

ENSINO EM CONTEXTO DE ESCOLA INDÍGENA
– UMA EXPERIÊNCIA COM HIPO E HIPERSEGMENTAÇÃO
A PARTIR DA LINGÜÍSTICA DE *CORPUS*

Sandra Espíndola (UEMS)

sandraesp@uems.br

Ingrid Finger (UFRGS)

finger.ingrid@gmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

elza20@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar ocorrências de desvios ortográficos da normatização em um contexto de escola indígena, a saber: a hipossegmentação e a hipersegmentação. Os indígenas da reserva indígena Francisco Horta Barbosa, de etnias guarani, caioá e terena, convivem nas aldeias Bororó e Jaguapiru desde os anos 30. Os professores indígenas, que atuam nas escolas da reserva, constantemente observam os embates que seus alunos enfrentam com a escrita em língua portuguesa. A partir disso, foi construído um *corpus* de 483 textos de crianças indígenas e não indígenas produzidos em língua portuguesa. A amostra do grupo contou com um total de 175 crianças, sendo 111 indígenas (71 bilíngues guaranis/caioás e 40 terenas monolíngues) e 64 não indígenas, falantes monolíngues de português, alunos do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. Com três temas de escrita, os textos foram digitalizados e se transformaram em *corpus*, para ser lido pela ferramenta *Concord* do Programa *AntConc*, para ser computado como dado da perspectiva da linguística de *corpus*. Foram utilizados como referencial teórico: Bagno (2011); Rcnei (1998); Berber-Sardinha (2004); Cunha (2004), entre outros.

Palavras-chave: Ensino. Hipossegmentação. Hipersegmentação. Escola indígena

1. Introdução

Este trabalho resultou de uma tese de doutoramento defendida pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em 2014. Foi selecionada, no âmbito total da pesquisa, uma pequena porção da investigação, a saber, o emprego da hipossegmentação e da hipersegmentação na escrita das crianças indígenas de diferentes etnias que frequentam duas escolas da reserva indígena Francisco Horta Barbosa (RIFHB), em uma de suas aldeias, a Aldeia Jaguapiru, na cidade de Dourados/MS.

A investigação surgiu devido ao grande número de solicitações de professores, em sua maioria indígenas, egressos dos cursos de letras e pedagogia das universidades da cidade, por cursos que auxiliassem seus

alunos a lidarem com a escrita em sala de aula. A grande reivindicação era a de que os alunos indígenas das escolas da Reserva não dominavam a escrita de língua portuguesa conforme os parâmetros instituídos para seu nível escolar. Os professores se questionavam se o problema estaria relacionado à cultura ou à língua materna indígena das crianças.

A maioria dos alunos desta reserva indígena utiliza-se da língua guarani como primeira língua, alguns terenas utilizam a língua terena, mas todos utilizam a língua portuguesa. Mesmo os terenas compreendem a língua guarani e interagem com ela no cotidiano. Para entender melhor essa realidade se faz necessário apresentar brevemente a história deste contexto indígena.

A reserva indígena Francisco Horta Barbosa, com cerca de 15.000 habitantes, foi criada pelo Decreto nº 401, em 1915, pelo, então, Governo do estado do Mato Grosso, através da doação de um lote de terras de 3.600 hectares. Em 1925, com o título definitivo de propriedade restavam apenas 3.539 hectares, ou seja, quando as terras foram legalizadas definitivamente, em 1985, 61 hectares haviam sido perdidos. A reserva, desde então, passou a ser responsabilidade do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), hoje FUNAI (AYLWIN, 2009). Situada no perímetro urbano da cidade de Dourados/MS, a história da Reserva se constituiu a partir de três grupos indígenas distintos. Dois deles oriundos de tronco familiar comum, os guaranis nhandeva e os caioás – tronco guarani. O terceiro, os terenas, pertence ao tronco aruaque.

O objetivo do trabalho está em apontar questões de escritas presentes nos textos das crianças que destoam da normatização do emprego da língua portuguesa. Neste trabalho figuram a hipossegmentação e a hipersegmentação.

Com relação à escrita das crianças indígenas em questão propõem-se dois objetivos específicos: i. verificar se há diferenças entre os textos dos bilíngues guaranis/caioás e entre os monolíngues terenas de 4º e 5º anos do ensino fundamental (agrupados). ii. Se há diferenças significativas entre o grupo indígena (agrupados) e o grupo não indígena. Faz-se isso com o intuito de observar se os mesmos desvios da norma ocorrem nos textos dos indígenas e dos não indígenas, uma vez que os indígenas terenas e os não indígenas são falantes nativos do português.

A fim de atingir os objetivos da pesquisa, foram selecionados os grupos de participantes a partir dos critérios: faixa etária e língua/etnia, da seguinte maneira:

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- 1. faixa etária:** dois grupos, Grupo 1 - formado por crianças indígenas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental e Grupo 2 - formado por crianças não indígenas do 4º e do 5º ano do ensino fundamental.
- 2. língua e etnia:** três grupos, formados por (a) falantes bilíngues de português e guarani/caioá indígenas; (b) falantes monolíngues de português/indígenas/terenas; (c) falantes monolíngues de português/ não indígenas.

Subgrupo guarani/caioá bilíngue	Nº de participantes ⁵
4º ano do ensino fundamental	36
5º ano do ensino fundamental	35
Subgrupo terena monolíngue	Nº de participantes
4º ano do ensino fundamental	19
5º ano do ensino fundamental	21

Tabela 1: Subgrupo infantil indígena dividido por etnia

Para o grupo de controle foram selecionados textos de alunos não indígenas da 4ª e 5ª série de uma escola pública estadual. Desses alunos conseguiu-se mais de 20 textos de cada série. Veja na tabela:

Subgrupo não indígena	Nº de participantes
4º ano do ensino fundamental	34
5º ano do ensino fundamental	30

Tabela 2. Subgrupo infantil não indígena

Foi utilizado um questionário, composto por duas páginas, com questões que privilegiavam dados pessoais e de uso da língua pelos participantes. Os textos, denominado *corpus* pela linguística de *corpus*, foram selecionados manualmente, de forma a se conseguir a escrita mais espontânea possível da realidade dessa comunidade linguística. A escolha por estes temas surgiu de discussões acerca do que seria relevante para a comunidade indígena. Optou-se, então, em escolher temas relacionados à sua cultura, sua família e sua identidade. Veja na tabela abaixo:

50 número de participantes não corresponde ao número de textos produzidos, uma vez que algumas crianças fizeram o texto de tema 1 e não fizeram o de tema 2, outros fizeram apenas um texto, outros, os três, e assim por diante.

TEMA 01	Um conto da minha infância
TEMA 02	Minha família e eu
TEMA 03	O que é ser índio para mim.

Tabela 3. Temas solicitados para os textos

2. A *linguística de corpus*

Para Sardinha (2004) a “*linguística de corpus* se ocupa da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjunto de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística” (p. 03). Não é uma língua inventada por um pesquisador, usando sua intuição de falante nativo. Se essa língua destoar da língua padrão, da normatização linguística instituída pela ortografia oficial, por exemplo, não importa, o que importa é que essa língua existe, pois dentro de um determinado grupo, ela é verbalizada daquela forma. Além disso, para Viana (2008, p. 31), o *corpus* pode ser compilado e transformado em um formato eletrônico para que qualquer investigador possa acessá-lo e utilizá-lo com propósitos específicos.

Os textos coletados foram digitados e transformados em *.txt* para que a ferramenta *Concord* do programa *AntConc* – que é um conjunto de programas integrados destinado à análise linguística, pudesse lê-los. Após isso, foram etiquetados manualmente, um a um: os dois critérios foram transformados nas seguintes etiquetas a serem lidas pelo programa *Antconc*:

ETIQUETA	NOME
HIPO	HIPOSEGMENTAÇÃO
HIPER	HIPERSEGMENTAÇÃO

Tabela 4: Códigos para a etiquetagem

Para alcançar os objetivos propostos, foram seguidos os seguintes passos: 1º o programa *AntConc* contou quantas palavras cada grupo continha, através da ferramenta *Concord*, foram listadas e contadas cada etiqueta colocada nos textos; 2º foi feita a comparação entre os textos das crianças indígenas e entre esses e os textos das crianças não indígenas para verificar estatisticamente a relevância desses dados. Se cada ocorrência de hiposegmentação, por exemplo, tinha significância ou não.

Como os *corpora* se constituem de tamanhos diferenciados, foi necessário o processo de normalização, para que pudessem ser comparados entre si. O valor normalizado, ou seja, o número de ocorrência de hi-

possegmentação, por exemplo, deve ser dividido a cada mil palavras pelo número total de ocorrências de *tokens* do *corpus*, multiplicando-se o resultado por mil. (SARMENTO, 2008)

O objetivo de contrastar esses grupos é averiguar se a presença dos itens solicitados, através das etiquetas, é suficiente para caracterizá-los como um fator de relevância na escrita dos grupos indígenas. Para verificar se a diferença normalizada é, de fato, significativa e não aleatória foi utilizado o teste estatístico *Log Likelihood* (LL). Esse teste, conforme Rayson (2002, *apud* SARMENTO, 2008), tem se revelado o mais eficiente para a comparação de frequência de palavras ou expressões entre dois corpora.

Se o resultado após a aplicação do teste for de 6,63 ou mais, a probabilidade da diferença entre os dois corpora ter acontecido de forma aleatória é de menos de 1%, então, o resultado tem significância. O resultado vem expresso como $p < 0.01$. O endereço eletrônico do *Log Likelihood Calculator* é: <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>.

3. A educação escolar indígena

A diversidade cultural indígena num país gigantesco como o Brasil, em que há povos isolados, sem contato com a civilização, como no interior do estado amazônico, aos povos aculturados com contato constante com a população não indígena, levou educadores que trabalham com as questões indígenas e o Ministério da Educação (MEC) a perceberem que se fazia necessária uma proposta educacional também diferenciada. A partir dessa perspectiva surgiu, no final dos anos 80, um documento que apontava orientações pedagógicas que fossem mais eficazes para a escola indígena, o *Referencial Curricular para a Escola Indígena* (RCNEI, 1988). Segundo Grupioni (2015), trata-se de um documento que induz novas práticas à educação escolar indígena no país. Colaboraram na formulação deste documento especialistas, técnicos e professores indígenas. Trata-se de um longo e detalhado texto, no qual se apresentam considerações gerais sobre a educação escolar indígena, da perspectiva de sua fundamentação histórica, jurídica, antropológica e pedagógica. A proposta é de uma escola indígena que seja intercultural, bilíngue e diferenciada, com a construção de um currículo específico para cada comunidade indígena, na integração de seus etno-conhecimentos com os conhecimentos universais (Grupioni, 2015).

Nas escolas das Aldeias Jaguapiru e Bororó, que fazem parte da RIFHB, esses referenciais estão sendo integrados paulatinamente no cotidiano escolar, respeitando as idiossincrasias de cada grupo. Na RIFHB há quatro línguas: o guarani, que é a língua corrente nas aldeias, praticamente todos a utilizam; o caioá, que é uma variação do guarani, falada apenas pelos mais antigos; o terena, falado por alguns terenas; e, o português, que junto com o guarani é a língua mais falada na reserva. Isso se reflete no ensino, pois há escolas em que a maioria das crianças fala guarani; há aquelas em que todos falam guarani; há aquelas nas quais a maioria fala português; e há aquelas que o professor não fala guarani e assume uma sala de crianças que ou a maioria ou todos falam guarani. Há, aquelas em que tanto o professor quanto as crianças falam guarani. Tanto a língua guarani quanto a terena são, a princípio, ágrafas. Poucos são os registros escritos dessas línguas.

Talvez por isso, a forte crença surgida nos anos 60 de que os povos que dominavam a escrita seriam superiores cognitivamente aos povos orais, encontra grande ressonância na comunidade indígena e não indígena local. Essa crença começou a ganhar força em 1963, após a publicação de um artigo intitulado *As consequências do letramento*, do antropólogo Jack Goody e do crítico literário e especialista em história da literatura Ian Watt (1917-1999). Esses autores defendiam o surgimento da escrita como um marco divisor entre aquelas sociedades que mantinham a tradição oral e aquelas que passaram a utilizar a escrita, pois essas últimas evoluíram de forma estrondosa mediante as anteriores. Isso cindiu o mundo entre dois polos, ficando, de um lado, o atraso, o pensamento primitivo, desprovido de intelectualidade, de abstração, e do outro, o progresso, sustentado pelo pensamento lógico, racional, científico. Evidentemente, esse último é o que tem significância para o crescimento intelectual e consequentemente econômico do mundo. (GOODY, 1977; GOODY & WATT, 1963)

Essa visão de sociedades letradas x sociedades não letradas associadas ao progresso ou ao atraso de cada sociedade persiste ainda na concepção de grande parte das comunidades em questão quando se trata da questão indígena. A crença de que os indígenas são “atrasados”, “não conseguem aprender” etc. está relacionada ainda a essa crença que aparentemente estaria superada. Juntando a isso a equivocada noção de “erro” que ainda carrega uma carga negativa, contrária aos fundamentos sociolinguísticos das últimas décadas, de tentativa de “acerto”, a visão dos

estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem da língua parece não ter tomado esses novos rumos.

Para Bagno (2011, p.20), a promoção do letramento, que traz as atividades fundamentais de *leitura e escrita*, com foco na diversidade de gêneros textuais que circulam na sociedade, deve ser o foco do ensino. A ideia de *erro* como um problema se transformou na concepção de que o *erro*, sobretudo o ortográfico, é nada mais que uma tentativa de alcançar a escrita sugerida pela escola, o que nem sempre ocorre. Passou a ser um indicador da direção que o próprio sistema educacional tomou a fim de entender quais são as hipóteses que o aluno construiu até aquele momento e buscar soluções. Ferreiro & Teberoski (1999) chamam de *erro construtivo*, pois por meio desses *erros* o professor pode captar em que fase do processo de aprendizagem de aquisição da escrita o aluno se encontra, além de perceber quais suas maiores dificuldades que, às vezes, transforma-se em dificuldade permanente. (ESPÍNDOLA, 2014)

A escrita das crianças indígenas apresenta muitos desvios de ortografia em seus textos do padrão instituído pela ortografia nacional brasileira que rege as normas de como se deve escrever. As hipóteses que se podem levantar são: o contato escasso com textos escritos em língua portuguesa; pouco treino na ortografia da língua portuguesa; pouca importância para essa questão por parte da instituição escolar, dentre outros. Dois desvios da normatização, no entanto, chamaram bastante a atenção nos textos dessas crianças: a intensa presença da hipossegmentação e da hipersegmentação. Segundo Cunha (2004), no início da alfabetização a criança entende a palavra como um enunciado e não como uma unidade gramatical ou semântica, por isso ela tende a agrupar/separar palavras de forma equivocada.

Veçossi & Ferreira-Gonçalves (2011) realizaram um trabalho em que a ênfase recai na influência que a oralidade mantém sobre a escrita, testando hipóteses ortográficas - não apenas os traços segmentais, mas prosódicos. Para eles, isso ocorre devido às tênues fronteiras entre as duas modalidades. Na escrita, por exemplo, as palavras têm seu marco divisorio definido pelos espaços em branco na folha escrita, acontecendo os casos de juntura e/ou segmentação inadequada das palavras. A isso Silva (1989, 1994), pioneiro nesse assunto, chamou de *hipossegmentação* quando há junção indevida da palavra e de *hipersegmentação* - quando a palavra é dividida indevidamente, como no texto abaixo, retirado do *corpus* para este trabalho, de um aluno indígena do grupo Guarani bilíngue do 4º ano do ensino fundamental:

ADDGBPLERM4FT01⁶

A minha vo conto **um ma** histo de um cachorro estava indo ni um mato e viu um gato chegou perto deli e o cachorro foi **em bora** e o gato **ssi guiu** ele até **nacassa** para de chove o cchoro e o gato foi **em borra nomesmo** mato que o chorro acho no outro dia o cachorro foi até la Para ve o gato o gato sail **domato** e **Liz esta vam** Brincando **na quelu** mato é o cahorro correu porque o **do mo** estava chamando ele?

**QUADRO 01 – Exemplo de hipo e hipersegmentação
em texto de aluno do 4º ano do ensino fundamental – guarani bilíngue**

4. Análise dos resultados

A análise estatística foi realizada com base nos objetivos específicos da pesquisa. O primeiro objetivo era verificar se existiam diferenças entre os tipos de escrita reveladas pelos indígenas bilíngues e monolíngues de diferentes etnias – guarani/caioá e terena – e desses em comparação com os monolíngues não indígenas na produção de textos narrativos em português. Para isso, foi calculado o *Log Likelihood* a partir da comparação entre os grupos de informantes indígenas com os não indígenas e também comparando os grupos indígenas entre si. Foi levado em consideração o número total de *tokens* produzidos pelas crianças de 4º e de 5º anos do ensino fundamental agrupados.

	Crianças indígenas Guarani/caioá (17.020 <i>tokens</i>)		Crianças indígenas terenas (11.008 <i>tokens</i>)		LL
	Número de ocorrências	%	Número de ocorrências	%	
HIPER	223	0,013	219	0,019	-19,11
HIPO	769	0,045	444	0,040	+3,66

Tabela 05: Comparação entre crianças indígenas guaranis/caioás e crianças indígenas terenas agrupados

Na comparação entre os grupos de crianças indígenas, as ocorrências de hipersegmentação aparecem sempre em número menores do que as ocorrências de hipossegmentação. Os índices estatísticos apontam que não houve relevância nas ocorrências desse grupo, ou seja, não justifica dizer que o grupo guarani/caioá e o terena possuam grandes diferenças

6. Para a identificação dos textos foram colocadas etiquetas em cada texto para posterior identificação: ADD – iniciais do nome das crianças; GB – Guarani Bilingue; PL – Professora (inicial do nome); ERM – Escola (iniciais do nome); 4F – 4º ano do ensino fundamental; T01 – Texto do tema 01

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

entre si, apesar de o grupo guarani/caioá ser bilíngue e os terenas serem monolíngues em português, em relação aos itens selecionados.

	Crianças indígenas guaranis/caioás (17.020 <i>tokens</i>)		Crianças não indígenas (16.037 <i>tokens</i>)		LL
	Número de ocorrências	%	Número de ocorrências	%	
HIPER	223	1,3 10	31	0,193	+ 152,46
HIPO	769	4,5 18	105	0,654	+ 531,03

Tabela 06:

Comparação entre crianças indígenas guaranis/caioás e crianças não indígenas

As ocorrências de hipersegmentação e hipossegmentação aparecem em número muito maior nos textos das crianças indígenas guaranis/caioás, maior até quando comparados com os indígenas terenas. Veja abaixo:

	Crianças indígenas terenas (11.008 <i>tokens</i>)		Crianças não indígenas (16.037 <i>tokens</i>)		LL
	Número de ocorrências	%	Número de ocorrências	%	
HIPER	219	1,989	31	0,193	+ 238,70
HIPO	444	4,033	105	0,654	+ 372,08

Tabela 07:

Comparação entre crianças indígenas terenas monolíngues e crianças não indígenas

As crianças indígenas terenas apresentaram índices menores de hipossegmentação se comparados as indígenas guaranis/caioás, mas em comparação com os não indígenas há uma grande diferença para mais.

Em resposta ao primeiro objetivo específico, que era verificar se havia diferenças entre os tipos de escrita dos indígenas bilíngues e monolíngues de diferentes etnias – guarani/caioá e terena – em comparação com os monolíngues não indígenas na produção de textos narrativos escritos em português, os dados mostraram que, com relação às crianças indígenas do subgrupo guarani/caioá e terena entre si não se percebeu diferenças que chamassem a atenção. As ocorrências foram praticamente as mesmas no trato da língua portuguesa. Quando se olha o subgrupo não indígena, percebe-se que eles também possuem desvios da padronização, no entanto, o que muda é a forte presença da hipossegmentação e da hipersegmentação. Os indígenas extrapolam, e isso é algo a ser pensado. Outras questões de ortografia aparecem nos textos, no entanto, estes dois itens selecionados são abundantes e por isso, merecem um olhar porme-

norizado. Abaixo, a partir dos textos há uma breve amostra das outras questões ortográficas que aparecem nos textos. A amostra dos 483 textos selecionados foi assim distribuída:

4ª e 5ª série guarani/caioá bilíngue	185 textos
4ª e 5ª série terena monolíngue	118 textos
Total do subgrupo indígena infantil	303 textos
4ª e 5ª série subgrupo não indígena infantil	180 textos

Tabela 08: Total de textos produzidos pelo grupo 1, dividido em subgrupos.

Problemas de desvio da ortografia oficial brasileira são comuns nas séries iniciais, todavia nos textos coletados desses subgrupos indígenas essa questão se sobressai. Bagno (2011) chama a atenção para a diferença entre *erro de português* e *erro de ortografia*, que a escola trata da mesma forma. Para este autor, errar a ortografia não é errar a língua, pois ortografia é resultado de um ato político respaldado em lei. Existe uma lei ortográfica e todos devem segui-la nos momentos de usar a língua escrita. Logo, *erro de ortografia* nada mais é que um desvio dessa lei que rege a escrita oficial do país.

Seguindo essa linha de raciocínio, Bagno afirma que quem escreve *chingar* em vez de *xingar* não fez isso porque quis errar, mas porque agiu seguindo as leis da analogia, afinal essa é a ferramenta de que dispõe, haja vista ter pouca prática da leitura e da escrita, ou seja, pouco letramento. Provavelmente esse usuário da língua levou em conta a suposta equivalência biunívoca entre o som e a letra que nem sempre existe. Veja nos dois exemplos dos subgrupos guarani/caioá e terena:

MIFKBPLERM4FTXT1

Revão um Chapeusinho Vermelho foi leva **toce** a sua vovo. e quando **icondo** o **lobisome coreu** a te a sua vovo **mai** quando **ehdro dreto** a vovo ela tinha **caído**

QUADRO 2 – Exemplo de texto com problemas de ortografia do 4º ano do ensino fundamental guarani/caioá bilíngue.

Questões envolvendo equívocos ortográficos de toda ordem ocorrem neste texto: palavras inexistentes na língua portuguesa, provavelmente por confusão de sons, troca de fonema sonoro por surdo, emprego inadequado dos sinais de pontuação, troca de letras, desconhecimento do dígrafo, ausência de adentramento de parágrafo etc.

IOMTMPEETM4FTXT1

um dia estava na casa da **ninha** tia Eu estava **cricamdo em baxo** da arvore e a minha **ermão** estava **cricamdo** Lana grama o cavalo tava a **narado** no **peneo** na grama **mais** a cometeu uma coisa com a **ninha ermão** o cavalo **xuto** na **ninha ermão** a minha tia que viu o ca-

valo **xuto** na **ninha ermão** Eu fui **corredo** fala **praninha** não fui **chana** o **neu** pai já que o **neu** pai é chato. Ele fico bem chato. Ele corre pra Leva **ponegico** eea ta la cara um dia Eu estava com a **ninha** nãe La **noneio** da **rãona** com **ninha** prima .Eu **ninha** prima estava com **bibicleta**. Eu estava **pulãodo** na bicicletaEu pulei maxu que a **ninha** perna e a **ninha nãe** ele **vono** postinho **neu** fico brabo com **ninha nãe** ele **ondou** Eu lava cozinha Eu fui com **aninha** perna **naxucado nais** doia muito **neu** pai **nee** batia muito que **neu** batia por que Eu não queria lava cozinha **nais tivi** que lava por que **neu** batia

QUADRO 3– Exemplo de texto com problemas de ortografia do 4º ano do ensino fundamental terena monolíngue.

Os equívocos ocorrem da mesma forma nos textos do grupo das crianças terenas. Início do texto em minúscula, troca de consoantes nasais, ausência de acentuação, ausência de concordância de gênero, supressão de letra, confusão no uso das nasais, ausência de conectivos, maiúscula no meio da frase, ausência de concordância de número etc.

Os desvios da normatização ortográfica brasileira que ocorrem nos textos dessas crianças, haja vista serem ocorrências que ou não deveriam mais ocorrer dessa forma, ou deveriam ter uma ocorrência irrisória, mas são exageradamente frequentes, na grande maioria dos textos, indica que intervenções devem ser realizadas por parte da instituição escolar. Um dado a ser evidenciado é o de que muitos dos textos foram redigidos por adolescentes de 12 anos de idade. É comum, nas escolas da reserva, adolescentes de 14 a 17 anos estarem frequentando as séries iniciais.

5. Considerações finais

Este trabalho teve por objetivo investigar a produção escrita de crianças indígenas da etnia guarani/caioá e terena entre si e também entre elas e as crianças não indígenas. O motivo para esta investigação surgiu na convivência de professores/pesquisadores e professores, ex-alunos, que atuam na reserva indígena insatisfeitos com a produção dos textos escritos de suas crianças. Nesses momentos algo comum ocorria, a questão cultural e da língua materna sempre surgiam como possíveis fatores para explicar os desvios da norma culta/padrão do português.

Como objetivo específico, almejou-se verificar se há diferenças significativas entre o tipo de escrita revelada pelos textos dos alunos indígenas guaranis/caioás bilíngues em guarani e português e terena monolíngues em português em comparação com os não indígenas monolíngues em português. Para conseguir alcançar esse objetivo foi organizado um *corpus*, a partir de textos coletados das crianças/adolescentes no decorrer

do ano de 2011. Em 2012 esse *corpus* foi digitalizado, organizado em pastas, etiquetado e transformado em *.txt* para ser lido pelo programa *AntConc*. Como auxiliar para a discussão morfossintática dos dados empregou-se a “Gramática Pedagógica do Português Brasileiro” de Marcos Bagno.

Para ler os dados e analisá-los foram feitos os seguintes cruzamentos no *AntConc*: no primeiro, agruparam-se:

4^o e 5^o ano do ensino fundamental guarani/caioá bilíngue x
o 4^o e o 5^o ano do ensino fundamental terena monolíngue;

4^o e 5^o ano do ensino fundamental guarani/caioá bilíngue x
o 4^o e o 5^o ano do ensino fundamental não indígena;

4^o e 5^o ano do ensino fundamental terena monolíngue x 4^o
e 5^o ano do ensino fundamental não indígena.

Nesses agrupamentos, a questão proposta era se havia diferenças significativas entre os tipos desvios ortográficos na escrita dos grupos indígenas entre si e em comparação com a dos não indígenas. Com relação a isso, apurou-se que na comparação entre os textos das crianças indígenas eles possuem praticamente as mesmas ocorrências e comparando-os com os textos dos não indígenas, percebeu-se que eles também trazem desvios do padrão instituído pela escola. A questão é que os textos das crianças indígenas apontam um índice bastante alto de hipo e hipersegmentação e os não indígenas trazem essa dificuldade num *score* menor.

Dessa forma, tanto com relação ao primeiro objetivo que era verificar se os tipos de dificuldades eram as mesmas no grupo das crianças indígenas, pode-se dizer que sim, as questões gramaticais praticamente se repetem nos textos. Com relação ao segundo objetivo, muito embora nos textos dos não indígena houvesse ocorrências de desvios da norma escrita, eles pontuaram menos. O grupo de crianças não indígena foi selecionado de uma escola tida como “padrão” de ensino na cidade, ou seja, é uma escola localizada na zona central e sua clientela é composta pela classe média. Se, porventura fosse escolhida uma escola de periferia, provavelmente o resultado entre o cruzamento de dados de crianças indígenas e não indígenas daria um resultado muito mais próximo.

A partir disso, temos dois caminhos, o primeiro se resume a confecção de material didático-pedagógico de forma pontual para solucionar essa questão da hipossegmentação e da hipersegmentação da escrita das crianças indígenas. O segundo, olhar para a questão da escrita da criança

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

indígena de forma mais aberta, ou seja, entendendo que os desvios ortográficos podem ocorrer por vários motivos, dentre eles, a pouca exposição à palavra escrita, às formas como os eventos e práticas de letramento ocorrem na reserva, à pouca importância dada à ortografia, à quase ausência de práticas de leitura na escola e em casa etc. As questões culturais provavelmente contribuíram para esse resultado, assim como a língua materna, mas apenas eles, por si só, não seriam suficientes, havendo a soma desses outros vários fatores para que isso ocorresse.

O que se deduz com esses dados, de forma geral, é que dificuldades de escrita exigem um olhar e investigações mais aprofundadas e pontuais em cada situação. A ideia que sempre perpassou no meio acadêmico e até fora dele, pelo menos na cidade de Dourados e região era de que os indígenas não conseguiam escrever de forma satisfatória em língua portuguesa devido a sua língua materna ser a indígena, ou seja, uma língua oral. Além disso, a explicação também se atinha a questões culturais, não obstante o que os dados apontam é que não apenas isso não é verdade, como mostra a visão deturpada e preconceituosa, que a sociedade construiu a respeito do indígena. Percebe-se o ressurgimento da concepção separatista de sociedades letradas – mais avançadas, mais modernas, de sociedades não letradas vinculadas ao atraso, à ineficiência a qual os indígenas insistentemente são atrelados.

Os dados apontaram, ainda, que as dificuldades com a ortografia de forma geral dos indígenas são praticamente as mesmas que a dos não indígenas, o que se destacou como significante foi a quantidade nas quais elas ocorreram. A presença da hipossegmentação e da hipersegmentação, por exemplo, é um caso bastante acentuado no grupo indígena, por isso se deve prestar atenção. Se as dificuldades ocorrem, as soluções devem aparecer sob forma de material didático direcionado para essa questão específica, para o problema desse grupo. Cursos de capacitação de professores devem visar também essas dificuldades pontuais, locais. Afinal, da perspectiva dos novos letramentos deve-se trabalhar a partir do local e se estender ao global.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYLWIN, José. *Os direitos dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul, Brasil: Confinamento e tutela no século XXI*. Informe IWGIA 2009-3. Grupo Internacional de Trabalho sobre Assuntos Indígenas (IWGIA) e

Faculdade de Medicina da USP (FMUSP). Copenhagen, Dinamarca. Impressão: Rettec Artes Gráficas, Brasil, 2009.

BAGNO, Marcos. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

BERBER-SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC-SEF, 1998.

CUNHA, Ana Paula Nobre da. *A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). – Faculdade de Educação, UFPel, Pelotas.

ESPÍNDOLA, Sandra. *Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngues/monolíngues de Dourados/MS a partir da Linguística de Corpus*. 2014. Tese (de Doutorado). – UFRGS, Porto Alegre.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOODY, Jack; WATT, Ian. *As consequências do letramento*. Trad.: Waldemar Ferreira.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A educação escolar indígena e a mudança de governo*. Disponível em:
<<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar-indigena/referencial-curricular-nacional-para-escola-indigenas>>.

RAYSON, Paul; GARSIDE, Roger. *Comparing corpora using frequency profiling*. In Proceedings of the Workshop on Comparing Corpora, held in conjunction with the 38th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL 2000), 1-8 October 2000 Rayson, Paul, 2002.

SARMENTO, Simone. *O uso dos verbos modais em manuais de aviação em inglês: um estudo baseado em corpus*. 2008. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Departamento de Letras: Porto Alegre. Disponível em:
<http://www.ufrgs.br/termisul/biblioteca/teses/tese_DOUTORADO_2008_Simone_Sarmiento.pdf>.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

VEÇOSSI, Cristiano Egger; FERREIRA-GONÇALVES, Giovana. A hi-po e a hipersegmentação em dados de escrita de alunos da 8ª série: influência exclusiva dos constituintes prosódicos? *Verba Volant*, Pelotas, vol. 2, n. 1, p. 44-64, 2011. Disponível em:

<<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/vecossi2.pdf>> e em *Leitura*, Maceió, n. 46, p. 57-79, 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/viewFile/313/239>>.

VIANA, Vander. *Verbos modais em contraste: análise de corpus da escrita de universitários em inglês*. 2008. 230 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ. *Apud* VIANA, V. & TAGNIN, S, E. O.(Orgs.) *Coro-ra no ensino de línguas estrangeiras*. São Paulo: Hub Editorial, 2010.