguista que reconstruiu o Hebraico Moderno. O Hebraico foi retirado do Torah e tomado para ser a língua franca em Israel. É a língua nacional. Você sabe, aquele alto nível de compromisso e paixão.

**Marcus Maia:** Você não vê mais isso aqui?

**Toni Waho:** Não, não vejo. Mas eu ainda me sinto confiante de que sempre haverá um grupo que serão os guardiões da língua. O mundo Māori tende a acreditar que está tudo bem, por causa de todos esses programas, o *Kohanga Reo*, o *Kura Kaupapa*, o programa de formação de professores. E também por causa da rádio Māori e dos canais de televisão na língua. Tudo bem, mas se olharmos para trás, o GIDS, em termos dessa escala, nós não estamos ainda no nível 6, em que a língua está bem viva na comunidade. Nós fomos ao 4 por causa da escola. Depois fomos a 4-5 com a alfabetização e até a 2 com a televisão e o sistema de rádio, de acordo com a escala GIDS. Para chegar no nível 1, mesmo se tivéssemos pressionado como o inferno, para levar a língua até o parlamento, não conseguiríamos completamente. Assim, hoje, no nível da administração pública, você ainda não pode ter sua vida administrada na língua Māori, de qualquer forma. Eu não posso tirar minha carteira de motorista em Māori, eu não posso registrar o nascimento do

meu filho em Māori, eu não posso funcionar na administração pública em Māori. Agora, se você comparar com o caso Basco, eles também investiram na transmissão intergeracional, mas, ao mesmo tempo eles realizaram outras ações. Pegue a comunidade basca de Mondragón, no País Basco. Eles foram de 39 a 52 por cento de falantes e a língua está na administração pública. Há ainda aquele elemento de loucura lá! Aquela paixão, aquela loucura pela língua! Isso é o que realmente se precisa fazer, Márcia, também para a revitalização Kaingang! Ou, então, não acontece.

**Márcia Nascimento:** Mas a tua geração teve isso, certo?

**Toni Waho:** Ah, sim! Nós protestamos, marchamos, lutamos, fomos agressivos! Nós fomos radicais, mas não violentos, geralmente. Bem, algumas vezes, pode ter havido elemento de violência, mas a maioria das vezes a polícia é que foi violenta contra nós.

**Chang Whan:** Mas, Toni, muito se tem alcançado, há uma nova disposição mental, é o que eu sinto...

**Toni Waho:** Bem, isso é verdade. Algumas estatísticas mostram que temos chegado de 8% de falantes em 1979 para 26% de falantes realmente fluentes, agora. Estou falando de verdadeiros falantes fluentes, há outras estatísticas, entretanto. Mas parece que estamos caindo novamente para 21% agora. Estou falando de adultos, os números não incluem crianças. Elas ainda não estão sendo bem contadas nas estatísticas nacionais.

**Marcus Maia:** Existe uma tensão entre pais e professores sobre quando começar com o inglês nas escolas Māori?

**Toni Waho:** Bem, há tensão, mas nós temos um excelente programa de língua inglesa nas escolas. É um programa de introdução tardia, varia um pouco, mas geralmente o inglês é introduzido somente no 8º ano. Eu preferia introduzir o Inglês no 9º ano, mas os pais não querem isso. Eu preferiria mesmo no 1º ano do ensino médio, mas os pais sairiam fora. Apesar de termos possivelmente os estudantes de língua inglesa mais bem-sucedidos nos exames nacionais. Eles primeiro alcançam um nível alto de proficiência acadêmica em Māori. Em seguida eles também adquirem uma proficiência formal alta em inglês, enquanto eles mantêm o seu alto nível Māori. Eu acho que é uma abordagem correta.

**Marcus Maia:** O que você pensa sobre a proposta de o Māori se tornar obrigatório em todas as escolas convencionais da Nova Zelândia?

**Toni Waho:** Essa é uma questão que divide o mundo da língua na Nova Zelândia. Não existe unanimidade. E aqueles de nós que apaixonados e lunáticos pela língua preocupam-se que tal programa absorva os já escassos recursos que os programas Māori recebem. Poderia ser benéfico para a sociedade como um todo, mas provavelmente não seria benéfico para a própria língua Māori. Existe um risco, como eu disse, pois, os já escassos recursos para os programas Māori seriam dispersados e retirados do ambiente onde a língua é efetivamente ensinada. Sou pessoalmente a favor de que todo neozelandês se sinta confortável com a pronúncia do idioma e seja em favor do seu uso, mas não que sejam obrigados a estudar a língua.

**Chang Whan:** O *Te Reo Māori* é ensinado como língua estrangeira opcional nas escolas convencionais?

**Toni Waho:** Na maioria de escolas, sim. Há, geralmente um grau de exposição ao Māori nas salas de aulas da Nova Zelândia. Depende da disposição e da comodidade do professor. Eu acredito que isso está certo. O pior é forçar alguém a fazer algo que não pode ou não quer fazer. Agora, como eu disse, o desenvolvimento de boas habilidades de pronúncia e a promoção da tolerância e respeito, claro, isso é importante. **Marcia Nascimento:** Tua geração foi a primeira no processo de revitalização?

**Toni Waho:** O mantra de Fishman de que “você perde a língua em uma geração, mas leva pelo menos três para recuperá-la” não tem mesmo sido alcançado aqui ainda. Digo, minha geração supostamente tem sido a geração fundamental, mas nós não éramos falantes nativos. Agora, meus filhos, a segunda geração, já são falantes fluentes de Māori, mas a terceira geração só está começando a chegar agora.

**Marcia Nascimento:** Eu tenho uma outra questão. Nos últimos 20 anos no Brasil, vários programas de ações afirmativas de formação de professores indígenas foram criados em muitas universidades públicas como um resultado de movimentos por parte dos povos indígenas e outras organizações. Eu gostaria de ouvir você falar um pouco mais sobre os programas de formação de professores Māori na Nova Zelândia.

**Toni Waho:** Vamos falar sobre os professores para os *Kohanga Reo*, programas de ninho de língua. A administração do Fundo *Kohanga Reo* é muito, muito estrita para evitar que as instituições ocidentais roubem a abordagem *Kohanga Reo*. Desse modo, eles têm seus próprios programas de formação. Claro, esses programas tiveram que ser aprovados pelo estado para obter financiamento. O *Kohanga Reo Trust* recebe em torno de cinco milhões de dólares neozelandeses por ano para formar seus próprios professores. Quando eu era administrador, tivemos cerca de quatrocentos formandos nos programas de formação de professores. Os programas eram todos projetados em torno do currículo *Kohanga Reo* e baseados em nossa abordagem para revitalização e recuperação da língua. A língua tem que ser revitalizada e recuperada através da transmissão. Na *Mana Tamariki* nós não enviamos candidatos a professores para outros programas de formação. Temos escolhido outros caminhos. É o que eu tenho a dizer. No meu país, temos sete principais universidades, muitas faculdades e instituições técnicas e temos cerca de trinta ou trinta e poucos programas de formação. Nós temos quatro Māori *Wananga* (prestadores de educação superior gerenciados pelos Māori, uma delas é a Universidade tribal na Baía de *Plenty*. Tem também o *Te Wananga o Aotearoa*, que é nacional. E ainda o programa de formação de professores, que atende somente na região de Auckland. Temos o nosso programa aqui no Māori *Studies*, na Universidade *Massey*, que costumava ser um programa de quatro anos, mas está se tornando um programa de três anos, começando no próximo ano. Para entrar no programa de graduação, os candidatos são avaliados pela sua proficiência na língua, através de entrevistas e trabalhos escritos e, claro, eles têm que atender a todos os critérios da universidade. Mari Ropata-Te Hei e Anahera Bowen têm feito o trabalho de revisar e adaptar o programa de quatro anos para o programa de três anos que está para começar.

**Marcia Nascimento:** E sobre o programa de pós graduação aqui na Massey?

**Toni Waho:** O programa de pós-graduação, de que eu fui o principal reformulador, está novinho em folha, este ano, é um programa de um ano e os estudantes, para serem aceitos,

precisam ter uma graduação e serem altamente proficientes em Māori. No entanto, o desafio real para nós agora na formação de professores é o de especializar professores para o nível secundário. Estamos indo muito bem na formação de professores relativamente bons para o nível fundamental, temos feito muito trabalho na área da primeira infância e para as crianças pequenas, mas ainda temos a fazer na área secundária. E também, claro, para formar gente para nos substituir, em algum tempo.

**Marcus Maia:** Em 2015, eu visitei a *Te Wananga O Raukawa*, a universidade Māori em Otaki, e eu conversei com um dos ancião que fundou a universidade, Whatarangi. Falamos sobre compartilhar a experiência de sucesso de revitalização e recuperação do Māori, como você diz. O que você pensa sobre essa ideia de compartilhar esta experiência com outros povos indígenas do mundo?

**Toni Waho:** Nós temos que fazer! Falando sobre ecolinguística, a parte eco significa que precisamos preservar ou perder. Em *Aotearoa*, Nova Zelândia, nós temos perdido o ambiente ecológico onde nossa língua se desenvolveu. Não vivemos como costumávamos viver tradicionalmente, claro. Ainda somos Māori, mas temos perdido a nossa ecologia, nosso ambiente natural. O que é triste, mas temos que viver com isso. Agora, olhe a Amazônia, olhe o que está ocorrendo com os povos tribais lá. Muitos têm sido ameaçados e até assassinados na defesa de suas terras. Está tudo relacionado, a perda da terra, a perda das pessoas, a perda do ambiente, a perda da língua e da cultura. É importante ajudar e muitos de nós ainda estamos atrasados, nos dando conta da enormidade da tarefa. É global. E requer um esforço global para salvar o globo.

**Marcus Maia:** Você teria algo mais para acrescentar a esta entrevista?

**Toni Waho:** Você vê a possibilidade de trazer professores indígenas do Brasil para cá, no futuro? E vice-versa? Seria algo realmente importante de se desenvolver num futuro próximo. Marcia, eu acredito que seu povo, o Kaingang do sul do Brasil, deve estar no estágio 6 na escala de Fishman. Você deve preservar esse estágio 6. Sustente esse 6. Conecte aquelas crianças não falantes de Kaingang com os velhos falantes. Tente manter a língua nos lares, este é o seu desafio.

### III – Brenda Soutar



Picture 2 – Brenda Soutar



Brenda Soutar é uma liderança no *Mana Tamariki*, um importante ninho de língua urbano na cidade de Palmerston North. Além de ser uma professora e a atual diretora no *Mana Tamariki*, Brenda foi membro da equipe de redação para atualização do *Te Whāriki*, o currículo *Kohanga Reo*.

**Marcus Maia:** Kia Ora, Brenda! Gostaria de começar pedindo para você nos contar sobre sua história, sua história linguística e sua carreira.

**Brenda Soutar:** Kia Ora! Eu sou filha de dois pais falantes nativos de Māori. Ambos os meus pais cresceram em suas áreas tribais, com os velhos, muito ligados a quem eram. Quando eles nos tiveram, no entanto, nós fomos parte de uma geração Māori que foi criada falando inglês, por pais falantes nativos! Eu estive recentemente falando com o meu pai sobre isso, porque minha mãe faleceu. Tem sido bastante interessante saber que eles nunca tomaram uma decisão formal, eles não falaram sobre isso ou discutiram, foi simplesmente tão natural e normal para eles quando eles nos tiveram. Eles nasceram na década de 1930 e, nas décadas de 50 e 60 quando começaram a nos educar com o inglês como nossa primeira língua, não entrou na mente deles que eles podiam falar sua primeira língua para nós. Isso mostra como falar inglês acabou se tornando a regra num período de apenas três décadas. E esse foi o caso em todo o país. Mas a sorte foi que meus pais cresceram na areal tribal deles em regiões rurais do país, eles eram muito ligados ao que eram, então eles nos passaram isso. E os seus valores eram os valores Māori, que nós vivemos. Assim, embora a língua fosse o inglês, nós provavelmente crescemos com um ouvido razoável para o idioma, compreendendo uma quantidade razoável de Māori, e sabendo como se comportar em situações da cultura Māori. Houve muitas pessoas na minha geração que foram já, na verdade, a segunda geração de pessoas que perderam a língua, então eu penso que, por um lado, tivemos muita sorte e não tenho raiva disso e não culpo meus pais por isso. Eu sei que foi o resultado das circunstâncias históricas da época. Dessa forma, quando decidimos nos tornarmos professores, para formar professores, o movimento *Kohanga Reo* tinha apenas começado na Nova Zelândia e eu estava lutando através de uma faculdade convencional de formação de professores, não por causa do trabalho acadêmico, mas porque era muito difícil perseguir qualquer coisa que pudesse ser importante para ser Māori. Naquele tempo era muito difícil ter uma colocação na escola de imersão Māori, como era também difícil obter lugar nos ninhos de língua. As faculdades de formação de professores aqui não chegaram a um acordo sobre como os tópicos acerca dos estudantes Māori poderiam alimentar seus programas. Então eu fiquei muito desanimada e saí depois de cursar dois terços da minha qualificação e fui trabalhar logo em um ninho de língua Māori. Eu realmente tive sorte, porque no primeiro ninho de língua que eu trabalhei havia três mulheres Māori que eram falantes nativas, que também trabalhavam lá. Eu convivi muito com elas durante um ano. Nem tudo foi perfeito nisso. Lutei com algumas das práticas que realmente não combinavam com os valores com os quais fui criada. Contudo, elas falavam Māori o tempo todo entre elas lá. Então eu estava imersa na língua e isso realmente alavancou o meu *Te Reo Māori*. Então, quando meu parceiro e eu tivemos nosso primeiro filho, eu estava suficientemente confiante com a língua. Então, quando entramos em contato com algumas outras famílias que falavam apenas Māori com seus filhos, eu já sabia Māori suficientemente para

## ECO-REBEL

assumir o desafio de também criar meus filhos falando somente Māori até os cinco anos de idade. Mas quando eles foram para a escola eles tiveram que falar somente inglês. Na Nova Zelândia, naquela época, havia castigo físico se as crianças falassem Māori nas escolas. Mas eles sempre mantiveram uma boa compreensão da língua e da cultura. Desse modo, embora o meu parceiro Milton não tenha sido criado falando Māori ele sempre esteve muito confortável nas situações Māori, ele sempre foi muito pé no chão, ele sabia quem ele era, ele sempre foi conectado com as terras de sua tribo, ele entendeu os valores. Então foi assim como tudo começou, alguém que não falava nada de Māori e eu que falava alguma coisa. Mas mais importante foi o nosso desejo de fazer e o nosso forte comprometimento. Assim, desde o primeiro dia, nós falamos somente Māori para os nossos filhos. Nós criamos nossos filhos falando somente Māori com eles e entramos em contato com outras pessoas fazendo o mesmo e juntos estabelecemos a *Mana Tamariki* na cidade de Palmerston North, como um *Kohanga Reo*, um ninho de língua. Abrimos as portas para todos os outros na comunidade no ano de 1990.



**Imagem 3 - Ninho de língua e escola fundamental Mana Tamariki em Palmerston North, NZ**

**Marcus Maia:** Brenda, a Mana Tamariki é agora um verdadeiro modelo de uma *kohanga reo* e escola de imersão. Você poderia falar um pouco mais sobre a fundação deste maravilhoso ninho de língua, naquele tempo, quase trinta anos atrás? Como foi o começo da história?

**Brenda Soutar:** Então, no começo, havia um núcleo de pessoas que estavam comprometidas, e Milton e eu éramos parte desse grupo. Havia quatro de nós que se tornaram de fato os fundadores, dois casais. Nós, realmente, não possuíamos qualificação oficial para atuar junto à primeira infância. Estávamos pensando, inicialmente, mais em termos de um lugar onde as nossas crianças pudessem sentir-se seguras e amadas e convivendo naturalmente com sua própria língua, tradições e cultura. Na época, houve muito pouco financiamento, mas havia muita vontade e fé mobilizando a todos nós. E, então, aprendemos sobre sociolinguística. Também começamos a aprender sobre bons princípios de educação infantil. Nosso desafio foi como criar um ambiente que pudesse manter as crianças motivadas e interessadas. Também aprendemos a partir da sociolinguística, sobre a importância da família para a recuperação e regeneração da língua.

**Marcus Maia:** Foi naquela época que você conheceu o sociolinguista Joseph Fishman?

**Brenda Soutar:** Sim, em 1995, nossa escola já tinha sido estabelecida como uma escola em casa e ao ampliá-la, nós tomamos a decisão de que pelo menos um dos pais tinha que falar somente Māori com suas crianças em casa, durante o tempo de sua educação na *Mana Tamariki* e, esperançosamente, por toda a vida. Então, formamos uma comunidade que operava na língua Māori. Eles acordavam em Māori, passavam o dia todo na escola em Māori e depois iam para casa e dormiam em Māori. Naquele tempo, durante aquele período, um outro casal fundador Penny Poutu e Toni Waho viajou para o exterior e, nessa viagem eles conheceram e se envolveram com os linguistas Joshua Fishman e Bernard Spolsky. Fomos, então, capazes de aprofundar nosso pensamento sobre nossos projetos. Começamos a desenvolver essa relação e eventualmente a Universidade Massey sediou uma conferência, e Fishman veio participar. Nos pediram para ser seus anfitriões em nome do Instituto Maori lá na Massey. Então Fishman e sua esposa vieram e conheceram a comunidade inteira. Bernard Spolsky, um linguista da Nova Zelândia, também veio em outro momento. Então, ao lado daquelas ideias linguísticas interessante sobre como recuperar e manter uma língua em uma situação cultural como a nossa, havia o nosso pensamento tradicional também. E, embora isso tenha tido um impacto importante no desenvolvimento do nosso currículo, fomos muito cuidadosos em não jogar fora o que já tinha sido feito ao trazer essas novas ideias. Analisamos profundamente como aquelas ideias realçariam o que já tínhamos feito aqui, não somente para nos certificarmos de que não havia nenhum conflito com os nossos valores tradicionais, mas também para determinar o que nos pertence e o que veio de fora. Quando você vem de um processo de colonização, é muito importante tentar determinar o que pertence aos nossos valores tradicionais, a visão de mundo tradicional dos nossos ancestrais e o que temos assumido como resultado do processo de colonização. Algumas vezes não sabemos as respostas, mas devemos tentar e fazer nosso melhor. Eu lembro que Bernard Spolsky fez o comentário que embora as crianças estivessem falando Māori, à distância eles pareciam estar falando inglês, implicando que, de certa forma, seguiram os padrões da pronúncia do inglês. E isso nos desafiou a considerar como o inglês ainda estava dominando. E sim, quando tivemos nossos filhos que vêm de uma área rural mais tradicional, definitivamente notamos que sua pronúncia difere daquela das crianças mais urbanas.

**Chang Whan:** Então, Brenda, por que é que *Mana Tamariki* é tão especial?

**Brenda Soutar:** Eu acho que uma das nossas particularidades é o critério de entrada, que estabelecemos desde o início que as crianças tinham de ter pelo menos um de seus pais falando consistentemente em Māori com elas, em casa. Então, quando nosso *Kohanga* celebrou o 25º aniversário, a comunidade decidiu fortalecer ainda mais esse critério de entrada, estabelecendo que ambos os pais agora teriam que falar com suas crianças na língua Māori, em casa. E continuamos a ter matriculas! Penso que isso é realmente único porque é bastante difícil criar uma comunidade onde todos tenham esse nível de comprometimento. Da forma como a maioria dos ninhos linguísticos foram estabelecidos na Nova Zelândia é muito comum que as crianças venham e falem Māori na escola, durante o dia, mas, depois vão para casa e falem somente inglês ou uma mistura. Mas realmente o que temos ensinado a partir de Joshua Fishman é que é a família e somente a

família é que pode, de fato, regenerar e revitalizar a língua. Não importa quão especial seja a escola, o idioma deve ser transmitido dos pais às crianças. Então, esta é realmente uma parte única de quem somos aqui na *Mana Tamariki*.

**Chang Whan:** Como você sabe, a Márcia aqui é uma linguista e uma falante nativa de Kaingang. Educação infantil não é um campo que tem sido muito privilegiado no Brasil. Qual seria o seu conselho para ela sobre o processo para criar um ninho de língua Kaingang?

**Brenda Soutar:** Eu sei, educador infantil é quase babá... risos... Na verdade essa tem sido nossa jornada também, aqui em *Aotearoa*, Nova Zelândia. Apesar de ter nosso currículo de reconhecimento mundial, o *Te Whariki*, se você olhar para a forma como a educação é financiada na Nova Zelândia, a educação infantil é a menos financiada. Eu penso que uma nação mostra onde coloca seus valores pelo que financia. Então, eu acho que estamos ainda lutando com isso também. Temos que promover professores como pesquisadores e educadores infantis qualificados e não como babás de luxo. Uma das coisas mais importantes que eu tenho aprendido é ter fé em nossas próprias tradições culturais. A colonização cria esse medo de que nossas culturas indígenas não sejam boas o suficiente. Quando você assume esta posição de fé total nas crenças e visões de mundo de seus ancestrais, então essa é a base para o currículo e tudo o mais vai encaixar no seu lugar. Desse modo, agora que as nossas crianças estão se tornando adultos e têm seus próprios filhos, eu posso ver que sendo educados dessa maneira, eles são muito abertos para novas ideias. Foi difícil para nossa geração porque nossa própria cultura e língua tinham sido invisibilizadas para nós. Mas quando as crianças já vêm crescendo totalmente à vontade com o que eles são, quando elas se deparam com outras formas de ser e fazer, elas se sentem muito confortáveis. Elas se sentem muito calmas e em paz, estão mais abertas para aprender qualquer coisa.

**Marcus Maia:** Brenda e Manu, eu tenho estado envolvido com educação indígena no Brasil por pelo menos três décadas e um cenário comum lá é que muitas escolas indígenas começam baseados nos valores tradicionais culturais e nas línguas indígenas, mas acabam, ao longo do processo, sendo assimiladas nas práticas não indígenas da educação convencional. No entanto, tendo visitado tanto escolas Māori quanto jardins de infância, convencionais aqui na Nova Zelândia e conversado com os professores desses lugares, eu tenho tido a impressão de que aqui, está acontecendo o contrário, quero dizer, o currículo *Te Whariki*, sendo tão bem estruturado enquanto filosofia e programa, parece ter impactado mesmo as escolas convencionais. Essa é uma impressão correta?

**Brenda Soutar:** Sim, eu diria que sim, Marcus. E esse documento curricular, o *Te Whariki*, é o motivo disso. Minha visão pessoal é que a educação infantil Māori está à frente do resto do sistema. Temos participado de reuniões nacionais de educação infantil e, nesses eventos, é comum vermos todo mundo, Māori e não Māori, levantarem todos juntos e cantarem em Māori. Mas, talvez, apesar disso, avalio que o nosso sistema escolar indígena, o *Te Whariki*, ainda assim não é tão forte como poderia ser, em algumas das escolas convencionais.

**Márcia Nascimento:** O Brasil tem um sistema muito burocrático de qualificação e acreditação de professores e há muitos professores não indígenas nas escolas indígenas.

## ECO-REBEL

É uma situação muito difícil. No meu caso, por exemplo, lutamos por uma educação Kaingang real, mas há muitas dificuldades impostas pelo sistema. Eu gostaria de ouvir de você como é esse processo aqui.

**Brenda Soutar:** Eu percebi isso quando eu viajei para os Estados Unidos nos últimos anos e eu percebi que há todos esses regulamentos e dificuldades, desafios e barreiras, como um resultado da cultura do medo, onde as pessoas temem as consequências, se elas não aderem estritamente aos processos regulatórios. Eu acho que isso foi um caminho verdadeiramente difícil também para nós aqui. Mesmo antes de 1982, quando o primeiro ninho de língua foi estabelecido, havia muita inquietação, protesto e frustração, particularmente para aqueles jovens Māori daquele tempo, nos anos sessenta e setenta. Então nossos velhos vieram juntos e basicamente guiaram o estabelecimento da pré-escola, como uma forma para recuperar a língua. Mas é realmente importante que, enquanto você está aqui neste prédio maravilhoso, deve lembrar que, naquela época, isso era apenas esse grande sonho. Nós começamos em prédios muito humildes, nada elaborados. Realmente o que eu posso dizer é que é preciso fé forte e compromisso, persistência. O prédio é apenas um prédio, mas você precisa de um núcleo de pessoas que se apeguem aos valores em que acreditam. Como há sempre muitas pessoas não indígenas como parte do processo, você tem que encontrar uma forma de construir um relacionamento. Aqui mesmo na Nova Zelândia é assim. Para nós, todos podem pertencer

à nossa cultura, participar dos nossos valores. Se aquela pessoa é Pakiha, mas é mãe de crianças Māori, nós vamos encontrar uma forma para incluí-la. No entanto, na minha opinião, as pessoas que lideram o movimento, estão na direção tem que ser da genealogia, porque de outra forma você não vai ter a os valores profundos de espiritualidade, a conexão com os ancestrais. No modo Māori, nós aprendemos fazendo, não só ouvindo história, então somente o seu povo pode fazer isso. Eu sei isso é uma luta difícil, mas de que outra forma nossos filhos saberiam que podemos fazer isso?

### IV – **Manu Kawana, líder tribal e consultor cultural**



**Picture 4 – Manu Kawana**

**Marcus Maia:** Manu, podemos começar com você contando para nós um pouco do seu perfil linguístico e a história de como você se envolveu na educação Māori?

**Manu Kawana:** *Ka pai, Te na Kou Tou!* Bem, tem sido uma jornada muito longa. Na minha infância, meus pais falavam a língua. Meus avós, de ambos os lados, também falavam *Te Reo Māori*. Nós éramos oito meninos e três meninas e fomos criados em torno

da cultura. Estávamos sempre ouvindo a língua sendo falada, embora meus pais não falassem conosco em Māori, na conversação do dia a dia. Nós estávamos muito familiarizados com o idioma que era falado na *Marae*<sup>4</sup>. Minha real introdução para vir realmente falar a língua Māori foi na escola secundária. Eu já era um bom ouvinte naqueles dias. Eu tive um professor particular na escola que me inspirou a também me tornar um professor. Ele realmente foi ótimo, ele nos encorajou muito e nos apoiou de todas as formas. Ele nos deixava aprender no nosso próprio ritmo, não nos sobrecarregava com coisas demais ao mesmo tempo. Mas só foi quando eu estava nos meus vinte e poucos anos que eu realmente comecei a reconhecer o fato de eu ser Māori. E isso foi quando eu decidi assumir por mim mesmo a utilizar o que eu já tinha. Eu, então, passei a me envolver mais profundamente com meus ambientes culturais Māori, tanto quanto pude e me envolvi com meu idioma tanto quanto pude também. Naquele momento, havia muita coisa que eu não entendia, mas eu mudei a partir daí. Uma vez que eu consegui atingir um domínio razoável do idioma, a próxima coisa que eu sei, foi que, nesse movimento, conheci minha esposa, que é Māori também, tivemos nossos filhos e tomamos a decisão de que eles aprenderiam a língua. Nossos primeiros dois filhos estudaram em uma escola de imersão total. Os outros cinco filhos também passaram por *Kohanga Reo* e *Kura Kaupapa*.

**Marcus Maia:** Então você chamou para si esse papel de educador Māori. Você poderia nos contar mais sobre isso?

**Manu Kawana:** A configuração *Kura Kaupapa* foi muito importante. De onde eu venho, eu tive essa perspectiva tradicional. Eu tinha aprendido sobre os primeiros missionários, cristandade e tudo aquilo, mas eu tenho sido sempre um Māori tradicional. Nós já estávamos aqui antes dos missionários chegarem e eu decidi que queria estar nessa *waka*<sup>5</sup> e remar essa *waka*. Tenho trabalhado em outros lugares onde nossa língua é a chave também, mas especialmente na *Mana Tamariki* eu tive a oportunidade para compartilhar o conhecimento tradicional com os *tamariki*, as crianças, e manter todas as cerimônias tradicionais e rituais. Meu filho de 23 anos foi estudante na *Mana Tamariki* e ele agora trabalha para a televisão Māori, em Auckland. Ele está indo nessa direção também, trabalhando para manter nossa língua e cultura. É bom poder ver que o conhecimento que você tem transmitido a sua família e filhos ou a quem quer que seja é algo que é valorizado e floresce. Isso me inspira muito mais para continuar meu trabalho de compartilhar nossas tradições, não somente aqui, mas em muitos outros *Wananga*, locais de ensino superior de aprendizagem também. Tem sido uma grande jornada e eu estou contente, estou nessa *waka*.

**Chang Whan:** Você também trabalha com os pais das crianças que vem para a *Mana Tamariki*?

**Manu Kawana:** Não temos sessões especiais para os pais, mas os pais são sempre encorajados a participar e vir aproveitar as atividades que fazemos aqui, as cerimônias tradicionais no jardim e outros.

---

<sup>4</sup> *Marae* é um espaço tradicional comunal Māori dedicado a propósitos sociais e religiosos.

<sup>5</sup> A *waka* é a canoa tradicional Māori.

V – Dianne Pomare



**Imagem 5 – Dianne Pomare**

Dianne Pomare é diretora do *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, uma escola Māori em Auckland, Nova Zelândia. Ela tem estado envolvida nos programas de educação Māori por vários anos.

**Marcus Maia:** *Kia Ora*, Dianne, você pode nos contar sua história?

**Dianne Pomare:** Eu era uma garota na década de 1970, quando começamos a grande luta para a sobrevivência do *Te Reo*. Naquele tempo, eu recordo, não havia nenhum programa Māori na televisão. Havia um programa de rádio, talvez, e só isso. A única iniciativa relacionada à educação Māori era a de levar adiante a ideia de que os Māori deveriam falar e escrever em inglês. Então, muitos dos nossos pais foram colonizados. Eles não acreditaram que o *Te Reo* Māori fosse um benefício. O povo branco na Nova Zelândia dizia que devemos aprender mandarim, japonês ou espanhol, porque eram línguas que valiam a pena estudar. Eu lembro uma vez que fui à TV da Nova Zelândia com um grupo para pedir espaço para o programa de TV Māori e eles nos perguntaram “e sobre outros grupos minoritários aqui?” Eles não tinham qualquer ideia sobre as diferenças entre as línguas que vieram de outros países e a língua indígena Māori. No entanto, houve um grande impulso dos ativistas Māori, marchas por território e também pela cultura e e pela língua. Havia diversos grupos protestando e, finalmente, em 1975, uma petição pelo *Te Reo Māori* foi levada para o governo, em Wellington. Também, naquele tempo, houve um impulso para iniciar o *kohanga reo*. O movimento *kohanga reo*, na realidade, começou em Wellington, em 1981. Eu estava vivendo no Norte e nós também começamos por lá em 1983. Meus filhos foram para o *kohanga reo* assim que iniciou. As babás falantes da língua vieram e começaram a alimentar *Te Reo* para as crianças e também para os pais. Mas elas não podiam ficar na escola o dia todo e o governo impôs condições, que elas tinham que estar envolvidas das 9 horas até as 3 horas, como condição para que tivéssemos financiamento. Isso se tornou problemático porque as babás podiam ficar somente até a hora do almoço. Acho que você precisa ser muito cuidadoso quando você envolve financiamento governamental nessas coisas. Por um lado, você ganha o dinheiro, mas por outro lado, são impostas condições, que você pode gostar ou não.





Imagem 6 - Te Kura Kaupapa Māori o Ngā Maungarongo, em Auckland, NZ.

**Marcus Maia:** E sobre as escolas fundamentais e médias, as *Kura Kaupapa*?

**Dianne Pomare:** O mesmo aconteceu com as *Kura Kaupapa*. Agora, felizmente, acabamos de ter uma mudança de governo aqui na Nova Zelândia, e o novo governo deve derrubar essas coisas chamadas “padrões nacionais” que o governo conservador anterior tentou forçar-nos a fazer. Nosso movimento *kura kaupapa* resistiu a isso.

**Chang Whan:** Quantas escolas iguais a sua há na Nova Zelândia?

**Dianne Pomare:** Há 54 escolas *kura* na Nova Zelândia. E tem outras *kura* que estão sediadas nas tribos, cerca de 15 escolas. Então tem escolas que são unidades bilingues, mas as melhores são as escolas de imersão total. Eu não acredito em escolas bilingues.

**Chang Whan:** As escolas convencionais não-Māori na Nova Zelândia ensinam *Te Reo Māori*?

**Dianne Pomare:** Eles não são forçados a isso. Havia um projeto baseado no Tratado de Waitangi, mas não foi aprovado. Embora o Māori seja uma língua oficial não é obrigatório ensinar a língua nas escolas não indígenas.

**Chang Whan:** E se alguém que não for Māori quiser matricular seus filhos aqui, você aceitaria?

**Dianne Pomare:** Sim, claro. Não se trata de raça ou coisas do tipo. Se alguém acredita no nosso sistema, nossa filosofia, é muito bem-vindo. Recentemente, recebemos crianças de uma família americana que vivia em Auckland. Tivemos também uma vez uma criança de Tonga, uma ilha não muito distante da Nova Zelândia.



**Marcus Maia:** Dianne, com base na sua experiência, que conselhos você poderia dar para os povos indígenas no Brasil que gostariam de desenvolver seus próprios programas de ninho de língua?

**Dianne Pomare:** Bem, em primeiro lugar, eles precisam controlar suas terras. Se você possui a terra, você está à meio caminho. A outra coisa é que você deve sempre estar consciente do meio ambiente. No nosso caso, o mar e a floresta, e provavelmente para vocês também. Nós temos sorte aqui na nossa escola, porque apesar de estarmos em um ambiente urbano, estamos perto do oceano e das áreas verdes. As crianças devem sempre ter acesso a essas áreas naturais, como seus ancestrais tiveram. Você deve sempre ser capaz de ensinar para as crianças coisas que são importantes para as culturas deles e você tem que pensar bem como você vai fazer isso.

**Chang Whan:** Qual é a situação de vitalidade da língua aqui?

**Dianne Pomare:** Bem, na verdade, as crianças falam *Te Reo* na escola, mas não tanto em casa. Nem todos os pais falam em casa. Tem um compromisso que eles são solicitados a fazer quando eles entram aqui, mas eles realmente não seguem. Então nós estamos trabalhando com eles de modo que pelo menos falem com seus filhos em Māori uma hora por dia. Se nós realmente queremos que essas crianças aqui acreditem que o *Te Reo Māori* é algo importante, então não pode ser apenas entre 9:00h e 15:00h. Quando eles vão para casa, as crianças não devem traduzir tudo o que eles fizeram aqui em Māori para seus pais, em inglês. Eles não podem ter que desligar um mundo e então ir para outro. Não é o caso, naturalmente, daqueles de nós que pertencem a uma família que tem estado falando Māori por três gerações tal como minha família. Minhas crianças estudaram aqui e falam Māori, meus netos estudaram aqui e falam Māori. E digo que se você quer que o *Te Reo Māori* sobreviva, você precisa pelo menos de três gerações falando a língua. Eu acabei de chegar de Fiji, na última semana. Fiji também foi colonizada pelos britânicos há muito tempo atrás, no século 19, e eles somente tornaram-se independentes em 1970. O inglês é ensinado nas escolas deles e eles ainda falam Fijiano entre eles o tempo todo. Lá, os Fijianos são a maioria da população, há ainda um imenso número de povos originais, enquanto que aqui, o Māori é a minoria. Então nós temos que continuar traduzindo entre Māori e inglês o tempo todo. É uma situação artificial, mas é a única coisa que podemos fazer. No entanto, há também casos como o da minha neta. Ela estuda aqui nesta escola e fala somente Māori.

**Chang Whan:** Verdade? Ela não fala Inglês?

**Dianne Pomare:** Na verdade não. E nós encorajamos isso. Ela fala Māori fluentemente e nós não expomos muito ela ao inglês. Na nossa família, nós não expomos as crianças ao inglês pelo menos até os quatro ou cinco anos. Esta é a melhor maneira para manter a língua indígena realmente viva. E mais tarde, eles vão aprender inglês, de qualquer maneira. Está em toda parte, eles não vão perder o inglês. **Marcus Maia:** E sobre escrever em Inglês?

**Dianne Pomare:** Então, a escrita pode, realmente, ser problemática em relação, por exemplo, à ortografia, mas nós temos aulas de inglês aqui. **Marcia Nascimento:** Em que ano começam as aulas de inglês?

**Dianne Pomare:** as aulas de inglês começam quando as crianças estão com cerca de 9 anos de idade, na 5ª série. Então eles têm inglês duas horas por semana, isso é tudo. Eu sou professora de inglês, assim como eu também ensino em Te Reo e minha filosofia é a de que devemos fazer assim, porque não é mesmo um problema, 99% das crianças acabam ficando com o inglês também. E os poucos que têm lutado para aprender inglês, esses também serão os que têm que lutar para aprender Māori. Então, nós somos muito rigorosos aqui nesta *Kura* sobre não falar inglês. Há outras escolas que ensinam Māori ao lado do Inglês o tempo todo. Eu não acredito nesta abordagem. Essas aulas bilíngues não funcionam! Eles acabam não aprendendo nenhuma língua devidamente. Imersão total para as línguas indígenas é a abordagem que realmente funciona. Tem que ser tudo ou nada. Isso é porque precisamos focar no ensino do Māori. Na Nova Zelândia, o que você encontra algumas vezes é que mesmo pessoas que são muito fluentes em Māori tendem a ser preguiçosas e ficam falando muito em inglês. O Inglês é muito dominante aqui. Pessoas que poderiam falar em Māori umas com as outras tendem a trocar para o inglês.

É uma verdadeira luta. É um grande desafio para nós, muita colonização. **Marcia Nascimento:** Esse é um grande desafio para nós também, em Kaingang. **Dianne Pomare:** Quantas pessoas vocês estão tentando ajudar a falar sua língua? Vocês estão falando sobre centenas, milhares de pessoas? Em qualquer caso, não importa quantas pessoas, sua principal tarefa é a de fazê-los acreditar no fundo de seus corações que isso é uma coisa boa. Não há com sua língua sobreviver sem isso. Isto é o mais importante. Eles devem acreditar que sua língua nativa é da terra, do céu, das florestas. Os jovens tendem a tomar isso como garantido e é nosso dever lembrá-los.

#### **VI – Kiriana Hakopa**

Kiriana foi aluna na *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, em Auckland, onde ela agora é professora. Ela nos convidou para visitar a escola dela e nos deixou essa linda mensagem e canto que se pode assistir no vídeo.



**Vídeo: Kiriana Hakopa fala e canta**  
**<https://youtu.be/ntbp-QOAljM>**

## **VII – Considerações finais**

As quatro entrevistas apresentadas aqui devem permitir ao leitor formar uma visão ampla dos esforços de revitalização da língua e da cultura realizados na Nova Zelândia nas últimas décadas. Toni Waho, Brenda Soutar, Manu Kawana e Dianne Pomare pertencem à geração que assumiu o desafio da manutenção da linguagem e da cultura, com a paixão revolucionária, a "loucura", como diz Toni Waho, que permitiu deter a extinção da língua Māori em Aotearoa, Nova Zelândia. A emoção que decorre das palavras e cantos de Kiriana Hakopa, a jovem professora que estudou na Kura Kaupapa em Auckland, é prova viva de que o fogo da paixão pela língua e cultura Māori ainda está bem aceso. Esperamos que essa paixão inspire os falantes das muitas línguas ameaçadas no mundo a nunca desistir de lutar pela sua língua e cultura e, em última análise, pela sobrevivência da diversidade na terra. Como diz Brenda Soutar, é uma luta difícil, mas de que outra forma nossos filhos saberiam que podemos fazê-lo?



**Picture 7**

Marcia Nascimento, Marcus Maia e Chang Whan na *Mana Tamariki*, o ninho de língua e escola Māori em Palmerston North (imagem 7). Os autores com Kiriana Hakopa na *Te Kura Kaupapa Māori o Nga Maungarongo*, em Auckland (imagem 8), outubro de 2017.



**Picture 8**

## Referências

BERARDI-WILTSHIRE, A.; PETRUCCI, PETER; MAIA, MARCUS. Revitalização de língua indígena na Nova Zilândia: o caso exemplar das escolas do povo Māori. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 12, p. 11-32, 2015.

MAIA, M; BERARDI-WILTSHIRE, A. An interview with Hinurewa Poutu Māori. *Revista Linguística UFRJ*, v. 11, p. 14-21, 2015.

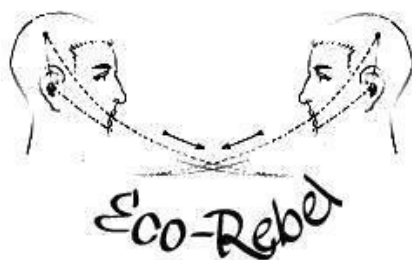
Te Kohanga Reo National Trust Board. <https://www.kohanga.ac.nz/>

Recebido: 20/12/2017.

Reformulado: 01/02/2018.

Aceito: 05/02/2018.

Ecolinguística: Revista Brasileira de  
Ecologia e Linguagem (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



## RESENHA

---

COUTO, Hildo Honório do. *Contato Interlinguístico: da interação à gramática*, 2ª ed. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Linguística, UnB, 2017, ISBN: 978-85-6170013-3 Disponível em: <http://www.ecoling.unb.br/images/contato-interlinguistico.pdf>

Mario Luís Monachesi Gaio

Universidade Federal Fluminense (Niterói-RJ, Brasil)

Europa-Universität Viadrina (Frankfurt/Oder, Alemanha)

A tarefa de resenhar a segunda edição desse livro foi mais complexa do que imaginei antes de lê-lo. Duas coisas me impressionaram: a erudição e o tom crítico. A primeira causou mais problemas, dada a dificuldade de selecionar o que deveria ser destacado. A segunda me fez ficar mais atento aos detalhes. No que se refere à forma, parece que não houve revisão, sobretudo ortográfica, embora as falhas encontradas não causem problemas na leitura e compreensão do conteúdo.

O livro é composto de oito capítulos, o primeiro e o último os mais extensos. O primeiro introduz o tema detalhadamente; o último é praticamente o objeto da investigação proposta. E no prefácio à primeira edição o autor adianta que dois outros capítulos deveriam ter sido escritos, que comporiam a parte empírica da investigação, mas em função da “virada na vida de pesquisador do autor” eles acabaram não sendo escritos.

O capítulo 1 não poderia ser mais bem intitulado. Em “Preparando o Terreno”, o autor ara, cala e aduba o terreno sobre o qual sustentará suas argumentações. Faz uma extensa revisão bibliográfica de temas conhecidos na linguística de contato tais como criouliização, pidginização e contato de línguas propriamente dito, quando apresenta sua opção terminológica por Contato de Línguas em detrimento de Línguas em Contato. Como o viés do texto é baseado na Ecolinguística, o autor revê conceitos básicos dessa disciplina, inclusive o de Ecologia.

Salienta-se o tom crítico a algumas definições e teorias defendidas ao longo da história sobre a formação de pidgins e crioulos, marcadamente àquelas com sustentação estruturalista de modo geral, e gerativista em particular.

Já nas primeiras linhas o autor deixa claro que o objetivo da investigação “é o processo de formação e transformação de alguns dos meios de comunicação que emergem nas situações de contato de línguas”, mas que será dedicado a dois desses meios, as línguas crioulas e os pidgins. O ponto chave da introdução são as seguintes afirmações de Thomason & Kaufman (1988): “é a história sociolinguística dos falantes, e não a estrutura de sua língua, que constitui o principal fator determinante dos resultados linguísticos do contato de línguas. Fatores puramente linguísticos são relevantes, porém bastante

secundários no cômputo geral” (p. 35) e “a mudança linguística é um fato social com implicações linguísticas” (p. 212).

Na sequência da preparação do terreno, Couto revê especificamente os conceitos que abarcam o tema da criouliização a partir da definição de línguas crioulas. Para que não parem dúvidas sobre suas convicções, inicia esse subcapítulo com a seguinte afirmação: “para começo de conversa, deve ficar bastante claro que elas [as línguas crioulas] não são aleijões, deformações de línguas perfeitas, como criam e queriam os colonizadores”. E continua: “... se é que se pode falar em ‘perfeição’ de línguas, são as línguas crioulas que seriam mais ‘perfeitas’ do que as línguas não crioulas”. Essas declarações não deixam dúvidas sobre sua postura em relação ao tema.

Em seguida o autor faz uma revisão bastante crítica de alguns conceitos de pidgin conhecidos, partindo do de Bickerton (1984), que o considera uma língua auxiliar. A crítica passa por, além do já citado Bickerton, Hymes, Mühlhäusler, Winford e outros. Couto questiona a condição de língua atribuída aos pidgins na literatura existente sobre o tema e aponta as incoerências nas suas nomenclaturas, que sempre carregam junto um nome de uma língua histórica, transmitindo a ideia de que sejam “dialetos” ou “formas corrompidas” dessa língua. A maior crítica é direcionada ao modelo gerativista de conceito de língua, resumido em léxico + gramática. Para o autor, língua é léxico + gramática + os enunciados formados a partir deles. “O uso da língua também faz parte dela”. Com ainda mais veemência, Couto critica o trabalho de um gerativista (MACEDO, 1986), que afirma que pidgins têm gramática própria. Em contraposição a essas concepções, Couto apresenta a teoria criativista, proposta por Philip Baker, e que será detalhada em subcapítulo específico.

No subcapítulo seguinte o autor discorre sobre o contato de línguas e argumenta em favor da terminologia Contato de Línguas em vez de Línguas em Contato. A preparação do terreno aqui é bem detalhada, com conceituação de contato de línguas, exemplificação dos tipos de contato que existem e seus resultados. A respeito dos tipos de contato, sugiro a leitura de Couto (2009), no qual o autor explora o tema em pormenores. A mescla linguística é também abordada, e o autor repassa importantes referências tais como Salikoko Mufwene acerca da comparação de línguas a espécies biológicas. Ponto alto desse subcapítulo é a definição de crioulo proposta por Meyers-Scotton (1997), bem mais polida e abrangente do que as de Adam e de Sylvain: “crioulo é uma língua mista cujo léxico provém basicamente da língua superstrato e cuja gramática se baseia essencialmente nas línguas de substrato”.

Quero chamar a atenção para os subitens que tratam de TGA e da Teoria Criativista. A sigla TGA está para “Tendências Gerais de Apropriação, Aproximação, Acomodação ou Adequação Linguística ao ouvinte”. O autor percorre exaustivamente a literatura que trata do assunto. No final, Couto comenta a relação entre TGA e universais e mais uma vez faz uma crítica aos gerativistas, excetuando Chomsky, sobre a forma como enxergam universais “por todo lado”.

No que concerne à teoria criativista, o seu ponto crucial é enxergar os crioulos e pidgins como um sucesso positivo de sociedades políglotas, ao contrário de teóricos que sempre

viam a formação desses modos de comunicação como resultados de um fracasso. Couto sugere uma revisão para essa proposta.

Interessante comparação faz o autor entre a teoria criativista e a teoria psicológica de Chomsky: “para Chomsky, trata-se da criação da gramática pelo indivíduo; para Baker, trata-se da criação da gramática pela comunidade”. De forma proposital, o autor disserta sobre comunicação e expressão. Enxergo essa seção como a adubação do terreno (para usar a metáfora do autor) que vem sendo preparado ao longo deste primeiro capítulo. Em suas palavras, é a transição natural para os assuntos nas partes subsequentes. A sentença-chave desse subcapítulo é: “a questão da comunicação é um pressuposto para a emergência dessas línguas [pidgins e crioulos]”.

Em seguida, o autor destaca as duas concepções sobre *locus* e função básica da linguagem. A primeira, chamada Hipótese da Representação (HR) encara a linguagem apenas biologicamente. A segunda, Hipótese da Comunicação (HC) trata a linguagem como um fenômeno social. O autor opta por HC e justifica sua decisão. É certamente a opção adequada para a Ecolinguística, que entende a interação dentro de um ecossistema linguístico como o cerne de seu pensamento.

Todo o subcapítulo é muito bem embasado em referências fundamentais, como Bakhtin, Marx, Jakobson, e Malinowski, entre outros. É interessante observar que o autor afirma que língua é um meio de comunicação, ideia, aliás compartilhada por “leigos e iniciantes em estudos linguísticos”. Creio que o autor, atualmente (2017), prefira dizer que a língua SEJA A PRÓPRIA comunicação e não um meio.

Dando sequência, o autor discorre especificamente sobre expressão, iniciando por Bakhtin (1981): expressão do pensamento é "tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores". A questão levantada aqui é uma reafirmação da importância da expressão como fato social e não individual.

Por fim, o autor sugere um questionamento: comunicação ou expressão? Sua abordagem sobre interação é bastante interessante, pois considera que essa seja universal e aconteça em todos os níveis da evolução da matéria, o inorgânico, o orgânico e o superorgânico. Nesse último, trata-se da interação comunicativa em uma sociedade.

O capítulo 2 trata do enunciado e seus componentes, o sistêmico, o ilocucionário, o paralinguístico e o pragmático, e termina com a caracterização do que denomina Assunto. O enunciado faz parte da língua e é o único dado linguístico concreto (COSERIU, 1967). Mais uma vez o autor demonstra que os atos de fala não são somente estruturais, baseados unicamente na língua, mas estão previstos na comunidade.

Para o componente sistêmico, Couto retoma o modelo gerativista que sugere que a Língua é a soma de um Vocabulário com uma Gramática, e essa soma permite a formação de textos e enunciados, fazendo com que as combinações sejam previsíveis. Evidentemente isso já está superado, pois não dá espaço para a criatividade do falante e o autor aponta para essa criatividade, quando diz que todo enunciado proferido por um falante contém elementos imprevisíveis.

Como exemplo do crioulo português de Guiné-Bissau, o autor demonstra que a sintaxe surge no processo de comunicação para evitar ambiguidades. Um mesmo enunciado em

crioulo guineense e em português aponta para uma suposta falta de explicitação contextual do primeiro. A razão é simples: os crioulos são precipuamente línguas orais, usadas quase sempre na comunicação face a face. O contexto, portanto, “supre as informações não fornecidas no próprio enunciado”. Esse ponto é importantíssimo, a meu ver. O entendimento dessa característica dos crioulos é ponto chave para eliminar qualquer dúvida que ainda possa haver sobre crioulos serem línguas capengas.

Após demonstrar a distinção entre ilocução explícita e implícita, e mantendo o tom crítico do texto, o autor passa a examinar a classificação das orações de acordo com a tradição gramatical: afirmativa, negativa, interrogativa e exclamativa. Evidentemente que, como ecolinguista, ele parte do ponto de vista da interação comunicativa e mostra com detalhes algumas incoerências dessas classificações. O ponto alto é a demonstração de que uma oração afirmativa só tem sentido se for uma resposta a uma pergunta, ou seja, não haveria muito como estudá-la isoladamente. Resumindo, o que o autor quer mostrar é que todo enunciado tem força ilocucionária, essa força pode ser explícita ou implícita, mas sempre existe.

Praticamente, os componentes paralinguísticos têm relação direta com a fonologia. Como afirma o autor, “pode ser usado paralinguisticamente todo ingrediente sonoro sobre o qual o falante possa ter controle e, portanto, usar intencionalmente para determinadas finalidades”.

Por fim, há os ingredientes cinésicos e proxêmicos. Em vez de considerá-los parte dos componentes paralinguísticos, Couto prefere vê-los como “intimamente relacionados” a eles, mas levanta a questão mostrando que Trager (1964) e Eco (1974) também a deixam em aberto. De fato, acho difícil imaginar a gestualidade fora dos atos de fala, como complemento aos enunciados. Couto diz que a cinésica é o “condimento que enriquece o sabor do ato de fala”. Já a proxêmica pode ser estudada do ponto de vista cultural e influencia os atos de fala.

No que concerne os componentes pragmáticos, o autor repete o que já havia antecipado para os ilocucionários e paralinguísticos, alertando de antemão que o termo é discutível. Para deixar bem clara sua opção, parte do conceito de pragmática, sobretudo de Levinson (1983) para assumir sua definição de componente pragmático: “tudo o que aparece no enunciado que não seja sistêmico, ilocucionário nem paralinguístico”.

O capítulo se encerra com o Assunto, aquilo de que se fala numa conversação. Seu ponto de partida é a definição dos pronomes do caso reto de acordo com a tradição normativa, que afirmam que elas representam as três pessoas do discurso: quem fala, com quem se fala e de que/quem se fala. Segundo essa proposta, o Assunto é equivalente a ELE. O autor, então, aproveita para criticar essas definições, uma vez que o falante pode falar sobre o referente de qualquer coisa, inclusive dele mesmo ou de seu interlocutor, ou de NÓS, VÓS e ELES. Então, define o Assunto do modo como ele o enxerga: “Assunto é a parte conteúdo do Enunciado”.

No capítulo 3, Couto discorre sobre os elementos comunicantes em uma interação, mais especificamente o Falante e o Ouvinte. Também fala sobre os elementos considerados por ele secundários, a Fonte e o Destino. Ele parte da asserção de que o Falante tem



precedência absoluta no binômio Falante-Ouvinte. Os conceitos-base para essa asserção vêm de Levinson (1983).

O autor considera não haver dúvidas de que o Falante é o ponto de partida de todo Ato de Interação Comunicativa (AIC), e que, em situações normais, alguém sempre fala para outrem, ou seja, um solilóquio poderá ser visto como “manifestação de anormalidade psicológica”. Creio que o autor tenha usado uma força de expressão genérica. Um solilóquio não é tão incomum em pessoas que gozam plenamente das faculdades mentais, é apenas uma forma de pensar em voz alta, e se enquadra no mesmo caso do que fora salientado por Bakhtin e mencionado por Couto: se o Falante estiver pensando, o Ouvinte é ele mesmo. A leitura do excerto que trata disso é particularmente interessante, além dos papéis de Falante e Ouvinte, também tratados nesse capítulo.

Depois disso, Couto revisa o que ele chama de cinco tipos mais comuns de interação comunicativa: interrogação, afirmação ou declaração, imperativo, exclamação e vocativo. A revisão que o autor faz é cotejada com os preceitos da gramática tradicional e também do gerativismo. Sua análise é exaustiva e bem completa, embora pudesse ter explorado o caso do imperativo com exemplos que fugissem da ordem propriamente dita e abordassem os pedidos e as orientações. No fim do subcapítulo o autor indaga se o papel de EU e de TU no enunciado não teria relação com o surgimento da sintaxe, sobretudo considerando que a maioria das línguas do mundo tem a ordem SVO, e de que essa seria a ordem não marcada das línguas crioulas.

Encerrando o capítulo, o autor discute outros dois elementos presentes no modelo de comunicação proposto por Shannon & Weaver, a Fonte e o Destino. Couto apresenta os dois elementos, exemplifica-os bastante bem, mas deixa claro que o tema merece aprofundamento por ser recheado de dúvidas. O autor usa como exemplo o envio de um telegrama através de código morse.

O capítulo 4 é breve e trata dos códigos linguísticos e não linguísticos. Couto critica autores que são contra a aplicabilidade do código no estudo da língua e dos fenômenos sociais, como fazem Utz Maas e Ulrich Ammon, e também sugere que alguns investigadores, equivocadamente, não reconheçam os códigos múltiplos como parte do acervo cultural de uma comunidade. Posteriormente, enfatiza mais uma vez sua opção pela perspectiva ecológica, que vê o código como um quadro de referência, o que lhe permite ser negociado nas interações. Eu, particularmente, enxergo o código dessa mesma forma, ele não é nem pode ser rígido e imutável. A análise dos códigos linguísticos nesse capítulo é minuciosa e aplicada aos exemplos do crioulo guineense, já vistos anteriormente.

Quanto aos códigos não linguísticos, o autor os define como os códigos culturais, que ficam fora do campo linguístico. Aqui, Couto já elucubra o conceito de Ecosistema Cultural, presente em seus trabalhos mais recentes, desde 2015 (cf. COUTO, 2017). Cita inclusive Umberto Eco como um pioneiro na elaboração de um inventário de códigos culturais. A crítica recai sobre os especialistas que não aceitam a ideia de que não é absolutamente necessária a existência de um código para que haja comunicação.

O capítulo 5 trata de contexto e o autor parte da definição dicionarizada do termo para demonstrar que esse sentido é bem mais restrito e que em linguística, contexto é algo

muito mais amplo. O autor já adianta também o modelo de comunidade (L-P-T) que será mais explorado no cap. 7 e que ele chama de Ecologia Fundamental da Língua. É igualmente uma antecipação do conceito de Ecosistema Linguístico, que virá nos estudos posteriores de Couto.

No segundo subcapítulo o autor fala sobre os componentes do contexto e já alerta que como ele engloba praticamente tudo, é quase impossível elencar os seus componentes. Porém, ele faz uma análise pormenorizada de diversos componentes e conclui que seja possível inventariar os componentes de um contexto, mas para cada AIC separadamente. Sua argumentação é bastante pertinente.

Na seção seguinte Couto trata da relação entre contexto e código e parte da afirmação de algumas concepções de linguagem que defendem que o código tem pouca importância no significado dos enunciados, que esse seria negociado entre os comunicantes a cada enunciação. O autor contesta essa afirmação apresentando sete exemplos que vão do menor ao maior grau de comunicabilidade possível entre duas pessoas, e comprova que “o código é pré-condição para qualquer interação comunicativa”.

Na breve seção subsequente, o autor aborda a contextualidade e a descontextualidade. Couto menciona a teoria dos códigos de Bernstein (1972) que os divide em código restrito, mais dependente de contexto, e código elaborado, mais independente. Os códigos restritos se aproximam dos pidgins e jargões nas suas fases iniciais. Assim, ao se chegar à gramática crioula, atinge-se um alto grau da descontextualidade e já se pode falar de coisas em sua ausência.

A última seção deste capítulo, igualmente breve, intitula-se “limbaj și context”, que, em romeno, significa ‘linguagem e contexto’. Deve-se o título a um clássico de mesmo nome que trata das relações entre linguagem e contexto, da autora romena Tatiana Slama-Cazacu. Com base nisso, o autor sugere uma classificação de contexto, considerando-o como a ecologia do AIC.

O capítulo 6 trata da Comunicação e é dividido em quatro subcapítulos. Primeiramente, Couto recapitula tudo o que já foi dito em capítulos anteriores acerca dos componentes de um AIC, que ligados um ao outro, formam um processo, chamado Comunicação. Deixa claro que, por opção, considera a linguagem como um instrumento para os AIC.

No segundo subcapítulo, o autor disserta sobre a integração dos componentes da comunicação, antes vistos isoladamente. Para isso, recapitula os esquemas de modelos de comunicação já apresentados anteriormente. De certa forma, Couto critica todos os modelos, mostrando suas imperfeições.

Couto afirma que, ao contrário do que dizem alguns autores da área da literatura, a língua não é uma camisa de força que molda o que devemos dizer. Ele a considera como “o produto mais refinado de toda a história da espécie humana”. Todos os elementos interligados formam um AIC completo, que é a base da língua.

A premissa do terceiro subcapítulo é que a língua existe primordialmente para a comunicação. Então, tudo na língua tem essa finalidade. O autor esclarece que a proposta de Cassidy publicada em 1971, “*Tracing the pidgin element in Jamaican Creole (with notes on method and the nature of pidgin vocabulaires)*” é a base para a presente

investigação. É uma hipótese que ainda não foi testada e Couto deseja aqui somente mostrar como aplicá-la a crioulos ou pidgins. Para isso, analisa-a detalhadamente.

No quarto e último subcapítulo o autor aborda mais um tópico dentro da proposta de Cassidy, que são os Universais da Comunicação. Couto esboça uma classificação das experiências comuns inerentes a seres humanos como elementos mínimos de entendimento entre grupos culturalmente diferentes e toma como exemplo prático o encontro de 22/04/1500 entre portugueses e tupinambás, baseando-se no relato registrado na carta de Caminha.

O capítulo 7 se dedica aos conceitos de Comunidade e destaca a sua importância nos AIC.

É dividido em sete subcapítulos. O primeiro introduz o tema e já no início define a Comunidade como sendo “a entidade maior no seio da qual a comunicação se dá”.

Na introdução, faz uma breve revisão bibliográfica sobre o tema e aponta para a diferença entre sociedade e comunidade. É nesse capítulo que será apresentado o conceito de Ecosistema Linguístico. Aqui também são apresentados os conceitos de Comunidade de Língua e Comunidade de Fala, cuja base é a clássica dicotomia *langue/parole*.

O subcapítulo seguinte trata da relação entre Comunidade e Comunicação. Seu ponto de partida é o modelo de comunidade como sendo algo localizável no espaço e no tempo. Comunidade é tratada como totalidades formadas por determinado povo em um território e articulado por uma linguagem. O autor explora bastante o radical comum dos dois termos, mostrando que há afinidade entre eles, mas não só etimologicamente. As críticas ao cognitivismo se mantêm, até enfaticamente, na defesa da HC, em detrimento da HR. Couto crê e enfatiza que para que haja um AIC eficaz, os interlocutores devem pertencer à mesma comunidade porque só assim compartilham uma língua comum, além de todos os dados da cultura dessa sociedade. Um dos argumentos usados ao defender essa tese me parece pouco claro. Trata-se do exemplo de uma criança que nasce em um país para o qual seus pais tenham emigrado. Não ficou claro para mim o que quis ser mostrado.

A seguir, o autor vai considerar a Comunidade como um ecossistema. Assim, reforça o que já havia dito anteriormente: comunidade é uma população (P) que tem interesses comuns ou linguagem (L) e convive num determinado território (T). Os componentes são complexos e podem ser subdivididos em porções menores, as partes que compõem os seus ‘todos’. É aqui que o autor mostra que a língua surge a partir do momento em que emerge uma comunidade.

Nos três subcapítulos seguintes Couto detalha os três componentes fundamentais da comunidade, P, T e L. Dá mais ênfase à população pela sua natureza dinâmica e por ser o componente mais importante da tríade.

O autor repassa um histórico dos estudos sobre população desde o século XVIII mostrando que o surgimento das ciências sociais se deve aos prévios estudos sobre demografia. O Território é abordado a partir da afirmação de Sapir (1971): “toda língua tem uma sede”. Couto ressalva que T não é somente o terreno (o solo), mas compreende rios, mares, clima, subsolo, flora, fauna... Isso tudo reafirma a visão ecológica do autor, que reconhece certa resistência ao uso de ambiente físico para explicar fenômenos sociais. O terceiro item da tríade, a Linguagem, é vista em seu sentido amplo. Para o autor, “linguagem é tudo aquilo que orienta o comportamento no seio da coletividade, tudo que

permite eficácia de AIC entre seus membros”. De fato, a Linguagem é o que permite a interação entre os indivíduos e a descrição do ambiente.

O último subcapítulo mostra algumas relações entre os três elementos. Couto ressalta, mais uma vez, que do ponto de vista ecológico não há como separar essa tríade, pois formam um ecossistema. Entretanto, eles podem ser analisados isoladamente. Dessa forma, pode-se relacioná-los separadamente, dois a dois, como sugere o autor.

Couto faz uma crítica a quem costuma falar de relação língua-sociedade. Segundo ele, a relação adequada é língua-comunidade ou língua população, uma vez que sociedade é parte da comunidade, que é formada anteriormente.

O último capítulo, dedicado à Língua, é o segundo mais extenso. Todos os anteriores, nos quais a Língua foi abordada indiretamente, servem de sustentação a esse último. Nas palavras de Couto, o objetivo dos primeiros sete capítulos “era apresentar o arcabouço ecológico em que a língua se insere”. Língua é aqui tratada microscopicamente, e o componente sistêmico é enfatizado, a despeito do Enunciado também fazer parte dela.

O autor propõe olhar a língua autoecologicamente para que se perceba que ela forma um ecossistema onde convivem diversos subsistemas. Sua proposta avança quando sugere a substituição de ecossistema por gramática. Essa, então, é composta de subgramáticas. O que ele chama de subgramáticas são a sintaxe, a morfologia, a fonologia, e assim por diante.

As seções que discorrem sobre essas subgramáticas são divididas em Léxico, Gramática (subdividida em Sintaxe, Morfologia e Fonologia) e Semântica. A última seção do capítulo trata da formação da gramática, e engloba o que foi estudado precedentemente. Sobre Léxico, Couto parte da definição dada pelos gerativistas. Ao contrário do que pensam, para o autor o Léxico não é a exceção da língua, mas tem papel central porque constitui a base de qualquer língua. Mostra uma hipótese de surgimento de uma língua que parte de uma palavra, mas que na verdade tem em si um enunciado embutido nela. O que ele quer dizer é que uma palavra solta só tem sentido num AIC, e nele, mesmo que não haja uma frase completa, há um enunciado por trás da palavra. A narrativa sobre o léxico e sua importância na formação de uma língua é minuciosa e convincente, com argumentos sólidos. Couto prova consistentemente a importância do léxico em uma língua. Quero ressaltar que Couto também apresenta argumentos para defender que o vocabulário não é aleatório como dizem os gerativistas, mas é formado a partir de motivos. Vejo isso como outro modo de demonstrar que o signo não é arbitrário, como sugeriu Saussure.

O objetivo dessa investigação é a formação e transformação da gramática crioula, nas palavras do autor. Então, por coerência, a seção que fala sobre gramática propriamente dita começa com sua definição. É particularmente relevante a comparação entre a aquisição da língua por uma criança, que parte do léxico e só posteriormente chega à sintaxe, e a formação do pidgin, que igualmente parte do léxico.

Dentro do subitem Gramática, o autor preferiu trabalhar separadamente a sintaxe, a morfologia e a fonologia. Quanto à sintaxe, ele se vale da famosa sentença sugerida por Chomsky (ideias verdes incolores dormem furiosamente) para abordar o tema da aceitabilidade gramatical. Depois, retoma a seção 2.2 para reiterar que a sintaxe surge

para evitar ambiguidades. A partir disso, retoma o exemplo do guineense para mostrar que a função sintática da maioria dos crioulos do mundo é definida pela ordem das palavras, que no exemplo dado é o clássico SVO. A seguir, mostra exemplos de outras construções sintáticas que não se valem da ordem para definir quem é quem, enfatizando o japonês, mas mencionando também o latim e o inglês também. O autor faz uma análise bastante profunda do plano sintático, com riqueza de detalhes nas suas exemplificações. Praticamente, Couto mostra com riqueza de detalhes que as línguas se formam a partir da necessidade de comunicação. A afirmação do autor de que “a sintaxe surge de necessidades **práticas** de comunicação” me leva a pensar em que o léxico surge de necessidades **de comunicação**.

No subcapítulo dedicado à morfologia Couto questiona sua complexidade mostrando que há vertentes da linguística que a encaram de formas diferentes. “A morfologia é o componente da língua menos universal, mais específico de cada língua, havendo mesmo línguas que não têm morfologia”, afirma o autor, baseando-se na existência de muitas línguas isolantes.

Couto aborda a questão exaustiva e completamente. É, a meu ver, um roteiro completo para um curso de morfologia. Parte da exemplificação de línguas isolantes e aglutinantes e segue para as formas de composição de novos vocábulos mostrando que o processo da reduplicação é o mais primitivo. Faz também uma análise comparativa entre os processos de composição de vocábulos surgidos na formação do guineense e os processos de aquisição de língua pelas crianças, e aponta para uma hierarquia com base em complexidade de processos de formação de palavras.

O autor apresenta também os conceitos de produtividade, a capacidade de criação do falante de acordo com o contexto. Para exemplificar, cita Coseriu (1967): “o vocabulário real é o vocabulário da norma, e o vocabulário potencial é o vocabulário do sistema”.

O subcapítulo dedicado à Fonologia parte do histórico do som, da necessidade dos seres humanos de usarem o canal vocal para os AIC, chega à fonética e posteriormente à fonologia. Da mesma forma que a seção dedicada à morfologia, essa também é completa e pode funcionar como um roteiro para um curso.

Mantendo o tom crítico, Couto demonstra, através de exemplos do crioulo haitiano, estudado por Lefebvre (1998), que essa autora está equivocada ao afirmar que “a única informação adotada da língua alvo é a entrada lexical que é a representação fonológica”. Posteriormente, demonstra ainda que a questão levantada na seção precedente sobre o que é real e o que é potencial na língua vale também para a fonologia.

Como é um texto bem detalhado, Couto divide e exemplifica os aspectos segmentais e suprasegmentais e afirma que entre esses últimos o mais comum, e que se encontra em todas as línguas crioulas e pidgins, é a entoação. Depois, faz referência a seu próprio trabalho para apontar fenômenos fonológicos presentes no guineense em comparação com o português seicentista e o atual. Ainda, analisa pormenorizadamente algumas das várias línguas de substrato presentes na formação do guineense.

A quarta seção desse capítulo é dedicada à Semântica. A partir do seu conceito tradicional – estudo do significado linguístico – Couto aponta que essa definição leva em conta somente o significado léxico-referencial sistêmico, deixando de lado os significados

ligados à pressuposição, à implicatura, à ilocução e ao contexto. O autor esclarece que aqui ele trata somente de “alguns aspectos da parte sistêmica do significado lexical”. Como fim último da comunicação, Couto aponta para o que ele denomina significado intencional, ou seja, aquilo que o falante tem intenção de dizer ao ouvinte e o conteúdo sistêmico nem sempre é suficiente para isso, embora seja importante, pois é com base nele que as dúvidas de interpretação serão dirimidas. Creio que haja campo de pesquisa para um estudo sobre essa relação entre conteúdo sistêmico e intencional nas conversas realizadas através das novas mídias.

O autor retoma o episódio de 22/04/1500 para mostrar o funcionamento do processo de lexicalização de uma nova língua surgida a partir do contato entre dois povos que têm em comum apenas a percepção dos fenômenos do ambiente, mas não sua conceptualização, que é indispensável para a lexicalização.

Dentro das ideias apresentadas nessa seção, Couto sugere que os conceitos de bem e mal estejam diretamente relacionados a vida e morte, respectivamente. Ele mesmo se adianta às possíveis críticas que possa receber e justifica sua convicção. Ele acredita que é uma das “poucas maneiras de encontrar[mos] ‘átomos’ semânticos”.

Antes de terminar, o autor menciona e exemplifica um ramo dos estudos em semântica chamado Análise Componential. Por fim, esclarece que a delimitação de seu estudo nessa seção tem a intenção de “chamar a atenção para algumas das possíveis maneiras de se fazer semântica linguística”.

O último subcapítulo do último capítulo resume, antes de entrar no tema propriamente, tudo o que foi dito nos capítulos anteriores. Depois, aponta para três momentos particulares que marcam o processo de formação da gramática, as chamadas Estratégias Individuais de Comunicação, as Estratégias Coletivas e a surgimento da gramática propriamente dita. Nesse ponto, Couto apresenta um modelo esquemático de formação de gramática que difere bastante do de Chomsky.

Ponto chave da seção, as comparações entre formação de crioulos, de pidgins, aquisição de L1 e aprendizagem de L2. São processos que se assemelham sobremaneira e Couto mostra seus pontos de convergência e divergência.

O autor ainda fala com propriedade e convicção sobre diferenças básicas entre pidgin e crioulos no que se refere à comunidade e à territorialidade. O autor aponta para a semelhança entre o que se tem chamado de pidgin e o processo de aprendizado de L2. Ele sempre mostra a necessidade de haver uma comunidade para que haja uma língua.

Com relação ao polêmico termo ‘descrioulização’, o autor não vê problemas no seu uso, mas mostra que é só questão de terminologia, nada além do processo de transformação sofrido pelos crioulos, que, aliás, não ocorre com as línguas não-crioulas, cujo surgimento parece ser linear.

O capítulo se encerra com uma crítica ao modo como muita gente reage às línguas crioulas, sobretudo os colonialistas, que usam termos como “português estropiado”, ‘*broken English*’, ‘*français corrompu*’ e outras designações do mesmo naipe”.

O livro é denso, crítico e detalhado. Seu referencial teórico de apoio é amplo e mostra que o autor tem conhecimento sólido sobre o tema. A leitura exige concentração pela sua profundidade, o autor sustenta sua tese com muita propriedade. A leitura é altamente

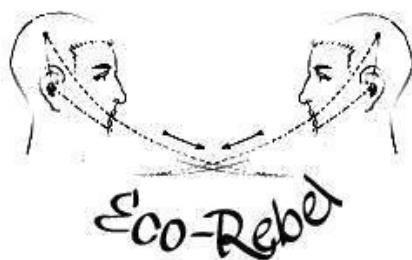
recomendada para iniciados no tema Contato de Línguas e tudo o que dele deriva. É leitura obrigatória para quem se interessa por Ecolinguística e sua vertente brasileira, a Linguística Ecolinguística.

### Referências

- BERNSTEIN, Basil. Social class, language and socialization. In: GIGLIOLI, Pier Paolo (org.). *Language and social context*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- BICKERTON, Derek. 1984. The language bioprogram hypothesis. *The brain and behavioral sciences* v. 7, n. 2, 1984, p. 173-221.
- COSERIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madri: Editorial Gredos, 1967, 2ª ed.
- COUTO, Hildo H. do. Ecosistema cultural. Disponível em: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.com.br/2017/06/ecossistema-cultural.html> (acesso: 12/01/2018).
- \_\_\_\_\_. *Ecologia, linguística e ecolinguística: contato de línguas*. São Paulo: Contexto, 2009.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974, 2ª ed.
- LEFEBRER, Claire. 1998. The field of pidgin and creole linguistics at the turn of the millenium: The problem of the genesis and development of PCs, 1998. Comunicação, *Simpósio 'Pidgin and creole linguistics in th 21st century'*, LSA, N. York, 9-10/1/1998.
- LEVINSON, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- MACEDO, Donaldo. The role of core grammar in pidgin development. *Language learning* v. 36 n. 1, 1986, p. 65-75.
- MEYERS-SCOTTON, Carol. 'Matrix language recognition' and 'morpheme sorting' as possible structural strategies in pidgin/creole development. In: Spears, Arthur K. & D. Winford (orgs.). *The structure and status of pidgins and creoles*. Amsterdam: Jon Benjamins, 1997, p. 151-174.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat, Baron of. *The spirit of laws* vol. I. New York: colonial Press, 1989.
- SAPIR, Edward. *A linguagem: Introdução ao estudo da fala*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1971, 2ª ed.
- THOMASON, Sarah G. & Terrence KAUFMAN. *Language contact, creolization, and genetic linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.
- TRAGER, George L. 1964. Paralanguage: a first approximation. In: Hymes, D. (org.) *Language in culture and society*. N. York: Harper & Row, 1964, p. 274-288.

Recebido em: 10/01/2018.

Aceito em: 22/01/2018.



## RESENHA

---

COUTO, Elza Kioko Nakayama Nenoki do; DOURADO, Zilda; SILVA, Anderson Nowogrodzki da; AVELAR FILHO, João Nunes (Org.). *Linguística ecossistêmica: 10 anos de ecolinguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2017, 235p., ISBN 9788571138759.

Alexandre António Timbane (UNILAB, São Francisco do Conde-BA)

É um privilégio para mim resenhar esta obra pelo fato de ter participado do evento da comemoração que marcou os dez anos da Ecolinguística no Brasil, realizado na Universidade Estadual de Goiás (Anápolis), no dia 31 março 2017. Esta obra constitui o registro dos debates desenvolvidos na comemoração do aniversário da jovem chamada **Ecolinguística no Brasil**. É uma jovem que já anda com seus próprios pés, já aponta o que deseja, tem desejos, perspectivas e em algum momento se mostra firme e atenta ao seu próprio crescimento. Esta obra escancara tudo isso.

Para marcar os 10 anos de Ecolinguística no Brasil, os autores Couto, Dourado, Silva e Avelar Filho (2017) nos brindam reunindo treze trabalhos de pesquisadores que dão foco e sistematizam o percurso dos estudos ecolinguísticos ao longo deste tempo. A capa do livro chama atenção pela imagem de folhas verdes, carimbadas com logotipo do “Encontro Brasileiro de Ecolinguística” e honradas pela sinopse redigida por Pere Comellas Casanova, ecologista e pesquisador da Universidade de Barcelona, Catalunha, que assina a quarta capa. A obra inicia com o prefácio breve e importantíssimo de autoria de Alwin F. Fill, que revela os primeiros passos da Ecolinguística, assim como os seus percursos na Europa e nos Estados Unidos. Depois do giro pelos principais marcos da Ecolinguística no mundo, o texto de Fill termina apresentando os estudos no Brasil, dando especial atenção para os trabalhos pioneiros do professor Hildo do Honório Couto. Os organizadores da obra descrevem os treze capítulos numa apresentação breve de quatro páginas. Fica clara nessa apresentação a ideia de que a Ecolinguística possui raízes profundas no mundo e em especial no Brasil e caminha para a sua afirmação através do número crescente de pesquisas e de pesquisadores.

A abertura do livro inicia com o texto “A Ecolinguística e a virada ecológica nas humanidades e nas Ciências Sociais”, da autoria de Arran Stibbe que de forma direta dá um panorama sobre como a Ecologia (eco-) pode-se conectar perfeitamente com as diversas áreas do saber e fazer uma diferença apreciável nos estudos científicos. O texto mostra como o entrosamento das diversas áreas pode trazer maior aprofundamento nos assuntos pesquisados. Stibbe visualiza o horizonte da Ecolinguística garantindo que ela terá em breve “seu lugar ao sol entre disciplinas” das diversas áreas.

O segundo texto de Hildo Honório do Couto, cujo título é “Linguística Ecossistêmica: um novo modo de estudar os fenômenos da linguagem” se apoia nas ideias apresentadas por Stibbe e tenta sanar dúvidas que sempre pairam sobre o de conceito de “Ecolinguística”, sem deixar de trazer a definição, a mudança de perspectiva, questões sobre língua/ meio ambiente e seus componentes sob a perspectiva ecolinguística, assim



como a metodologia e os caminhos que a Ecolinguística pode trilhar para demonstrar tais evidências científicas.

O texto de Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto “Dez anos de Ecolinguística no Brasil: inovações e reinterpretações” retoma os debates anteriores relatando os primeiros passos da Ecolinguística no Brasil e mostrando como as reinterpretações trouxeram um novo olhar sobre a Ecolinguística no país assim como a importância da divulgação das pesquisas no espaço acadêmico. A autora levanta conceitos da Linguística Ecológica assim como da Análise do Discurso Ecológico. O texto procura ser mais sintético possível, mas sem perder de vista os debates sobre os caminhos trilhados pela Ecolinguística no Brasil.

O texto de Gilberto Paulino de Araújo “10 anos de Ecolinguística no Brasil: percurso de sua afirmação como área dos estudos linguísticos em nosso país” amarra as provocações feitas pelos textos anteriores trazendo uma radiografia dos estudos desde os primeiros trabalhos divulgados no mundo de 1972 a 2016. O autor apresenta resumidamente os principais eventos científicos, assim como os marcos e as conquistas alcançadas durante esse tempo. No texto, o/a leitor/a observará como as conquistas vêm sendo alcançadas com responsabilidade, luta e garra através de pesquisas feitas por pesquisadores e alunos da graduação e pós-graduação.

Olhando sob a perspectiva das relações políticas que se desenvolvem no meio ambiente social, Anderson Nowogrodzki da Silva faz reflexões sobre como a Ecolinguística percebe a constituição e organização do Estado e se propõe a agir sobre ele. É uma perspectiva inovadora e vale a pena ler e reler este capítulo. O/a leitor/a ficará esclarecido/a sobre a visão ecológica de mundo, sobre a Ecologia Profunda e suas relações com o sistema capitalista.

Outro aspecto inédito é a noção de ‘comunidade de fala’ discutida sob a perspectiva ecolinguística por Genis Frederico Schmaltz Neto em seu texto “Sobre o conceito de comunidade de fala: teorias desdobramentos e reflexões”. O autor debate e articula ideias de Bloomfield, Hudson, Lyons, Gumperz e outros pesquisadores para demonstrar como a ecologia de interação comunicativa participa nas relações interpessoais que culminam nos conceitos de comunidade de língua, comunidade de fala, comunidade de fala mínima e comunidade de fala nômade provenientes de *clusters*. Vale apenas ler este texto para compreender como a comunidade de fala, nesta perspectiva, traz outros olhares e percepções.

O texto da Zilda Dourado dialoga com os debates iniciados no texto de Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto ao trazer o conceito de Análise do Discurso Ecológico para analisar as características da interação comunicativa que seguem uma ideologia da vida e do espaço social em que a sociedade está inserida. O/a leitor/a perceberá que a Análise do Discurso Ecológico procura compreender a dinâmica da realidade biopsicossocial entre membros de uma comunidade de fala partindo da análise da língua oral ou escrita. Dourado discute a importância dos paradigmas de Charles Darwin e Albert Einstein. Outros autores trouxeram conceitos como ecossistema, homeostase e entropia. A autora critica a monopolização da epistemologia europeia e a supervalorização do eurocentrismo, assim como o silenciamento dos conhecimentos advindos da África, América do Sul e da Ásia. O texto termina sem esgotar os debates, mas, sim, abrindo perspectivas para que os conceitos e as análises sejam feitas em outras áreas das ciências e em outras perspectivas.

Em seguida, Maria Célia Dias de Castro contribui com o texto “A Ecolinguística e os estudos topônimos” que revisita a criação bíblica dos nomes para depois mostrar como a toponímia está intimamente ligada ao ambiente, à natureza em que a comunidade de fala

está inserida. Levanta debates que ligam a língua e o meio ambiente trazendo exemplos concretos extraídos do Atlas toponímico do Estado de Maranhão, bem como no mapa dos fitotopônimos. O/a leitor/a perceberá que o texto flui de forma simples demonstrando exemplos que ligam a língua e o meio ambiente em que a comunidade está inserida.

O texto “Toponímia de origem tupi: relação entre os nomes de lugares goianos e o ambiente” é da autoria de Kênia Mara de Freitas Siqueira. A autora levanta a importância das línguas da família tupi na formação de topônimos no Estado de Goiás. O texto revisita os conceitos de ecotopônimos e etnônimos, explica a formação dos nomes dando exemplos extraídos dos corpora da pesquisa. Siqueira analisa linguisticamente (morfologia) a formação desses nomes e explica os significados que as palavras carregam no espaço goiano. A autora chega à conclusão de que vários dos topônimos goianos são motivados pelas línguas tupis e tentam, entre outras coisas, resgatar a memória dos primeiros habitantes das Américas como marcadores da identidade nacional, para a qual se buscava fortalecimento, embora os nomes tupis neste estado tenham sido grandemente dado pelos bandeirantes, não por existirem povos tupis na região.

Davi Borges de Albuquerque disserta sobre “A Ecolinguística e a dinâmica das línguas em Timor-Leste” trazendo debates sobre as línguas daquele país e sua relação com o meio ambiente. Mostra como a Linguística Ecolinguística explica a dinâmica das línguas (línguas em contato, bi- e multilinguismo) e a formação de uma identidade linguística no espaço asiático. Albuquerque aborda ainda a relevância dos três conceitos básicos: mental, social e natural. O/a leitor/a compreenderá que o autor apresenta um conjunto de linhas que podem se ligar aos estudos da Linguística Ecolinguística assim como a necessidade da interdisciplinaridade. O autor conclui sugerindo a necessidade de refinar os aspectos teórico-metodológicos para uma pesquisa mais proveitosa.

O texto “Saberes e expressões culturais no cerrado goiano vistos pela Ecolinguística” de João Nunes Avelar Filho revela um elemento ainda não discutido nos textos anteriores.

É a questão da reconstituição temporal do passado *versus* presente e as suas relações intrínsecas do homem com o meio ambiente. A consciência sócio-histórica nos conduz a uma análise mais profunda que compartilha na diversidade natural, linguística e cultural. O estudo feito na cidade de Formosa (GO) revelou como o passado expresso na cultura, nos costumes, na religiosidade e nas linguagens verbais e não verbais demarca o conhecimento ecolinguístico. As manifestações populares como as lendas, os costumes, os hábitos de um povo se refletem na língua e no que o autor chama de ‘composição híbrida’, resultado da história do negro, do índio e do branco. O preconceito com relação às variedades culturais deve ser combatido, segundo o autor, por forma a que a sociedade se liberte da visão globalizante.

Por fim, o texto de Heloanny de Freitas Brandão, “Os princípios do direito ambiental brasileiro: uma perspectiva da Análise do Discurso Ecológica”, analisa as teorias ecolinguísticas sob o ponto de vista do Direito Ambiental. Brandão discute o Direito Ambiental Brasileiro e cria uma ponte importante com a análise discursivo-ecológica. Apresenta os princípios de desenvolvimento sustentável e a terminologia utilizada na área. A autora liga aspectos jurídicos ambientais e sua relação com a valorização do ambiente social em que a sociedade está envolvida. A visão ecológica do mundo se liga à ideologia da vida, aos valores ambientais e ao ecossistema linguístico.

Todos os debates e contribuições apresentadas nesta obra buscaram uma bibliografia adequada ao tema e trouxeram ao conhecimento uma importante contribuição para o crescimento dos estudos ecolinguísticos no Brasil. Esta obra é recomendável para os alunos da graduação e pós-graduação assim como pode ser útil para as diversas áreas das

## **ECO-REBEL**

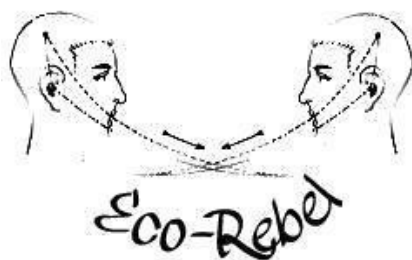
Humanidades: Educação, Direito, Linguística, Sociologia, Toponímia, Letras, Antropologia entre outras.

Enviado: 05/12/2017.

Revisto: 10/01/2018.

Aceito: 15/01/2018.

ECOLINGUÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE  
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



## RESENHA

Lev Jakubinskij. *Sobre a fala dialogal*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. ISBN: 978-85-7934-104-5. Tradução portuguesa de Dóris de Arruda C. da Cunha e Suzana Leite Cortez, 134p.

Hildo Honório do Couto (UnB)

Como o título já deixa entrever, o livro em epígrafe aborda os fenômenos da linguagem da perspectiva dialógica. Mais precisamente, ele vê a língua como algo dinâmico, interativo, na esteira do que fez os também soviéticos Voloshinov e Bakhtin, motivo pelo qual está sendo resenhado em ECO-REBEL. Ele comprova em grande parte muita coisa que se vem fazendo na linguística ecossistêmica, inclusive, e sobretudo, a questão da ecologia da interação comunicativa, com suas regras interacionais (RI), que constituem o núcleo da língua e da linguagem em geral. As regras interacionais são tão centrais que chegam a incluir as regras sistêmicas (a gramática). Vale dizer, as regras sistêmicas também existem para garantir a finalidade principal da linguagem: a interação comunicativa, fato que Jakubinskij já apontava, como veremos abaixo. O curioso é que o texto é do início da década de vinte do século passado. De certa forma, isso é um argumento em prol do acerto da proposta linguístico-ecossistêmica.

O livro foi publicado originalmente em russo, como um longo artigo (quase 100 páginas), sob o título de "O dialogičeskoj reči" (sobre a fala dialogal), na revista *Russkaja reč'* (A língua russa) n. 1, 1923, p. 96-194. A edição ora resenhada foi traduzida da tradução francesa, feita por Irina Ivanova e Patrick Sériot, sob o título de *Lev Jakubinskij, une linguistique de la parole-URSS, 1920-1930* (Limoges: Lambert-Lucas, 2012, p. 55-159). O texto já havia sido traduzido para o inglês, por M. Eskin, como Lev Yakubinskij, *On dialogic speech*, 1997 (Publication of Modern Language Association of America). Como na versão francesa a edição brasileira contém um Prefácio (p. 7-28) e uma Apresentação (p. 29-43), um e outra por Irina Ivanova. O texto de Jakubinskij propriamente dito vai da página 49 à de número 116, num total de oito capítulos. O livro termina com dois anexos: uma "Bibliografia de Lev Jakubinskij", que inclui a produção do autor de 1908 a 1938 e obras póstumas de 1947 a 1986 (seis páginas) e "Referências bibliográficas" (doze páginas). No Prefácio há uma detalhada biografia do autor.

A parte do livro que apresenta especificamente o texto de Jakubinskij consta de oito capítulos. São eles: "I. Sobre a diversidade funcional da fala"; "II. Sobre as formas do enunciado verbal"; "III. Sobre a forma não mediatizada"; "IV. Sobre o caráter natural do diálogo e artificial do monólogo"; "V. Observações sobre o diálogo em comparação com o monólogo oral e escrito"; "VI. A apercepção na percepção da fala"; "VII. Os estereótipos do cotidiano e o diálogo"; "VIII. O diálogo e o automatismo da fala".

Lev Petrovič Jakubinskij (1892-1945) é um dos fundadores do formalismo russo, juntamente com R. Jakobson, V. Šklovskij e Ju. Tynianov. De Courtenay ele herdou, entre outras ideias, a de língua como atividade, como já fizera Humboldt. Ele via a língua

não apenas como um fenômeno social; apoiava-se também nas ciências naturais, a fisiologia, por exemplo. Como na linguística ecossistêmica, Courtenay dizia que "a língua e a fala estão relacionadas, como manifestação de um único fenômeno fisiopsicossocial". Vale dizer, para ele a língua apresentava uma faceta social, uma natural e, de entremeio, uma psíquica. Mais uma vez, vê-se aí a posição da linguística ecossistêmica, que considera a língua um fenômeno biopsicossocial. Jakubinskij não foi executado pelo regime, como Polivanov, mas foi excluído do sistema (posto na geladeira, como se diz na linguagem popular). Foi proibido de publicar suas pesquisas. Tanto que de algumas coletâneas de linguística russo-soviética que consultei, apareceu só um ensaio de Jakubinskij, sobre possibilidade de uma política linguística na teoria linguística de Saussure. Ele chegou ao final da vida adoentado, isolado e amargurado. Isso o levou à morte.

Jakubinskij é um dos criadores d famosa OPOJAZ (Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética, São Petersburgo, 1916-1930) e do Instituto da Palavra Viva. Não é por acaso que, como disse a prefaciadora do presente livro, Irina Ivanova, "ele propõe a criação de uma nova linguística e prevê suas possibilidades de desenvolvimento, baseando-se no diálogo como objeto de estudo" (p. 23). Como Voloshinov, ele via no diálogo o núcleo da língua. Para este último, a língua nasce, vive e morre no diálogo. Como disse Ivanova (2011, p. 264), "uma parte dos princípios formulados por Jakubinskij e Voloshinov foi redescoberta pela etnometodologia de Sacks e Schegloff, pela sociolinguística de Goffman e Gumperz e pela etnografia da comunicação de Hymes". Frequentemente sem citar os dois.

Como Vinogradov, Jakubinskij defendia uma distinção entre "linguagem poética" e "linguagem prática". É no contexto desta última que entra o tópico do livro ora resenhado. Ele defendia uma abordagem funcional da linguagem, pondo ênfase na enunciação, em que falante, ouvinte e todo o contexto às vezes têm um papel muito mais importante do que o sistema. Por influência de Marr e do marxismo em geral, ele via a língua como algo dinâmico, em constante evolução. Essa evolução começa, na interação entre as pessoas, no diálogo. A propósito, Jakubinskij cita a seguinte frase de Ščerba: "É no diálogo que se forjam novas palavras, formas e estilos" (p. 111). Jakubinskij é contra a ideia de língua "como material verbal que existe independentemente do locutor. Segundo sua própria concepção (nisso ele segue Baudouin de Courtenay), a *língua geral não existe*" (p. 35), ideia expressa também por Nicolas Marr.

O período que vai de 1920 a 1930 foi altamente favorável às abordagens interacionista à linguagem. O ambiente era dominado pela gramática comparada vinda sobretudo da Alemanha. Esta lidava com línguas abstratas, tirando exemplos da literatura com vistas a uma possível recuperação de uma possível língua original, mas, sempre lidando com sistemas. Com a Revolução de 1917, os estudiosos começaram a aplicar os princípios do materialismo dialético e histórico (marxismo) aos fenômenos da linguagem também. Entre os princípios marxistas, estava a visão da língua como algo dinâmico, em constante evolução e, no caso, sobretudo a dialética. Foi esta que levou muitos linguistas a se interessarem pela língua como comunicação, na interação entre as pessoas, o que foi reforçado pela influência do behaviorismo americano com seu estímulo-resposta. Em vez da "linguagem poética", formal da literatura, passaram a valorizar mais a "linguagem prática", efetivamente usada pelas pessoas. Isso já começara com um dos mestres de Jakubinskij, Jan Baudouin de Courtenay. No entanto, muitos outros se interessaram por esta visão da linguagem, como é o caso de Ščerba, Šaxmatov, Voloshinov e Bakhtin, entre outros.

A esmagadora maioria dos autores presentes nas coletâneas organizadas por Béresin (1984) e Girke & Jachnow (1975) subscreve a visão de língua como algo dinâmico, em constante evolução e cuja essência se encontra na interação comunicativa. Além dos nomes que aparecem na presente resenha, poderíamos salientar os de Mesčaninov, Melničuk, Vinogradov (na primeira coletânea) e Marr, Filin e Aptekar, entre muitos outros (na segunda coletânea). Nesta, aparece também o famoso texto de Stalin (O marxismo e as questões da linguística) em resposta às teses de Marr de que a língua é uma superestrutura e de que a língua comum é uma ficção, que só existiriam os dialetos. A seguir, tento mostrar a posição dialógica de Jakubinskij em suas próprias palavras. Para ele, "o estudo da linguagem em função das *condições da comunicação* é base essencial da linguística atual" (p. 52). A propósito, cita L. V. Ščerba, que disse que "o monólogo é em grande medida uma forma verbal *artificial*, e que *é apenas no diálogo que a língua manifesta seu ser autêntico*" (Ščerba, *Um dialeto sorábio oriental*, 1915) (p. 75-76). A tal ponto que, para Jakubinskij, "é necessário estudar a forma dialogal como *universal*: não existe interação verbal sem diálogo, mas há grupos em interação que *conhecem apenas* a forma dialogal, para os quais o monólogo é inexistente" (p. 76). Jakubinskij entra em detalhes da dinâmica da interlocução. Para ele, "a forma dialogal é quase sempre não mediatizada" (63), ou seja, face a face. Mas, havia exceções, como nos diálogos ao telefone, que já existia, e umas poucas mais.

O autor apresenta alguns tipos de diálogo, como o "caso extremo" de "uma *conversa rápida*". Em sua opinião, "esse tipo de diálogo se caracteriza pelos seguintes traços: uma troca rápida de falas, na qual cada elemento que compõe a troca constitui uma réplica, sendo cada réplica altamente condicionada pela outra; a troca se desenvolve sem qualquer reflexão prévia; os participantes não estabelecem previamente nenhum tipo de finalidade específica; não há uma sequência premeditada na construção das réplicas, que são extremamente *curtas*" (p. 64). Em contraposição, o "bate-papo" é "marcado por um ritmo de troca mais lento". Aqui já há mais tempo para reflexão e organização das falas, motivo pelo qual os enunciados são mais elaborados. Jakubinskij notou que um princípio subjacente ao fluxo interlocucional é que ele tem começo, mas não um fim pré-definido. Enfim, "toda atividade de fala é *inacabada*" (p. 81).

Para Jakubinskij, tudo que entra naquilo que hoje se chama de ecologia da interação comunicativa é importante para a eficácia dos diálogos. Por exemplo, ele nota a importância da percepção visual nas interações comunicativas, em que entrariam gestos, movimentos corporais etc. Acrescenta que "leva-se pouco em consideração esse papel das mímicas e dos gestos no momento da comunicação não mediatizada e, sobretudo, dialogal, mas ele é *muito importante*". A tal ponto que "muito frequentemente, as réplicas por mímicas ou gestos não exigem 'complemento' verbal", ou seja, às vezes nem são necessárias palavras. A entonação também tem um papel relevante na comunicação (p. 67-68). Para mostrar a importância da entonação, das mímicas e do contexto de recursos extraverbais em geral, ele lembra uma famosa conversa entre bêbados, em que a mesma palavra foi usada em seis sentidos diferentes, expressando o que cada um dos seis queria dizer (*Diário de um escritor*, Dostoiévski, 1873). Esse episódio é comentado também por Bakhtin [Voloshinov] (1982: 133), que transcreve todo o trecho de Dostoiévski e termina assim: "sem pronunciar uma única outra palavra, eles repetiram seis vezes seguidas sua palavra preferida, um depois do outro, e se fizeram compreender perfeitamente". Bakhtin acrescenta que "a conversa é conduzida por meio de entoações que exprimem as apreciações dos interlocutores" (p. 134).

Ao asseverar que "falamos instintivamente um olhando para o outro" (p. 69), Jakubinskij já antecipava explicitamente a regras interacionais de número 2 e 3. A RI 2 estipula que

"Falante e Ouvinte ficam de frente um para o outro", enquanto que a de número 3 diz que "Falante e Ouvinte devem olhar para o rosto um do outro, se possível para os olhos". O autor apresenta uma consequência da inobservância dessas RI: "uma pessoa quando se senta virando as costas para seu interlocutor", será considerada "mal-educada" (p. 69). A RI número 4 (O Falante deve falar em um tom de voz mediano: alto demais será agressivo; baixo demais, inaudível) também está implícita das ideias de Jakubinskij, como quando ele fala da importância de "*intensidade, entonação e timbre*", embora isso possa ser desobedecido no caso de "o locutor estar 'entusiasmado' ou 'desanimado'". Tudo isso pode determinar "o *tonus* da fala, sua 'temperatura'" (p. 69). De novo, a inobservância dessa RI pode prejudicar a eficácia do entendimento na interação comunicativa.

Vejamos a RI linguístico-ecossistêmica de número 5, que diz que "a uma solicitação deve corresponder uma satisfação" (por exemplo, a uma pergunta deve seguir uma resposta). Também essa ideia já fora sugerida por Jakubinskij, quando ele falou do "poder que uma ação *verbal* tem de provocar uma reação *verbal* que, além disso, tem, com frequência, quase um caráter reflexo" (p. 76) e quando disse que "uma pergunta suscita uma resposta de forma quase involuntária, 'natural'" (p. 77). Uma das razões para isso é que o autor foi influenciado também pelo behaviorismo americano.

Como se pode ver, o fluxo interlocucional linguístico-ecossistêmica está antevisto na obra de Jakubinskij quase na íntegra. Ele fala em réplica e contrarréplica, em sequência, que tem um início, mas não um final definido nem uma direção fixa. Ivanova (2011, p. 244) chega a sugerir um esquema para explicar as ideias de Jakubinskij que lembra muito a troca de papéis entre falante e ouvinte no fluxo interlocucional.

A RI número 8 (a tomada de turno: enquanto um fala, o outro ouve) também está contemplada na obra do autor. Como diz Ivanova (2011, p. 244), "A troca de réplicas se desenrola seja na forma de uma mudança de locutor, seja na forma de uma interrupção". Praticamente todas as demais regras interacionais listadas a seguir foram previstas na teoria "dialogal" de Jakubinskij. Pelo menos na tradução de Ivanova, a RI número 8 é explicitamente exposta, sob o nome russo de *govorenje* (p. 81).

1) F e O ficam próximos um do outro; a distância varia de uma cultura para outra ou conforme as circunstâncias.

.....

6) tanto solicitação quanto satisfação devem ser formuladas em um tom cooperativo, harmonioso, solidário, com delicadeza.

7) a solicitação deve ser precedida de algum tipo de pré-solicitação (*por favor, oi etc.*).

.....

9) se o assunto da interação for sério, F e O devem aparentar um ar de seriedade, sem ser sisudo, carrancudo; se for leve, um ar de leveza, com expressão facial de simpatia (leve sorriso, se possível); a inversão dessas aparências pode parecer antipática, não receptiva etc.

10) F e O devem manter-se atentos, "ligados" durante a interação, sem distrações, olhares para os lados.

11) durante a interação, F e O de vez em quando devem sinalizar que estão atentos, sobretudo na interação telefônica, que ainda "estão na linha".

12) em geral, é quem iniciou a interação que toma a iniciativa de encerrá-la; o contrário pode ser tido como não cooperativo, não harmonioso.

13) adaptação mútua: F deve expressar-se como acha que O entenderá e O interpretará o que F disse como acha que é o que ele quis dizer.

14) o encerramento da interação comunicativa não deve ser feito bruscamente, mas com algum tipo de preparação; quem desejar encerrá-la deve sinalizar essa intenção (*tá bom, tá, é isso* etc.).

**15) Regras sistêmicas** (inclui toda a 'gramática', a 'estrutura').

Não vou reproduzir frases de Jakubinskij que tenham antevisto todas essas RI adicionais, mas, nas entrelinhas todas elas podem ser vislumbradas em sua obra. Gostaria apenas de acrescentar que ele aceitaria a RI número 15, o fato de as regras sistêmicas (gramática) fazerem parte das regras interacionais, de constituírem o conjunto de regras interacionais de número 15. Basta dizer que ele concordava com Šaxmatov, que "elaborava uma teoria sintática que lançou as bases da abordagem comunicacional dos fenômenos linguageiros" (p. 17), como se faz hoje com os fenômenos estruturais, encarados como redes (COUTO, 2016).

Para entender melhor a eficácia dos enunciados que ocorrem no diálogo, Jakubinskij apresenta o conceito de **apercepção**, proposto originalmente por Leibniz em sua *Monadologia* (1717). Todo indivíduo da comunidade tem uma "massa aperceptiva" que no fundo é a experiência prévia que ele tem das coisas, que lhe permite identificá-las quando as percebe. Reconhecer algo é identificar o que já se conhecia. Por isso, a interação entre dois interlocutores será mais eficaz proporcionalmente ao tamanho dessa massa, ou conhecimento prévio, ou conhecimento compartilhado, como outros autores preferem. Se ela for grande, frequentemente o interlocutor entende o que o falante quis dizer já a partir da primeira palavra. No caso das "falas estereotipadas" (rotinas), às vezes nem é necessário usar palavras. Mas, pode acontecer de o ouvinte entender o falante erradamente devido a sua massa aperceptiva diferente, a seus hábitos, costumes e expectativas diferentes. Jakubinskij fornece muitos exemplos, a maioria tirados de *Anna Karenina*, de Tolstoi.

De acordo com o autor, "compreendemos e percebemos melhor ainda a fala de outrem em uma conversa quando nossa massa aperceptiva tem muito em comum com aquela de nosso interlocutor" (p. 93). Isso porque "para compreender a fala, é necessário saber 'de que se trata'" (p. 94), pois "cada turno de fala se efetua tendo a massa aperceptiva como pano de fundo" (p. 97). Vale dizer, "se existe comunidade de massa aperceptiva essencial, a composição verbal do enunciado simplifica-se consideravelmente, pois cada réplica seguinte reforça essa continuidade. Nesse caso, precisamos de um menor número de palavras e de menos rigor no seu uso" (p. 98);

O autor tem a posição de que o monólogo é uma espécie de diálogo degenerado, sobretudo o "mediatizado" sob a forma de texto escrito. No entanto, ressalta, "deve-se notar que, mesmo a recepção de um monólogo escrito (um livro, um artigo) provoca interrupções e réplicas, em certos casos no pensamento; em outros casos, em voz alta, ou ainda por escrito, sob a forma de sublinhamentos, anotações nas margens, folhas inseridas etc." (p. 79). Enfim, o leitor distante (no espaço e no tempo) de que o escritor sequer tem notícia, reage à mensagem recebida sob diversas formas. Com isso está, de alguma forma, "respondendo" a ela, mesmo que o escritor não receba essa "resposta", o que justifica considerar o texto escrito como "diálogo" degenerado, termo não usado por Jakubinskij, mas que cabe perfeitamente em sua teoria.

Para o autor, "pode-se afirmar que o diálogo tem um caráter natural, essencialmente no sentido de que ele corresponde, enquanto alternância de ações e reações, aos fatos sociais de interação nos quais o social se aproxima o mais perto possível do biológico (psicofisiológico). Se o diálogo é um fenômeno da 'cultura', ele é tanto quanto, senão mais do que o monólogo, um fenômeno da 'natureza'" (p. 79).



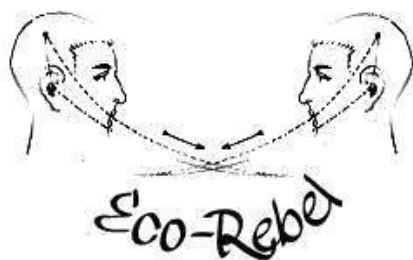
Enfim, eu salientei apenas algumas passagens do texto *Sobre a fala dialogal* que são de interesse para quem investiga a língua e a linguagem da perspectiva interacional, vendo o centro da língua na ecologia da interação comunicativa. Recomendo a todas e a todos que leiam o original, agora disponível em língua portuguesa e facilmente acessível, pois foi publicado há apenas dois anos. Nessa obra temos quase tudo da ecologia da interação comunicativa *avant la lettre*.

### Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2ed.
- COUTO, Hildo Honório do. Estudos gramaticais à luz da linguística ecossistêmica. *Scripta* v. 20, n. 38, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2016v20n38p26> (acesso: 19/11/2017).
- BÉRESIN, F. M. (org.). *Reader zur Geschichte der sowjetischen Sprachwissenschaft*. Leipzig: VEB Verlag, 1984.
- BRAIT, Beth. Tradição, permanência e subversão de conceitos nos estudos da linguagem. *Revista da ANPOLL* n. 34, 2013, p. 91-121. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/667/687> (acesso: 23/11/2017).
- GIRKE, Wolfgang; JACHNOW, Helmut (orgs.). *Sprache und Gesellschaft in der Sowietunion*. Munique: Wilhelm Finke Verlag, 1975, p. 284-295.
- IVANOVA, Irina. O diálogo na linguística soviética dos anos 1920-1930. *Bakhtiniana* v. 6, n. 1, 2011, p 239-267.
- \_\_\_\_\_. Les sources de la conception du dialogue chez L. Jakubinskij. *Texto!*, 2003. Disponível em: [http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova\\_Jakubinskij.html](http://www.revue-texto.net/Inedits/Ivanova_Jakubinskij.html) (acesso: 19/11/17).
- \_\_\_\_\_. Lev Jakubinski (1892-1945): o destino de um linguista russo. *Cadernos Cenpec: pesquisa e ação educacional*, v. 2, n. 2, 2012, p. 225-241. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/179> (acesso: 19/11/17).
- JAKUBINSKI, Lev. F. de Saussure über die Unmöglichkeit einer Sprachpolitik. In: GIRKE; JACHNOW (orgs.), 1975, p. 284-295.

Recebido em: 05/12/2017.

Aceito em: 10/01/2018.



## MINIRRESENHA

---

Fábio José Dantas de Melo. *Os ciganos calon de Mambaí: a sobrevivência de sua língua*. Brasília: Thesaurus, 2005, ISBN: 85-7062-514-6 (e outros).

Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG/CNPq)

Já faz 12 anos que o livro de Fábio J. D. Melo foi publicado. No entanto, vale a pena fazer um registro dele em ECO-REBEL sob a forma de minirresenha por pelo menos dois motivos. Primeiro, por se tratar do primeiro livro no Brasil a utilizar, ainda que parcialmente, o arcabouço teórico da ecolinguística, citando Mühlhäusler, Mufwene, Fill e Haugen. Segundo, pelo fato de o livro falar de uma língua em obsolescência, o calon dos ciganos do norte de Goiás. Só sobrevivem umas 400 palavras, que são utilizadas com a gramática do português brasileiro da região com a finalidade de manter segredo frente aos não ciganos. O livro é uma versão revisada de sua dissertação de mestrado defendida no mesmo ano (MELO, 2005). Três anos depois, ele defendeu a tese de doutorado (MELO, 2008). No entanto, a primeira dissertação a falar em ecolinguística é Almeida (2004). Na mesma linha, a autora defendeu a tese de doutorado quatro anos mais tarde (ALMEIDA, 2008). Sob a forma de livro, no entanto, a primazia cabe a Fábio Melo. No ano seguinte ao do livro de Melo, saiu *Manual de linguística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem* (Brasília: SECAD, 2006), de Marcus Maia, em que há um capítulo intitulado “A Ecologia da Linguagem”, que contém um subcapítulo sob o título de “Uma agenda ecolinguística”. Como é amplamente sabido, é em 2007 que foi publicado o primeiro livro inteira e exclusivamente dedicado à ecolinguística no Brasil (COUTO, 2007). Em 2017 foram comemorados os 10 anos de sua publicação com um evento na UEG-Anápolis, que resultou no livro Couto; Dourado; Silva; Avelar F<sup>O</sup> (2017). Este livro também está resenhado no presente número de ECO-REBEL.

## Referências

- ALMEIDA, Célia Aparecida Faria de. *A comunicação entre os membros de uma comunidade de surdos(cegos) de Prata (MG)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2004.
- \_\_\_\_\_. *A aquisição da linguagem por uma surdocega pré-lingüística numa perspectiva sociocognitiva*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008\\_CeliaAFAAlmeida\\_reduzida.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5723/1/2008_CeliaAFAAlmeida_reduzida.pdf) (acesso: 09/12/2017).
- COUTO, Hildo H. do. *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus, 2007.
- COUTO, Elza; DOURADO, Zilda; Silva, Anderson; Avelar F<sup>O</sup>. *Linguística ecossistêmica: 10 anos de ecolinguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2017.

## ECO-REBEL

MELO, Fábio José Dantas de. 2005. *O romani dos ciganos da região de Mambá: uma língua obsolescente*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2005. Disponível em:

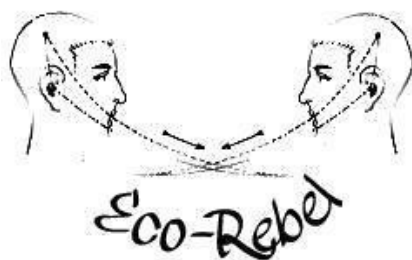
[http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5462/1/2005\\_FabioJos%c3%a9DantasMelo.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/5462/1/2005_FabioJos%c3%a9DantasMelo.pdf) (acesso: 09/12/2017)

\_\_\_\_\_. *A língua da comunidade calon da região norte-nordeste do estado de Goiás*.

Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2008. Disponível em:

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1511/1/2008\\_FabioJoseDantasMelo\\_parcial.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1511/1/2008_FabioJoseDantasMelo_parcial.pdf) (acesso: 09/12/2017).

ECOLINGUÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE  
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.



## ENTREVISTA COM ECOLINGUISTAS

---

### **Peter Mühlhäusler**

(University of Adelaide, Australia)

#### **Breve apresentação/Brief presentation**

O professor Peter Mühlhäusler é aposentado como Foundation Professor of Linguistics da Universidade de Adelaide, Austrália. Alemão de nascimento, estudou em Stellenbosch, Reading e na Australian National University. Lecionou na Universidade de Oxford. Suas principais áreas de interesse são: línguas crioulas e pidgins, línguas indígenas da Austrália, gramática dos pronomes e ecolinguística. Mühlhäusler é autor de um dos primeiros manuais de introdução à crioulística (*Pidgin and creole linguistics*, 1986), de dois dos primeiros livros sobre língua e meio ambiente: *Greenspeak: A study of environmental discourse* (1999), juntamente com Rom Harré e Jens Brockmeier, e *Language of environment - Environment of language: A course in ecolinguistics*, 2003). É coautor (com Stephen Wurm e Tyron Darrell) do monumental *Atlas of Languages of Intercultural Communication in the Pacific, Asia, and the Americas* (1996). Tem colaborado com grande parte das coletâneas de crioulística/pidginística e de ecolinguística. Ele está presente na grande antologia de ecolinguística organizada por Alwin Fill e Hermine Penz, intitulada *Handbook of ecolinguistics* (Routledge, 2017). ECO-REBEL já publicou dois artigos dele, em tradução portuguesa. Devido a suas pesquisas de campo nas ilhas de Norfolk, tem contribuído também com as etnociências, mais especificamente, com a etnoecologia linguística, ou seja, o estudo dos nomes para espécimes da flora e da fauna em comunidades tradicionais.

#### **Entrevista/Interview**

**ECO-REBEL:** Professor Mühlhäusler, how did you come to Ecolinguistics? Does it have anything to do with your previous studies in Creolistics?

**Peter Mühlhäusler:** One of my early influences was Sapir's article on Language and Environment and my experience with Language Planning for Tok Pisin in Papua New Guinea. Tok Pisin was selected as one of the National Languages but there was a mismatch between its expressive power (mainly its lexical resources) and the requirements of the new society that was emerging. In times of rapid social and technological change such a mismatch can be expected. I observed that Western languages exhibited a similar mismatch in the area of Talking about environmental issues and I started collecting observations in the mid-1970s and publishing on this topic in the early 1980s. The special importance of pidgins and creoles lies in the fact that they are young, rapidly developing languages, spoken typically by populations that are recent migrants. It is easier to study principles of development with such languages than old large languages. My work on Pitkern and Norfolk has enabled me to do a lot of empirical ecolinguistics.

**EC:** How would you define Ecolinguistics?

**PM:** Definitions have no truth value but are either useful or useless. Ecolinguistics is concerned with the relationship/interactions between languages and ways of speaking and the social and natural world in which humans communicate. At times the world impacts on language, at other times language creates perceptions of and actions that impact on the world. There are also

## ECO-REBEL

circumstances in which there is no mutual influence. Ecolinguistics should seek to document and understand the interactions.

I am not sure whether such understanding can solve environmental problems and I am worried that much of ecolinguistics is focussed on moral issues of the kind embraced by the green political left. The mass of environmentally sensitive language appears to have done little to arrest environmental decline and greenspeaking often becomes a substitute for action (as I argued in my book with Rom Harré and Jens Brockmeyer).

**EC:** Do you think that Ecolinguistics may be used as a framework for some kind of creole investigation?

**PM:** My principal question is how languages adapt to new ecological circumstances. Creoles, as observed above, are particularly useful for doing this.

**EC:** What do you think about the idea of an "ecological view of the world" as applied to the analysis of language phenomena?

**PM:** An ecological view emphasizes interconnections and interrelationships as well as the important role of diversity. Languages are not self-contained entities and one cannot understand them without having looked at wider ecological connections. Languages are not an entity surrounded by an environment but integrated with it. One of the very few linguistic approaches that acknowledges this is integrational linguistics as developed by Roy Harris and his Oxford colleagues (I was one of them) and students.

**EC:** Do you agree with the idea that Ecolinguistics must look at its object from a holistic point of view?

**PM:** Yes and no. A holistic perspective is required but languages are not objects 'out there'. Identifying an 'object' of ecolinguistics would involve turning activities and processes into a static entity by means of a reification metaphor. Ontologically, ecological phenomena are a highly mixed bunch (objects that exist without human agency or existence, discursively created objects and, the most tricky of the lot, objects brought into being by the interactions of natural and historical factors). It may be desirable to have a wholistic approach, but in the absence of any clear understanding what the whole actually is, the best we can do is to enlarge the number of parameters we consider - an indefinitely large number, many of them beyond our comprehension.

**EC:** Would you exclude "structural" phenomena from the Ecolinguistics' object of study? Why?

**PM:** No as long as one does not confuse structure with descriptive accounts of structure and does not equate structure with a closed system.

**EC:** Or do you think that Ecolinguistics must be restricted to the study of environmental questions, minorities, growthism and similar questions?

**PM:** No

**EC:** Don't you think that these questions could just as well be approached from the sociological, philosophical, literary etc. point of view, in which case Ecolinguistics would be unnecessary?

**PM:** Probably not - language free economics, physics, biology, history and other disciplines are of very limited use. All of our worlds are contaminated by language, my colleague Edwin Ardener once said. Conversely, the world contaminates all language.

## ECO-REBEL

**EC:** If one uses Norman Fairclough's (or other 'analysis of discourse' model) in the analysis of environmental questions, are we doing Ecolinguistics? Why?

**PM:** Ecolinguistics needs many tools. Fairclough's approach is one of them. Its efficacy remains to be demonstrated.

**EC:** Is it valid for Ecolinguistics to use categories of biological Ecology since it begins with the prefix "eco-"? If yes, all of them or only some of them? Which ones, for example? Or should it use only philosophical ecology's (deep ecology, for instance) and sociological ecology's concepts (sustainability, long-term view etc.)?

**PM:** These are other tools, again without proof of their ultimate efficacy.

**EC:** Do you see any difference between "*Sprachökologie*" (*language ecology*), in which the noun is "ecology", and "*ökologische Linguistik*" (*ecological linguistics*), where the noun is "linguistics"? Do you agree with one or the other of these positions? Or do you think we should see them dialectically?

**PM:** They are complementary approaches in need of supplementation by other approaches.

**EC:** Which future do you see for Ecolinguistics in the world?

**PM:** I am worried about the lack of rigour and empirical work and attempts to put ecolinguistics on the moral highground. My understanding is that researchers should be concerned with Truth in the Greek sense of *aletheia* - that which is not hidden. Our task is to remove the layers of untruth (ideology, power games, misunderstandings, errors, etc) that hide the truth. Ecolinguists may 'discover' things they do not feel comfortable with. We must be prepared to change our conclusions rather than hiding in a critical mass of practitioners belonging to a 'school'.

**EC:** What about countries like Brazil and China where it is beginning to thrive?

**PM:** These countries should seek to think about their issues rather than take over a pre-fabricated approach to ecolinguistics.

**EC:** Finally, it is well known that you pay much attention to the lexicon in your investigations. Why?

**PM:** I have written about the lexicon, grammar and discourses. The lexicon caters for concepts (generalities) and is a good point of departure for talking about referential adequacy. Grammar is a means of expressing singularities, whilst discourses enable the establishment of interconnections between generalities and singularities. They all have their place in ecolinguistic studies.

**EC:** Would you like to add anything else?

**PM:** I was never in favour of having hyphenated subbranches of linguistics like psycho – and socio-linguistics and fear that the label eco-linguistics may marginalize the approach. The point is: speaking and making sense are literally (not metaphorically, ecological phenomena. I prefer for ecolinguistics to be called linguistics. Whilst doing academic work I have always worked on the land, kept animals and tried to become accepted into the communities I work with. (In the

## **ECO-REBEL**

case of the Wirangu people of South Australia it meant eating wombat). I grew up among the hunters, farmers and woodmen of my Alemannic homeland and admire the way they cared for their natural environment without a need for metalinguistic reflection. Doing ecolinguistic work requires doing work out in the world, not just armchair reflection.

**EC:** Thank you very much, professor Mühlhäusler.

Recebido: 20/11/2017.

ECOLINGÜÍSTICA: REVISTA BRASILEIRA DE  
ECOLOGIA E LINGUAGEM (ECO-REBEL), v. 4, n. 1, 2018.