Análise de erros ortográficos em redações do ensino fundamental
Analysis of typographical errors in the elementary school writings

Resumo

Neste artigo, identificaram-se e analisaram-se os erros ortográficos encontrados nas redações de dez alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG. Elaborou-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa, comprovando-se que as falhas ocorreram por questões fonéticas, concomitantemente ligadas à arbitrariedade da fala. Na análise dos erros, foi utilizada a classificação proposta por Lemle (2006).

Palavras-chaves: erros ortográficos, alunos, escola pública, redações e análise.

Abstract

In this article, we identified and analyzed the spelling errors found in the writings of ten elementary school students in the School Hall Domingos José Diniz Costa Belém, located in Contagem / MG. The article presents a qualitative and quantitative research, proving that the failures were due to phonetic issues concurrently connected to the arbitrariness of speech. In error analysis, we used the classification proposed by Lemle (2006).

Key-words: typografical errors, students, public school, compositions and analysis.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, serão estudadas as causas dos erros ortográficos cometidos por dez alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG, considerando os três tipos de falhas apontadas por Lemle (2006). Para a autora, é importante esclarecer, metodologicamente, as relações entre sons e letras. Para identificar essas relações, é preciso conceituar alguns termos, como fonética: estudo do aspecto acústico e fisiológico dos sons dos atos linguísticos conforme a realidade; fonologia: ciência que se baseia no estudo do fonema; sistema gráfico: convenção de representação da oralidade por meio da escrita; alfabeto fonético: sistema que representa, por transcrição, cada unidade fônica por meio de um sinal gráfico constituído por letras e sinais especiais.

Instigadas pela enorme frequência com que se veem erros ortográficos, optou-se por analisar algumas redações com o intuito de buscar uma resposta para a pergunta: O automatismo da ligação entre a fala e a escrita é propício à ocorrência de erros ortográficos? Concorda-se com o que diz Bechara (2009) que escrever mal o português é fazer referência ao saber elocutivo, isto é, sem critério, coerência e/ou clareza. Por outro lado, o domínio da língua escrita é muito mais complexo e exige do aluno uma aprendizagem por toda a vida.

Assim, há três fatores que contribuem para o não alcance de uma ortografia ideal: a adoção de um alfabeto estranho, incapaz de suprir a representação de fonemas das novas línguas; as mudanças de fonemas das novas línguas, depois de já adotado o alfabeto latino, e a constante indecisão quanto às convenções ortográficas entre a opção fonético-fonológica e a etimológica. Neste artigo, após a identificação de todos os erros ortográficos, será feita uma tabela, com base na classificação de Lemle (2006), para demonstrar que espécies de erro ocorrem com maior frequência e quais as suas causas. Dessa forma, por meio desse diagnóstico, o professor poderá criar estratégias de ensino-aprendizagem que visem sanar a ocorrência dessas falhas.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Conforme Genouver e Peytard (1974), o conhecimento de uma língua deve ser construído através da busca de suas raízes e de sua adaptação ao contemporâneo. Para que o aluno aprenda efetivamente a escrever, é necessário que ele compreenda que a língua não é somente uma sucessão de sons, mas que também possui forma. Nesse ponto, segundo os autores, é que se encontram as maiores dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado da língua, pois representar na escrita a oralidade exige conhecimento dos segmentos fônicos e de entonação das palavras. Portanto, cabe ao professor buscar o estudo científico do aspecto oral da língua, tendo em vista os fatores do contexto e da variedade dialetal, para, assim, oferecer aos alunos informações que facilitem a aquisição da escrita.

Para os autores, o professor não deve minimizar o papel da expressão escrita em detrimento da oralidade, e sim, enfatizar as diferenças entre os dois códigos, ao que se chama de dialética (fonia e grafia). É preciso que o professor conheça o sistema fonológico, o prosódico e trabalhe com o problema da codificação e decodificação gráfica, uma vez que ele ensina ortografia e leitura.

Para Cagliari (1997), a ausência de conhecimentos linguísticos, associada à incompetência técnica de muitos professores de língua, e seu distanciamento para com os métodos de ensino mais eficazes são, em grande parte, responsáveis pelo fracasso escolar. O autor defendeu que o conhecimento da realidade linguística, associado ao estudo das teorias científicas sobre a língua, é fundamental para que o aluno possa refletir criticamente sobre sua língua e desassociar a fala da escrita, fazendo uso de suas variantes, compreendendo-as, com a consciência de que fala e escrita se distinguem, mesmo havendo apenas uma forma ortográfica convencional.

Compreendendo claramente as diferenças entre a fala e a escrita, torna-se mais fácil para o aluno a aquisição desta. Segundo Cagliari (1997), o ensino da escrita vai muito além de apresentar à criança o código. É necessário conhecer a escrita, conceituá-la, mostrar formas de escrever, as relações entre letras e sons, bem como a adequação daquilo que se pretende escrever. A aquisição da escrita deve ser algo que faça sentido e, por meio da qual, os alunos possam também expressar-se; caso contrário, se escreverem apenas por obrigação, o resultado natural é que passem a não gostar de escrever e, consequentemente, de ler. Em relação à fala, a posição do autor é a de que a escola deveria se preocupar também com o funcionamento da fala e não somente com a ortografia. Deve mostrar aos alunos as variedades nos modos de falar, deixando claro que cada modo é próprio para determinadas circunstâncias sociolinguísticas.

Conforme Lemle (2006), para que o processo de alfabetização atinja os objetivos esperados, e fique clara para a criança a distinção entre língua falada e língua escrita, são fundamentais também alguns conhecimentos sobre a língua. A criança precisa compreender a noção de símbolo, e que as letras são símbolos representantes dos sons da fala. Essa relação, porém, torna-se confusa na alfabetização a partir do momento em que a criança percebe que o símbolo (letra) nem sempre apresenta características da coisa simbolizada (som). Para a autora, isso acaba por confundir o alfabetizando, trazendo-lhe problemas de escrita.

Objetivando compreender melhor as relações entre letras e sons, bem como buscando colaborar com a difícil tarefa de alfabetizar, Lemle (2006) propôs a divisão do processo de alfabetização por etapas de aprendizagem. A primeira etapa consiste no entendimento do sistema de escrita, explicando ao aluno que as letras podem, às vezes, representar outros sons quando colocadas em outras posições. Na segunda etapa, deve-se ajudar o aprendiz a criar hipóteses sobre as relações letra x som, através de pesquisas e atividades adequadas, proporcionando-lhe melhorar a escrita e tornar sua leitura mais natural. A terceira etapa permite ao alfabetizando saber quais são os contextos em que duas ou mais letras concorrem na representação do mesmo som. Por último, a quarta etapa deve fazer com que o aluno perceba as regularidades ligadas à morfologia das palavras, trabalhando a percepção e o entendimento em relação aos sufixos.

A autora mostrou ainda que, por ser o processo de alfabetização longo e cheio de dificuldades, cabe ao professor orientar o aluno de maneira clara e respeitosa. Para tanto, pode-se utilizar a avaliação dos erros para diagnosticar em que etapa do processo de aquisição do conhecimento o aluno se encontra. Através da avaliação, identificam-se as falhas que podem ser trabalhadas: falhas de 1ª ordem: leitura lenta, repetição de letras, etc.; falhas de 2ª ordem:

ignora as particularidades na distribuição das letras, pronuncia letras escandindo-as; falhas de 3ª ordem: troca de letras entre letras concorrentes. De acordo com esses critérios, será considerado alfabetizado aquele em cuja escrita só restar falhas de terceira ordem, que serão superadas gradativamente, com a prática da leitura e da escrita.

Para Bagno (2001), a escola atribui à ortografia uma importância exagerada, e a gramática tradicional confere a mesma relevância aos chamados “erros de ortografia”. O autor reiterou que a ortografia foi um artifício criado para registrar o que era dito, e é possível se comunicar independentemente do domínio das regras da gramática tradicional. O necessário para o aprendizado da ortografia é exercício, treino e memorização. Por questões de regionalismo, as palavras, ao serem pronunciadas, se diferem umas das outras conforme o falante e sua cultura, mas a ortografia, quando usada, na maioria das vezes espera-se que seja a oficial.

3 METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, foi feita uma pesquisa bibliográfica nas obras de Genouver (1974), Cagliari (1997), Bagno (2001), Lemle (2006) e Bechara (2009). A partir desse referencial teórico, mais precisamente da teoria de Lemle (2006), serão identificados e classificados os erros das redações de dez alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Domingos José Diniz Costa Belém, localizada no município de Contagem/MG. Após essa identificação, cada erro será analisado e categorizado em um dos três tipos citados por Lemle (2006). Será apresentada, conforme a teoria de Lemle (2006), a classificação das correspondências de simbolização existentes entre as letras e os sons da fala, considerando que em todo sistema alfabético de escrita há segmentos gráficos que representam segmentos de sons. Essas correspondências, de acordo com a autora, estão pautadas em três tipos de relação, como:

- *Biunívoca:* uma letra para um só som e vice-versa:

p /p/

b /b/

t /t/

d /d/

f /f/

v /v/

a /a/

- *Poligâmica:* uma letra representando diferentes sons, de acordo com a posição:

m = [m] nasalidade da vogal precedente em posição antes de vogal, mala, leme, e depois de vogal diante de **p** e **b**: campo, sombra;

s = [s] início de palavra, sala, [z],intervocálico, casa, duas árvores;

l = [l] antes de vogal, bola, lua, [u] depois de vogal, calma, sal.

- *Poliandríaca:* um som representando diferentes letras.

[k] = **c**, diante de **a**, **o**, **u**, casa, come, bicudo, **qu**, diante de **e**, **i**, pequeno, esquina;

[R] = **RR**, intervocálico, carro, [r forte] = **r**, outras posições, rua, carta, honra.

Há, ainda, as letras que representam fones idênticos em contextos idênticos: [z] intervocálico: **s** (mesa),
z
(certeza),
x
(exemplo); [s] intervocálico diante de
a
,
o
,
u
:
ss

(russo),
ç
(ruço),
sç
(cresça); [s] intervocálico diante de
e
,
i
:
ss
(posseiro), (assento),
c
(roceiro), (acento)
sc
(asceta); dentre outros. Mais precisamente, serão apontados os resultados das análises das redações, partindo da identificação das falhas de primeira, segunda e terceira ordem, conforme classificação de Lemle (2006), explicitadas abaixo:

3.1 Falhas de primeira ordem

Nessa fase, as falhas são acometidas pela leitura lenta, com soletração de cada sílaba, e escrita baseada na correspondência linear entre as sequências dos sons e as sequências das letras, tendendo à repetição (*ppai* em vez de *pai*), omissão (*trs* em vez de *três*) e troca na ordem das letras (
parto
em vez de
prato
), falhas decorrentes do conhecimento ainda inseguro do formato de cada letra (
rano
em vez de
ramo
) e incapacidade de classificar, com distinção, algum som (
sabo
em vez de
sapo
).

3.2 Falhas de segunda ordem

Nessa fase, sendo a mais propícia à arbitrariedade, a escrita é tomada como uma transcrição fonética da fala, partindo do princípio de que, na leitura, cada letra pronunciada tem a sua representação central, o que leva, por exemplo, às seguintes falhas: *matu* em vez de *mato*, *ten po*
em vez de
tempo
,

genrro
em vez de
genro
.

3.3 Falhas de terceira ordem

Passadas as duas fases anteriores, incorporam-se falhas limitadas às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhanças de sons, cujos erros são gradativamente superados. Mas já é possível considerar o aprendiz, nessa fase, alfabetizado. Observam-se, como exemplo, algumas falhas do tipo: *assucar* em vez de *açúcar*, *sau* em vez de *sal*, *xinelo* em vez de
chinelo
.

4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DOS ERROS ORTOGRÁFICOS

Tabela 1

ERROS ORTOGRÁFICOS	**COM UMA INCIDÊNCIA**
GRAFIA OFICIAL	
JUSTIFICATIVA	
1	
Ela	

Nela

Falha de 1ª ordem

2

feiticera

feiticeira

Falha de 1ª ordem

3

ningem

ninguém

Falha de 1ª ordem

4

usubi

Um zumbi

Falha de 1ª ordem

5

avia

havia

Falha de 1ª ordem

6

deita

deitar

Falha de 1ª ordem

7

demoro

demorou

Falha de 1ª ordem

8

taco

tacou

Falha de 1ª ordem

9

pega

pegar

Falha de 1ª ordem

10

votou

voltou

Falha de 1ª ordem

11

caminhã

caminhão

Falha de 1ª ordem

12

falo

falou

Falha de 1ª ordem

13

matrugada

madrugada

Falha de 1ª ordem

14

eskatas

escadas

Falhas de 1ª ordem

15

goseguiu

conseguiu

Falha de 1ª ordem

16

passado

passando

Falha de 1ª ordem

17

destru

destruir

Falha de 1ª ordem

18

terro

terror

Falha de 1ª ordem

19

jenelas

janelas

Falha de 1ª ordem

20

nuves

nuvens

Falha de 1ª ordem

21

dudo

tudo

Falha de 1ª ordem

22

ávore

árvore

Falha de 1ª ordem

23

sai

sair

Falha de 1ª ordem

24

olhado

olhando

Falha de 1ª ordem

25

morredo

morrendo

Falha de 1ª ordem

26

Mostro

Monstro

Falha de 1ª ordem

27

ia

iam

Falha de 1ª ordem

28

nuca

nunca

Falha de 1ª ordem

29

vassobra

vassoura

Falha de 1ª ordem

30

passaranci

Passaram-se

Falha de 2ª ordem

31

vocêis

vocês

Falha de 2ª ordem

32

atrais

atrás

Falha de 2ª ordem

33

fazemdo

fazendo

Falha de 2ª ordem

34

(ele) ijougou

Ele jogou

Falha de 2ª ordem

35

relapiano

Relampiando

Falha de 2ª ordem

36

comtinha

continha

Falha de 2ª ordem

37

luis

luz

Falha de 2ª ordem

38

du

do

Falha de 2ª ordem

39

aparecerom

aparecerem

Falha de 2ª ordem

40

conrendo

correndo

Falha de 2ª ordem

41

mesterio

mistério

Falha de 3ª ordem

42

apareçeu

apareceu

Falha de 3ª ordem

43

trese

treze

Falha de 3ª ordem

44

comsegui

consegui

Falha de 3ª ordem

45

enteiro

inteiro

Falha de 3ª ordem

46

decideram

decidiram

Falha de 3ª ordem

47

paupitou

Palpitou

Falha de 3ª ordem

48

desse

disse

Falha de 3ª ordem

49

concequiu

conseguiu

Falha de 3ª ordem

50

chuver

chover

Falha de 3ª ordem

51

iscutar

escutar

Falha de 3ª ordem

52

disligou

desligou

Falha de 3ª ordem

53

si

se

Falha de 3ª ordem

54

i

e

Falha de 3ª ordem

55

causa

calsa

Falha de 3ª ordem

56

idepois

e depois

Falha de 3ª ordem

57

apareseu

apareceu

Falha de 3ª ordem

58

qui

que

Falha de 3ª ordem

59

sempri

sempre

Falha de 3ª ordem

60

asustado

assustado

Falha de 3ª ordem

61

com mesaram

começaram

Falha de 3ª ordem

62

corucha

coruja

Falha de 3ª ordem

63

samine

chaminé

Falha de 3ª ordem

64

antis

antes

Falha de 3ª ordem

65

Disem

Dizem

Falha de 3ª ordem

66

michou

mijou

Falhas de 2ª e 3ª ordens

67

semelhaça

semelhança

Falhas de 1ª e 2ª ordens

68

estraio

estranho

Falhas de 1ª e 2ª ordens

69

regalado

arregalado

Falhas de 1ª, 2ª e 3ª ordens

70

asonbrada

assombrada

Falhas de 2ª e 3ª ordens

71

foutou

voltou

Falhas de 1ª e 3ª ordens

72

estáva

estava

Não se aplica

73

ó

o

Não se aplica

74

so

só

Não se aplica

75

ondem

onde

Não se aplica

76

ate

até

Não se aplica

77

brarulho

barulho

Não se aplica

78

E

É

Não se aplica

Tabela 2

ERROS ORTOGRÁFICOS COM MAIS DE UMA INCIDÊNCIA

ERROS ORTOGRÁFICOS

GRAFIA OFICIAL

FREQUÊNCIA

JUSTIFICATIVA

1

assobrada

assombrada

2

Falha de 1ª ordem

2

ladram

ladrão

4

Falha de 2ª ordem

3

familha

família

3

Falha de 2ª ordem

4

emtão

então

2

Falha de 2ª ordem

5

voutou

voltou

3

Falha de 3ª ordem

6

Perguntol

Perguntou

2

Falha de 3ª ordem

7

comesou

começou

3

Falha de 3ª ordem

8

asombrada

assombrada

3

Falha de 3ª ordem

9

morrava

morava

2

Falha de 3ª ordem

10

omem

homem

2

Falhas de 1ª e 2ª ordens

11

patel

bateu

3

Falhas de 1ª e 3ª ordens

12

sobriu

sombrio

2

Falhas de 1ª e 3ª ordens

13

esbrudiu

explodiu

2

Falhas de 1ª e 3ª ordens

14

ai

aí

2

Não se aplica

Tabela 3

TIPO DE ERRO
FALHAS DE PRIMEIRA ORDEM
FALHAS DE SEGUNDA ORDEM

TOTAL DE INCIDÊNCIA
40
27

FALHAS DE TERCEIRA ORDEM
49
OUTROS TIPOS DE FALHAS
09
TOTAL DE ERROS
125

Gráfico 1

Porcentagem de erros, conforme Lemle

4.2 Análise

Esta análise tem como resultado o levantamento de dados dos três tipos de falhas classificadas por Mirim Lemle (2006), que sustentam quase que cem por cento das ocorrências identificadas nas dez redações do ensino fundamental. Elas correspondem a 92,8% (noventa e dois vírgula oito por cento) do total de cento e vinte e cinco erros ortográficos, o que representa, em nível de aprendizado da língua, uma grande preocupação para os educadores.

Esse índice elevado de erros aponta para uma justificativa que se baseia, em maior parte, nas falhas de 3ª ordem, decorrentes da incapacidade de os alunos não identificarem corretamente as letras concorrentes, isto é, com semelhanças de sons, levando à grafia inadequada dos fonemas. Esses erros correspondem a 39,2% das dez redações, sendo o de maior frequência. Pode-se concluir, mediante esses dados, que esses alunos chegaram a um nível razoável de alfabetização, porém, insuficiente para a prática da norma-padrão da língua.

O segundo índice mais elevado se refere às falhas de 1ª ordem, quando o aluno tende às repetições, omissões e/ou trocas na ordem das letras; quando confunde a forma das letras e não consegue classificar algum traço distintivo do som. Esses erros correspondem a 32% do total das redações analisadas. São erros típicos da fase ainda introdutória de alfabetização, justificada pela incapacidade de assimilar o formato de cada letra com a sua correspondência fonética, o que leva também à leitura lenta, intensificando as dificuldades para com a língua escrita.

As falhas de 2ª ordem, com 21,6% do total dos erros das dez redações analisadas, correspondem ao menor índice dentre as três apontadas por Lemle (2006), o que não significa ser o de menor relevância. São erros, embora menos frequentes, justificados pela teoria da poligamia, que consiste nas restrições das letras condicionadas pela posição. Deve-se observar, por exemplo, que há vocábulos em que o som da letra *l* não é [l] e sim [u], como em *céu,*
que há posição em que o som da letra
o
é de [u], como em
ovo
, e o som da letra
e
é de [i], como em
leite
, em alguns dialetos do português do Brasil.

Se o aluno insiste na ideia da monogamia, atribui que para cada letra há um som específico, e este mesmo som não pode ser representado por outras letras, o que difere das situações anteriormente citadas, onde o aprendiz se perde na escansão das letras por utilizar-se dos mesmos sons para letras diferentes.

Por último, com apenas 7,2% estão os outros tipos de falhas, não contemplados pela classificação de Lemle (2006). Contudo, nota-se que desse percentual, a maioria (sete em nove) se refere a erros de acentuação gráfica, o que não caracteriza um problema de fonética ou fonologia, mas e convenção ortográfica. Em relação aos dois erros restantes, *ondem* e *brar ulho*
, o primeiro pode ter ocorrido em função de uma analogia com outro vocábulo, como
ontem
, enquanto o segundo pode ter uma motivação fonética, chamada de epêntese, inserção de um fonema consonantal [r] no meio do vocábulo.

5 CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, foi possível perceber que o trabalho do professor de língua, especialmente do professor alfabetizador, exige uma busca de conhecimentos mais aprofundados sobre os diversos aspectos que envolvem a construção e a representação de uma língua. Buscando compreender melhor as causas de erros ortográficos tão recorrentes em textos de alunos do ensino fundamental, pesquisamos e analisamos, com base na teoria de Lemle (2006), como e por que tais erros ocorrem. Assim, considerou-se que a fala, com todo o seu dinamismo e capacidade de mutação, facilita a ocorrência dos erros ortográficos, uma vez que o aluno tende a transferir para a escrita a fala, e a aquisição daquela é um processo lento, que exige do falante um esforço maior.

Além disso, notou-se que outros fatores contribuem para a ocorrência dos erros, como a incapacidade do alfabeto em suprir a representação dos fonemas, as mudanças desses fonemas e a indecisão quanto às convenções ortográficas, entre a opção fonético-fonológica e a etimológica.

Por outro lado, entende-se que a participação do professor é decisiva para que o processo de aquisição da escrita tenha êxito. Ele deve ser o maior interessado em buscar conhecer e compreender a língua que ensina, pois a ausência de conhecimentos linguísticos, associada à incompetência técnica dos professores, é também responsável pelo fracasso escolar. O professor deve, além de ensinar, ler e escrever com os alunos, propor situações de leitura e escrita diversificadas. Ele deve não só ensinar, mas dialogar sobre os fenômenos da linguística, encontrando, para cada erro, uma explicação capaz de gerar compreensão e reflexão crítica, pois, mesmo antes de saber ler e escrever convencionalmente, a criança elabora hipóteses sobre o sistema de escrita. Descobrir em qual nível cada um está e oferecer espaço para que os alunos possam refletir sobre o sistema de escrita enquanto escrevem são passos importantes para que os professores consigam realizar o seu trabalho de forma eficaz.

Finalmente, verificou-se que, nas dez redações analisadas, foram encontrados erros de ortografia, os quais foram classificados conforme as categorias propostas por Lemle (2006). Como resultado, notou-se que houve uma incidência maior de falhas consideradas de 1ª (32%) e 3ª ordens (39,2%), sendo que as falhas de 3ª ordem ocorreram em maior número. Tal ocorrência indicou que já é possível considerar os aprendizes alfabetizados, pois tais falhas limitam-se às trocas entre letras concorrentes, isto é, entre letras com semelhança de sons, o que pode ser superado gradativamente, com atividades de leitura e escrita constantes. As demais ocorrências encontram-se em menor número, distribuídas entre as falhas de 2ª ordem (21,6%) e outros tipos (7,2%). Assim, percebeu-se que o aprendizado da língua escrita está diretamente relacionado à língua falada, à fonética e à fonologia da língua e, também, ao modo como são abordadas as questões relativas à realidade linguística do aluno. Portanto, cabe ao professor estudar, buscar meios para melhorar seu trabalho e, especialmente, conhecer cientificamente a língua que ensina. Dessa forma será possível ajudar os aprendizes a compreendê-la e, efetivamente, apropriar-se do seu uso com eficiência.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. *Português ou brasileiro:* um convite à pesquisa**.** São Paulo: Parábola

Editorial, 2001
BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática da Língua Portuguesa.* 37. ed. Revista, ampliada e atualizada com o novo Acordo Ortográfico. Rio de janeiro: Nova Fronteira, 2009.
CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística.* 10. ed. São Paulo: Scipione, 1997.
GENOUVER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e o ensino do português.* Coimbra: Livraria Almedina, 1974.
LEMLE, Miriam. *Guia teórico do alfabetizador.* 16 ed. São Paulo: Ática, 2006.

Aline Lopes Seabra e Giselle Maia Nunes - Graduandas em Letras, Português e Inglês, pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH.
E-mails
: lopesseabra@bol.com.br/gisellemaianunes@yahoo.com.br.

Orientador: Professor Wagner Vieira de Carvalho - Professor de Trabalho de Conclusão de Curso do Centro Universitário de Belo Horizonte – UNIBH.
E-mail
: wagnercarv@gmail.com.