

RELAÇÃO ENTRE O DESEMPENHO DAS HABILIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O NÍVEL DE COMPREENSÃO LEITORA EM ALUNOS DE QUINTA E SEXTA SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gracielle Tamiosso Nazari, Clarice Lehnen-Wolff

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

clw@via-rs.net

RESUMO Esta pesquisa tem por objetivo verificar a relação existente entre as habilidades de consciência fonológica e o nível de compreensão leitora em alunos com diferentes desempenhos em leitura (bom, médio e baixo), representantes das classes de quinta e sexta séries do Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual em Porto Alegre. Utilizou-se para verificação da compreensão em leitura o instrumento elaborado pelas pesquisadoras e também o CONFIAS – Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Seqüencial. Os resultados mostraram uma correlação positiva entre o desempenho nas atividades de consciência fonológica e o nível de compreensão da leitura.

ABSTRACT This research aims to verify the relation between the phonological conscience skills and reading comprehension level in fifth and sixth's grade students of the Elementary School. The sample was composed by three students of each grade, with good, medium and low performances in reading, verified by the reading comprehension test created by a teacher and a researcher. They were also submitted to CONFIAS – Phonological Conscience: Instrument of Sequential Evaluation, 2003. The results showed a positive correlation between the performance in the activities of phonological conscience and the reading comprehension level.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Leitura e escrita. Compreensão leitora. Alfabetização.

1. Introdução

A aprendizagem e domínio da leitura e da escrita é uma das principais conquistas a ser alcançada pelas crianças no início da escolaridade. Mas nem sempre tal tarefa é bem sucedida. Não é de admirar, então, que esses temas tornem-se pontos de discussão que envolvem diferentes áreas de estudos, entre elas, a Educação, a Linguística, a Psicopedagogia e a Fonoaudiologia.

Segundo Berberian (2003), estudos, relatos de pesquisa, artigos científicos e opiniões de senso comum apontam dificuldades, por parte da população brasileira, com relação ao aprendizado e domínio da linguagem escrita, revelando que indivíduos dos mais variados grupos sociais e, portanto, com experiências pessoais, culturais e educacionais distintas, estabelecem uma relação negativa e inadequada com essa modalidade de linguagem. Somados ao alto índice de indivíduos analfabetos, que, segundo dados do IBGE (censo 2000), correspondem a 15 milhões de brasileiros, encontram-se, ainda 45 milhões considerados analfabetos funcionais ou alfabetizados tecnicamente. Considera-se que esse último grupo é composto por indivíduos que sabem codificar e decodificar a escrita, porém não compreendem o que lêem nem o que

escrevem, ou seja, apresentam dificuldades em interpretar o texto e significar por meio da linguagem escrita.

Além disso, tem-se verificado, nos últimos anos, um aumento crescente de encaminhamentos de crianças com problemas de leitura e escrita para atendimento especializado por parte dos educadores, os quais costumam identificar as dificuldades apresentadas no domínio da linguagem escrita como a grande causa do fracasso escolar.

Afora a variedade de métodos de alfabetização existentes, atualmente as pesquisas mostram a importância do papel da consciência fonológica - habilidade de identificar e manipular os sons da língua - no processo de alfabetização.

De acordo com Carvalho e Alvarez (2000), a aquisição da linguagem escrita requer, dentre outros fatores, a consciência de que o discurso é composto por unidades sonoras mínimas, os fonemas, e que esses podem ser representados graficamente.

A capacidade de refletir sobre os sons da língua e operar com eles de maneira objetiva, autônoma e fluente determina as etapas de aquisição da língua escrita. À medida que o leitor se desenvolve, a operação de leitura será cada vez menos por unidades gráficas e silábicas e cada vez mais por fatias de informações significativas, mas ele precisa superar as etapas iniciais de decodificação de modo satisfatório a fim de que possa extrair sentido daquilo que lê.

Visto que as dificuldades de leitura e escrita tendem a permanecer para além do período de alfabetização, prejudicando o ensino e as aprendizagens das séries seguintes, objetivou-se, nessa pesquisa, verificar a relação existente entre as habilidades de consciência fonológica desenvolvidas e o nível de compreensão leitora em alunos pertencentes às classes de quinta e sexta série do Ensino Fundamental da rede pública de ensino. Essa relação foi verificada com a aplicação do CONFIAS (Consciência Fonológica - Instrumento de Avaliação Seqüencial, 2003) e instrumentos de compreensão leitora semelhantes aos utilizados no dia-a-dia escolar, sendo os alunos classificados com bom, médio e baixo desempenho em atividades de compreensão leitora, pelo critério de correção das professoras. Também foi observado se há maior déficit em determinadas habilidades de consciência fonológica com relação a aspectos de compreensão.

2. Pressupostos teóricos

2.1 Leitura e Compreensão

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem entre outros aspectos. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível êxito. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto as suposições feitas.

Para Goodman (1987), aprender a ler começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto. Trata-se de um processo no qual o pensamento e a linguagem estão integrados em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido a partir do texto impresso. A natureza cognitiva da leitura revela-se no fato de a compreensão textual ser realizada no cérebro do leitor. Como refere

Goodman (1991), o texto em si não tem significado, tomando sentido apenas quando o leitor o reconstrói em sua mente.

Farr e Carey (1986) destacam o fato de que “ler é mais do que identificar palavras “(...) é compreender idéias e conceitos”. Sendo a compreensão um processo construtivo altamente dependente do conhecimento prévio, as informações contidas em um texto deverão ser inter-relacionadas com aquelas que o leitor tem em sua mente. Nesse sentido, as palavras constituem pistas que o leitor usa para relacionar as idéias do escritor às suas próprias.

Segundo Kleiman (1993), a leitura é um processo psicológico em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas no seu conhecimento lingüístico, sociocultural, enciclopédico. Tal utilização requer a mobilização e a interação de diversos níveis de conhecimento, o que exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise que, conjuntamente, abrangem o que antigamente era conhecido como *faculdades*, necessárias para levar a termo a leitura: a faculdade da linguagem, da compreensão e da memória.

Morais (1996) refere que as capacidades cognitivas são estruturadas e organizadas num sistema. O sistema cognitivo é um sistema complexo de tratamento da informação compreendendo conhecimentos (representações) e meios de operar sobre esses conhecimentos (processos). As capacidades cognitivas gerais contribuem para a capacidade de compreensão de textos, mas têm pouca influência sobre a capacidade de reconhecimento de palavras, e ainda menos sobre a capacidade de decodificação. Esta aparece como uma capacidade modular, isto é, baseada em conhecimentos específicos (p.226).

A psicologia cognitiva consagrou esforços consideráveis ao longo dos últimos anos para tentar compreender e descrever os mecanismos que permitem realizar a operação de extrair significado a partir de um texto.

Grégoire e Piérart (1997) afirmam que a leitura é uma habilidade mental complexa. Não é uma capacidade única, mas antes a resultante de vários componentes diferentes, embora complementares, empregando tanto habilidades específicas no domínio particular do tratamento da informação escrita, quanto competências cognitivas bem mais gerais (atenção, memorização, aptidão intelectual, conhecimentos gerais) que intervêm em outras numerosas atividades. É essencial, de acordo com os autores, distinguir as operações que precedem e conduzem à identificação das palavras escritas, daquelas que a seguem.

Numerosos trabalhos científicos demonstram que a identificação das palavras é crucial na explicação dos problemas de compreensão de textos. Com efeito, existe uma correlação forte entre o desempenho em leitura, estabelecido por um teste de compreensão, e o desempenho numa tarefa de identificação de palavras. O que Grégoire e Piérart (op cit) defendem é que a identificação de palavras é uma condição necessária à compreensão da leitura. Segundo eles, não existe um bom leitor que seja deficiente no nível desse processo. A asserção inversa pode ser inadequada, pois, embora seja verdadeiro que a identificação das palavras é necessária para compreender um texto, ela pode não ser suficiente, pois há outras capacidades cognitivas e lingüísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita.

Dessa forma, por exemplo, a leitura veloz está associada com alta compreensão, não somente porque os bons leitores são capazes de processar o input perceptivo mais rapidamente, mas também porque se tornaram eficientes em utilizar a menor quantidade necessária de pistas visuais. Não se distraem prestando atenção em informações irrelevantes do texto; utilizam índices perceptivos mínimos para ativar seus esquemas.

Assim, a precisão e a rapidez do reconhecimento das palavras condicionam toda a atividade de leitura, pois um bom nível de automatização desses processos é indispensável para permitir que o leitor dedique o máximo de recursos cognitivos aos processos de compreensão.

A descrição dos processos cognitivos da leitura, que apontam a interatividade dos processos descendentes (*top-down*) e ascendentes (*botton-up*), realça a importância da decodificação eficiente no processo de compreensão leitora. De acordo com Kato (1995), o processamento descendente é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais, sendo sua direção da macro para a microestrutura e da função para a forma. O leitor não realiza a leitura letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Já o processamento ascendente faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes; começa pelas letras, palavras, frases, em um processo ascendente, seqüencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente, ou seja, a decifração da letra ou da palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico.

Kleiman (1983) refere que o processamento interativo corresponde ao uso dos dois tipos de estratégias, segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aquelas que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo o processamento descendente, conjuntamente com estratégias de processamento ascendente, que começa pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos.

O modelo interativo permite que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de elaboração e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto (SOLÉ, 1998).

Portanto, o leitor que faz uso do modelo interativo é o leitor maduro; aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente. É o leitor para quem a escolha desses processos já é uma estratégia metacognitiva, isto é, o leitor que tem um controle consciente e ativo de seu comportamento.

2.2 A consciência fonológica e sua relação com a aquisição da leitura e da escrita

Segundo Capovilla e Capovilla (2000), as habilidades de processamento fonológico, como a memória fonológica de trabalho (processamento ativo e armazenamento transitório de informações fonológicas), o acesso ao léxico mental (acesso à informação fonológica estocada na memória de longo prazo) e especialmente a consciência fonológica, têm se mostrado de extrema importância para a aquisição da leitura e da escrita.

De acordo com Kato (1995), para um leitor iniciante, cujo vocabulário visual ainda é muito limitado, o processo de leitura envolve muito pouco reconhecimento visual instantâneo, consistindo a leitura, mais freqüentemente, em operações de análise e síntese, sendo a apreensão do significado mediada quase sempre pela decodificação em palavras auditivamente familiares. A autora ressalta ainda que as operações de análise e síntese, depois de certo tempo, podem basear-se em segmentos maiores que a letra: sílabas, morfemas e, também, em partes maiores da palavra que não constituem unidades lingüísticas, mas que têm uma incidência muito grande na língua. Trata-se,

pois, de uma operação de decomposição e composição, que envolve um reconhecimento visual instantâneo, porém parcial, da palavra.

Se a palavra for apenas parcialmente reconhecida, a leitura da parte estranha exigirá decomposições sucessivas até a identificação formal total da palavra. O conhecimento prévio do leitor quanto às restrições fonotático/ortográficas e seu vocabulário auditivo podem atuar para minimizar esse trabalho de análise e síntese. É aí que reside a importância da consciência fonológica.

Segundo Freitas (2004), a consciência fonológica é também conhecida como metafonologia e faz parte dos conhecimentos metalingüísticos que, por sua vez, pertencem ao domínio da metacognição.

Ávila (2004) explica a consciência fonológica como uma capacidade metalingüística, na qual a percepção é dirigida aos segmentos sonoros da fala, permitindo sua identificação e manipulação. A intencionalidade é sua característica principal. O tipo de experiência da criança influencia no desenvolvimento da consciência fonológica. Dessa forma, por exemplo, a falta de contato de uma criança com a cultura escrita pode lhe trazer menos oportunidade de reflexão lingüística. Normalmente, é na idade pré-escolar que, por ser solicitada, especialmente no contato com materiais escritos, a criança começa a evidenciar a emergência de suas capacidades metafonológicas.

De acordo com Chard e Dickson (1999), os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem num *continuum* de complexidade, tendo início com a sensibilidade às rimas das palavras, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, chegando até ao nível mais sofisticado de consciência fonológica - o nível dos fonemas, o qual requer saber reconhecer que as palavras são constituídas de sons de caráter distintivo.

Poersch (1998) afirma que essa capacidade de reflexão sobre a língua pode constituir-se numa ferramenta importante para uma comunicação eficiente, pois pode auxiliar na compreensão de jogos de linguagem que remetam a diferentes nuances de significado, cujas idéias passíveis de serem entendidas estão atreladas ao domínio de determinados aspectos formais da língua que, por mais discretos que sejam, se apresentam muito significativos. Além disso, refletir sobre a língua, no próprio momento de aprendizagem de leitura dessa língua, pode representar uma habilidade que facilite o processo. O fato de tornarmo-nos conscientes de nossas operações leva-nos a dominar essas mesmas operações.

Alguns autores como Santamaría, Leitão e Assencio-Ferreira (2004) afirmam que a consciência fonológica ocorre paralelamente ao desenvolvimento da alfabetização, porém elas têm um grau de dependência elevado. Na medida em que a alfabetização vai se aprimorando, a consciência fonológica também se lapida e esses processos caminham juntos, auxiliando a criança no aperfeiçoamento de suas funções cognitivas, refletindo-se assim, em todo o processo de construção do aprendizado.

Estudos têm demonstrado que as habilidades de análise silábica e de outras unidades supra-segmentares são observadas com maior frequência entre pré-escolares (e mesmo entre indivíduos analfabetos), sugerindo que esta habilidade tende a se desenvolver de forma mais natural, provavelmente devido a fatores de ordem fonarticulatória. Já a habilidade de análise e manipulação dos fonemas apresenta maior dependência do contato com o código escrito, sendo em geral desenvolvida como resultado, ou pelo menos concomitantemente, ao processo de alfabetização (BERTELSON, GELDER, TFOUNI & MORAIS, 1989; GOMBERT & COLE, 2000; MALUF & BARRERA, 1997; MORAIS & cols., 1986, 1989).

Segundo Morais (1996), a representação fonêmica como código da fala, e como classe de fones só é descoberta no momento da aprendizagem do alfabeto. A leitura fluente põe em ação processos específicos complexos e sua aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas. Portanto, para aprender a ler, é fundamental a aprendizagem do princípio alfabético e a automatização do processo de conversão grafo-fonológica.

Assim, o fato das sílabas serem as unidades lingüísticas naturalmente isoláveis no contínuo da fala, parece ser o principal fator responsável pela elaboração de uma *hipótese silábica* anterior à *hipótese alfabética* no processo de aquisição da linguagem escrita, conforme descrito por Ferreiro e Teberosky (1986). Entretanto, a habilidade de análise segmental ao nível fonêmico continua sendo decisiva no domínio da escrita alfabética, uma vez que a aprendizagem desta supõe o domínio de regras de associação entre grafemas e fonemas, sendo necessário, portanto, isolar estes últimos para poder representá-los através das letras. Assim, o desafio é encontrar formas de fazer com que as crianças notem os fonemas, descubram sua existência e a possibilidade de separá-los e manipulá-los.

Cagliari (2001) é enfático ao afirmar que a essência da alfabetização é a leitura. A decifração da escrita é a condição *sine qua non* do processo de alfabetização para este autor. Assim, a compreensão do texto é tão relativa, fácil ou difícil quanto à compreensão oral do mesmo, feita sem a intervenção da escrita. Acrescenta, entre outros aspectos que considera fundamentais no processo de alfabetização, a íntima relação que existe entre decifrar e segmentar a fala e a escrita. Tanto na fala como na escrita, é sempre possível, desejável e deve ser objeto de instrução relacionar as unidades de fala com as de escrita e vice-versa. Considera que a unidade básica da língua é sempre a palavra, a qual tem uma estrutura fonética própria e uma estrutura de escrita também própria. O domínio dessas estruturas é que garante o progresso da criança na leitura e na escritura.

3. Materiais e métodos

3.1 Amostragem

Os sujeitos de quinta série foram selecionados na Escola Estadual Felipe de Oliveira, e os de sexta série na Escola Municipal de Ensino Fundamental Mário Quintana, por facilidades de acesso oferecidas pelas professoras dessas turmas.

O critério principal de amostragem foi a seleção de três alunos em cada série pesquisada (5ª e 6ª séries) com diferentes níveis de compreensão textual (bom, médio e baixo desempenhos), seguido de: audição normal e ausência de qualquer alteração emocional significativa, ou dificuldade de fala (desvio fonológico e/ou fonético-fonológico), deficiência visual ou outro transtorno do desenvolvimento que possa ser causa de dificuldade de leitura; e, de preferência, não ser repetente escolar.

Outras informações foram esclarecidas com as professoras, sobre o desenvolvimento das crianças, seu desempenho escolar, comportamento, situação familiar, além de possíveis intercorrências desenvolvimentais. E, ainda, conversou-se com as crianças a respeito de hábitos de leitura e convívio com materiais escritos em casa e na escola.

Assim, todos os alunos das duas turmas verificadas foram avaliados por um instrumento na forma de prova aplicada em período de aula, pela professora, para selecionar os sujeitos que iriam compor a amostra. O instrumento de avaliação, elaborado em conjunto por uma das professoras envolvidas e por uma das fonoaudiólogas autoras dessa pesquisa, se assemelha a instrumentos de avaliação de

compreensão utilizados nas escolas em geral. Os desempenhos foram considerados de acordo com a correção de cada professor, sem intervenção das pesquisadoras.

A partir do desempenho na avaliação, foram selecionados três alunos em cada turma: um com bom desempenho, um com médio desempenho, e outro com desempenho baixo em relação à compreensão de leitura. As notas obtidas na avaliação, com valor total 10,0 (dez) na sexta série foram 7,8; 6,7; e 3,9, sendo os indivíduos, respectivamente, dos sexos masculino, feminino e masculino, todos com 12 anos de idade; na quinta série foram 9,35; 6,9; e 4,1, sendo as duas primeiras notas referentes a indivíduos do sexo feminino, de 11 anos, e a última, referente a aluno do sexo masculino, com 12 anos.

A amostra foi composta, então, por seis indivíduos no total. A escolha do aluno com baixo desempenho em compreensão leitora da quinta série, com idade semelhante aos de sexta série, foi feita com base na média da prova, pois os demais alunos apresentaram notas próximas do valor encontrado para designar o desempenho médio.

3.2 Instrumentos

A avaliação da compreensão de leitura foi composta de um texto com questões de interpretação e compreensão referentes ao mesmo. O texto utilizado intitula-se “Dois Beijos - O Príncipe Desencantado”, de Flávio de Souza. E as questões apresentadas foram diversificadas, sendo elas de Verdadeiro ou Falso, com correções das falsas, bem como questões discursivas. O texto e as questões utilizadas na avaliação de compreensão leitora encontram-se em anexo.

Além da avaliação supracitada, realizada para seleção da amostra, realizou-se o Exame Articulatorio para descartar quaisquer alterações de fala nos indivíduos selecionados, pois problemas de articulação podem interferir na percepção correta dos sons produzidos na fala.

O Exame Articulatorio auxilia na detecção de possíveis alterações fonéticas durante a produção da fala, além do já observado na fala espontânea. Assim, através da repetição de palavras, a avaliação permite a obtenção de informações a respeito do nível perceptivo e emissivo do paciente, para concluir se as alterações, se presentes, são devidas à má discriminação auditiva e/ou a uma impossibilidade articulatória.

Por fim, foi utilizado o CONFIAS (Consciência Fonológica - Instrumento de Avaliação Sequencial, 2003) para se proceder a avaliação de consciência fonológica. Este teste tem como objetivo analisar de forma abrangente e sequencial, ou seja, com aumento de complexidade das tarefas, as habilidades de consciência fonológica.

De acordo com Moojen (2003), o CONFIAS é indicado para avaliação de crianças não alfabetizadas e em processo de alfabetização (a partir de 4 anos de idade), assim como no tratamento de dificuldades e/ou transtornos de aprendizagem. É composto por provas de síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão e transposição silábica e fonêmica, fornecendo dados para análise quantitativa e qualitativa.

Os resultados do CONFIAS nos proporcionam subsídios para a intervenção fonoaudiológica e compreensão das habilidades mais defasadas.

O instrumento contém uma variedade de tarefas que buscam o acesso aos diferentes níveis de consciência fonológica. É importante, ainda, salientar que esta ferramenta não só é apropriada para uma análise quantitativa, mas fornece dados para análises qualitativas, a serem feitas a partir da experiência do profissional que está frente a frente com a criança.

O CONFIAS é dividido em duas partes. A primeira corresponde à consciência da sílaba e é composto pelos itens: S1 – Síntese; S2 – Segmentação; S3 – Identificação de sílaba inicial; S4 – Identificação de rima; S5 – Produção de palavra com a sílaba dada; S6 – Identificação de sílaba medial; S7 – Produção de rima; S8 – Exclusão; S9 – Transposição.

A segunda parte refere-se à consciência do fonema e é composta por: F1 – Produção de palavra que inicia com o som dado; F2 – Identificação de fonema inicial; F3 – Identificação de fonema final; F4 – Exclusão; F5 – Síntese; F6 – Segmentação; F7 – Transposição.

Para facilitar o entendimento das crianças em relação à tarefa, foram propostos sempre dois exemplos iniciais. Caso a criança testada, mesmo assim, não compreendesse a ordem dada, o aplicador dava a resposta correta, fornecendo explicações adicionais. Os exemplos não contaram para a pontuação, mesmo no caso de a criança acertar os exemplos e errar as palavras que eram pontuadas.

Nas tarefas em que eram usados desenhos (S3, S4, S6, S7, F2, e F3), a criança testada visualizava um desenho de cada vez e se mantinha a janela matriz aberta até ser dada a resposta. Em seguida, o desenho era escondido e, logo depois, abria-se a janela do desenho referente à palavra seguinte. Esse procedimento pretendia auxiliar a memória e não desviar a atenção da criança testada, que deveria analisar uma palavra de cada vez.

Nos itens F1, F4 e F5 o aplicador devia produzir somente o som do fonema que estava em análise, evitando a produção de uma vogal adjacente. Para facilitar essa tarefa não eram utilizados fonemas oclusivos. Os sons deviam ser produzidos isoladamente. Cada resposta era marcada no Protocolo de Respostas, que acompanha o instrumento de avaliação. Nessa folha há espaço para anotações de observações relevantes realizadas ao longo da aplicação, para posterior análise qualitativa.

Foram utilizados, para fidedignidade dos dados coletados, os Critérios para a Pontuação das Respostas, de acordo com as diferentes tarefas propostas no CONFIAS. As respostas corretas recebem um ponto e as incorretas, zero ponto. No nível da sílaba, o máximo de possibilidades de acertos é 40 pontos e no nível do fonema o máximo de possibilidades de acertos é de 30 pontos, totalizando 70 pontos, o que corresponde a 100% de acertos.

As avaliações dos alunos ocorreram nas próprias escolas selecionadas, em horários permitidos pelos responsáveis das mesmas.

4. Resultados

Os resultados de cada criança avaliada são descritos a seguir, para posterior discussão e comparação entre os desempenhos, tanto de compreensão leitora como das habilidades de consciência fonológica:

Sujeito 1 (S1): sexo masculino, 12 anos; sexta série; nota 7,8; bom nível de desempenho durante a tarefa de compreensão leitora e pontuação 69/70 no CONFIAS.

Na avaliação de leitura, o aluno demonstrou saber encontrar as informações explícitas do texto, porém apresentou dificuldades nas questões que envolviam informações implícitas relacionadas. Isso foi verificado tanto nas questões de V ou F como nas discursivas.

No CONFIAS, S1 obteve bom desempenho, sendo que a aplicação do instrumento teve duração de 20 minutos, pois o aluno respondia rapidamente ao que lhe era solicitado. Apresentou compreensão adequada dos enunciados e maior reflexão

sobre as respostas, pois trazia alguns questionamentos lingüísticos referentes ao que lhe era perguntado, além de corrigir-se espontaneamente. A pontuação resultou em 69 pontos, de um total de 70, sendo que não houve nenhum erro nas tarefas de consciência silábica, obtendo o total de acertos (40), e nas tarefas de consciência fonêmica, apenas um erro, obtendo 29 acertos, de um total de 30 questões. O erro ocorreu porque o aluno emitiu duas vezes o fonema /s/ na palavra “osso”, na tarefa F6, guiando-se claramente pelos grafemas da palavra.

S2: 12 anos; sexo feminino; nota 6,7; sexta série; médio desempenho nas tarefas de compreensão leitora e 68/70 no CONFIAS.

Nas questões discursivas, S2 mostrou compreensão dos conteúdos implícitos do texto, expondo-os de forma clara. A aluna não se deteve nos detalhes das informações explícitas do texto, o que se pode verificar na sua análise das respostas das questões de V ou F. Portanto, S2 apreende as idéias centrais do texto, sem confirmar as argumentações com as informações explicitadas no texto.

No CONFIAS, seu desempenho foi adequado, com aplicação de 25 minutos e pontuação total de 68 pontos, sendo 40 referentes às tarefas de consciência silábica e 28 às de consciência fonêmica. Porém, a aluna necessitou de mais esclarecimentos nas atividades do nível de fonemas, explorando-se mais os exemplos de cada habilidade avaliada. Geralmente, ao produzir os fonemas solicitados, S2 costumava unir tais fonemas a uma vogal. Observou-se menor empenho na resolução das solicitações. Os dois erros apresentados foram na tarefa F5, referente à síntese fonêmica.

Apesar do bom desempenho nas respostas, observou-se que S2 necessitava de maiores explicações sobre o que lhe era solicitado nos enunciados do instrumento de avaliação.

S3: 12 anos; sexo masculino; sexta série; nota 3,9; baixo desempenho nas tarefas de compreensão leitora; e 62/70 no CONFIAS.

As respostas apresentadas tanto para as questões discursivas como para as de V ou F foram, em maior número, incorretas. As informações explícitas contidas no texto foram apreendidas de forma parcial, prejudicando a relação entre as idéias contidas no texto e, portanto, a compreensão global.

No CONFIAS, obteve um total de 62 pontos, sendo 36 referentes às tarefas de consciência silábica e 26 às de consciência fonêmica. Neste caso, houve dificuldades de compreensão dos próprios enunciados da avaliação, além de dificuldades nas habilidades de consciência fonológica mais básicas, como por exemplo, a rima, a qual já costuma estar bem estabelecida nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Na tarefa de transposição fonêmica (F7), S3 necessitou de apoio das fichas para facilitar a realização da atividade e, mesmo assim, apresentou dificuldade em compreender o que lhe era solicitado.

S3 obteve 1 erro em S7, 3 em S8, 1 em S9, 1 em F4, 1 em F6 e 2 em F7. Este aluno demonstrou mais dificuldades quando comparado aos demais colegas, tanto nas tarefas de compreensão de leitura como nas de consciência fonológica.]

S4: 11 anos; sexo feminino; quinta série; nota 9,3; bom nível de desempenho nas tarefas de compreensão leitora; 65/70 no CONFIAS.

A aluna apresentou leitura atenta das questões V ou F, conseguindo identificar o que tinha relação com o texto e o que não tinha, discriminando também detalhes de informações explícitas. Nas questões discursivas, apresentou explicações concisas e claras, extraindo informações implícitas do texto.

No CONFIAS, obteve um total de 65 pontos, sendo 38 referentes às tarefas de consciência silábica e 27 às de consciência fonêmica. Mostrou buscar as informações mais pelo conhecimento dos grafemas do que pelos sons (ex.: na tarefa de produção a

partir da sílaba inicial – s5, com a sílaba “Ca”, pergunta, “com K ou C?”, e responde “carro”; o mesmo ocorria na tarefa de produção por fonema inicial – f2, onde ouvia o som e identificava a letra e daí fornecia a resposta, pela letra inicial). Não apresentou dificuldades predominantes em uma determinada tarefa, fornecendo respostas a todas.

S5: 11 anos; sexo feminino; nota 6,9; quinta série; médio desempenho nas tarefas de compreensão leitora e 68/70 no CONFIAS.

Nas tarefas de compreensão leitora, a aluna demonstrou captar as informações principais do texto, relacionando-as. Em algumas questões, faltou expressar sua resposta de forma mais completa, o que pesou negativamente em sua avaliação, mas extraiu, inclusive, informações implícitas do texto.

No CONFIAS, obteve um total de 68 pontos, com 40 referentes às tarefas de consciência silábica e 28 nas de consciência fonêmica. Mostrou-se rápida e interessada para resolver às tarefas propostas. Nas tarefas fonêmicas, estabeleceu também relação entre fonemas e grafemas. Apenas na tarefa de transposição fonêmica, f7, a última de todas, apresentou dificuldade em resolver as duas tarefas mais complexas.

S6: 13 anos, sexo masculino; nota 4,1; quinta série; baixo desempenho nas tarefas de compreensão leitora e 47/70 no CONFIAS.

O aluno demonstrou claras dificuldades em reter e relacionar informações explícitas e implícitas. Nas questões de V ou F, acertou 6 das 10 questões, sendo que ao justificar as questões falsas, utilizou frases retiradas diretamente do texto. Nas questões discursivas, apresentou dificuldades na formulação das respostas, observando-se erros ortográficos (aglutinação de palavras, omissão de sílabas e interferência da oralidade na escrita), na estrutura frasal e concatenação e coerência. Além dessas dificuldades, suas respostas demonstraram falta de compreensão ou do texto ou dos enunciados das questões referentes ao mesmo.

Em relação ao CONFIAS, S6 obteve um total de 47 pontos, sendo 33 referentes às tarefas de consciência silábica e 14 às de consciência fonêmica. As dificuldades foram aumentadas nas tarefas de consciência fonêmica, necessitando do apoio silábico para resolver todas as tarefas. O aluno solicitava freqüentemente a repetição dos enunciados das questões, podendo indicar que a falta de compreensão influenciou as respostas fornecidas.

5. Discussão dos Resultados

Analisando os resultados, observou-se que os alunos avaliados, das duas séries, considerados com bom e médio desempenho em compreensão leitora, pela correção das professoras, apresentaram semelhança na habilidade de extrair as idéias centrais do texto, variando na identificação das informações implícitas do mesmo. Verificou-se, também, nas respostas das questões discursivas, variação no modo de expressar de forma completa as idéias elaboradas a partir das informações implícitas. Este aspecto parece influenciar a correção do professor, que espera encontrar, nas respostas, mais informações explícitas para terem a segurança de que os alunos realmente compreenderam.

Pensando nos modelos cognitivos propostos e citados na revisão bibliográfica, em que há uso interativo dos dois tipos de estratégias, descendente e ascendente (KATO,1995; SOLÈ, 1998), constatou-se ora predomínio do descendente, em que há uso intensivo e dedutivo de informações e no qual o leitor usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto; ora do ascendente, no qual a decifração da letra ou da palavra escrita precede a ativação do

conhecimento semântico, pragmático ou enciclopédico, fazendo com que o leitor construa o significado com base nos dados do texto, sem leitura nas entrelinhas.

De fato, as crianças com aparente predomínio da estratégia cognitiva descendente tiveram mais facilidade na extração das informações implícitas contidas no texto. Em compensação, elas não consideravam tanto os detalhes contidos no mesmo, para confrontar suas hipóteses, mas o seu esquema de informações básicas.

As crianças com baixo desempenho em compreensão leitora, selecionadas a partir da avaliação aplicada pelos professores, apresentaram nítida dificuldade em extrair do texto as informações explícitas, o que prejudicou todo o processo de compreensão global do mesmo. Além disso, essas crianças foram as que mais apresentaram dificuldade na expressão escrita, o que foi verificado nas respostas das questões discursivas. Isto, muitas vezes, gera dúvidas quanto ao nível de compreensão que a criança atingiu; se as dificuldades foram em função da compreensão ou da expressão de seu pensamento na forma escrita. Nesse ponto, as questões de V ou F, que de forma geral não necessitam da expressão escrita, a não ser para as justificativas, ajudaram a elucidar que realmente a dificuldade encontra-se na compreensão leitora, pois o desempenho dos dois sujeitos se manteve num aproveitamento de cerca de 50% de acertos nesse tipo de tarefa.

Essas observações corroboram a importância da utilização de mais de um instrumento de avaliação conjugados para a avaliação da compreensão leitora.

McGinitie, Maria e Kimmel (2003) também referem que falhas na compreensão da leitura podem ocorrer devido à dificuldade em avaliar e modificar adequadamente as hipóteses levantadas durante a leitura no momento da confirmação das informações no próprio texto. Se as informações explícitas não foram bem apreendidas, o processo de compreensão leitora torna-se defasado.

De acordo com alguns autores, como Gregoire e Piérart (1997), a competência em leitura ocorre a partir de uma série de combinações de operações elementares que acabam por intervir no processo de compreensão, como por exemplo, a precisão e rapidez do reconhecimento das palavras e o uso das capacidades cognitivas e lingüísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita.

Com os sujeitos avaliados, pudemos verificar que a falta de precisão no reconhecimento das palavras e sua manutenção adequada para relacionar as idéias construídas a partir da leitura do texto realmente prejudicaram a compreensão do mesmo.

As informações obtidas no CONFIAS não mostraram diferenças significativas de pontuação entre os alunos de bom e médio desempenho avaliados, em ambas as séries. A única diferença entre as alunas consideradas de médio desempenho em compreensão leitora (S2 e S5) foi o fato de que S2 necessitava de maiores esclarecimentos quanto aos enunciados para a resolução das tarefas.

A aluna que obteve maior nota na prova de compreensão (S4) demonstrou maior ênfase na necessidade de relacionar as habilidades das tarefas de consciência fonológica ao uso dos grafemas. Por exemplo, em uma tarefa em que era solicitada a identificação de uma palavra que iniciasse com o mesmo “pedacinho” que começa a palavra “cenoura”, a resposta dada foi “chinelo”, com a justificativa de que também começava com “C”. Ao pensar na letra, deixou de lado o caráter de distinção do fonema para resolver aquela tarefa específica, respondendo de forma equivocada.

Em relação aos alunos considerados com baixo desempenho em compreensão leitora, a pontuação do CONFIAS também foi mais baixa em comparação com os demais alunos avaliados. O aluno da quinta série, particularmente, apresentou maiores

dificuldades nas tarefas de consciência fonêmica, inclusive na compreensão dos enunciados.

Ambos os alunos considerados com baixa compreensão leitora apresentaram, ainda, defasagem em habilidades elementares referentes à consciência fonológica, como rima e sílaba (BERTELSON, GELDER, TFOUNI e MORAIS, 1989; GOMBERT e COLE, 2000; MALUF e BARRERA, 1997; MORAIS e cols., 1986, 1989). As habilidades de consciência fonêmica são mais difíceis de serem compreendidas e realizadas, porém, em indivíduos de quinta e sexta série, as mesmas deveriam estar adequadamente estabelecidas. Alégria et al (1997) afirmam que a tomada de consciência da estrutura fonêmica é essencial no processo de aquisição da leitura e, também, que a associação fonológica é um mecanismo de auto-aprendizagem que permite desenvolver representações ortográficas que ocasionam a identificação direta das palavras. Ou seja, quanto melhor o desempenho da consciência fonológica, melhor o nível de compreensão leitora, e vice-versa, afinal sabe-se que ambos são processos bidirecionais, que se influenciam mutuamente no processo de aprendizagem da língua escrita, como já afirmado por outros autores como Bertelson, Gelder, Tfouni e Morais (1989); Gombert & Cole (2000); Maluf e Barrera (1997); Morais e cols. (1986, 1989); Morais (1997); Ferreira e Teberosky (1986); Alégria et al (1997); Poersch (1998).

A dificuldade na decodificação afeta a interatividade dos processos ascendentes e descendentes, prejudicando a identificação, retenção e precisão das informações necessárias para a compreensão global do texto, que é construída pelo leitor.

6. Conclusão

Esta pesquisa reafirma a importância das habilidades fonológicas desenvolvidas adequadamente para a compreensão leitora efetiva e global. Os alunos com alta pontuação no CONFIAS mostraram melhor desempenho nas avaliações de compreensão leitora propostas, tanto na quinta como na sexta série.

Também permitiu verificar a importância da utilização de instrumentos que abordam diferentes aspectos da compreensão de forma conjugada, pois nenhum instrumento sozinho parece efetivo para abarcar tudo o que esse processo tão complexo envolve.

Identificou-se a dificuldade dos professores em corrigirem esse tipo de avaliação, em função dos aspectos implícitos que as crianças expressam em suas respostas e que nem sempre são levados em consideração. Aparentemente, há uma necessidade de confirmar a real compreensão da criança por informações explícitas expressas nas respostas dos alunos, muitas vezes ocorrendo uma cópia literal de trechos do texto, que mostram que as crianças conseguem localizar as informações, mas esta nem sempre é uma compreensão efetiva. Como bem colocam Grégoire e Piérart (1997), não existe um bom leitor que seja deficiente no nível do processo de identificação de palavras, mas também ela pode não ser suficiente, em função das outras capacidades cognitivas e lingüísticas necessárias para compreender uma mensagem escrita.

Daí enfatiza-se a necessidade de os professores conhecerem com mais profundidade os processos envolvidos na compreensão leitora, a fim de que possam estimular seus alunos a identificarem as idéias ditas e não-ditas no texto, e suas relações para a compreensão global. Da mesma forma, para que possam levar em conta esses aspectos nas respostas formuladas por seus alunos, incentivando seus processos cognitivos e lingüísticos e suas descobertas proporcionadas pela leitura.

7. Referências bibliográficas

ALÉGRIA, J. et al. Aquisição da leitura e distúrbios associados: avaliação, tratamento e teoria. In: GRÉGOIRE, J. e PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. cap 8, p 105-124.

AVILA, C. R. B. Consciência Fonológica. In: FERREIRA, L. P., BEFI-LOPES, D., LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Roca, 2004.

BERTELSON, P.; GELDER, B.; TFOUNI, L. & MORAIS, J. Metaphonological abilities of adults illiterates: New evidence of heterogeneity. **European Journal of Cognitive Psychology**, v. 1, p 239-250, 1989.

BRANDÃO, A. C.; SPINILLO, A. G. Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v 2, n 11, p 253-272, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos**. Brasília, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. In: Lamprecht, Regina Ritter e Menuzzi, Sergio (org). **Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem** Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36, nº3, p.47-66, setembro, 2001.

CAPOVILLA, A.G.S; CAPOVILLA, F.C. Uma perspectiva geral sobre leitura, escrita e suas relações com a consciência fonológica. In: CAPOVILLA, A.G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica**. São Paulo: Memnon, 2000, p 28-35.

CARVALHO, M.A.I; ALVAREZ, A.M.R. Aquisição da linguagem escrita: aspectos da consciência fonológica. **Fono Atual**, v 4, n 11, p 28-31, 2000.

CENSO 2000 (dados da referência na internet) www.ibge.gov.br/censo/

FARR, R.; CAREY, R. F. **Reading: what can measured?** Newark International Reading Association, 1986.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In.: LAMPRECHT, R.R.(Org.). **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOMBERT, Jean Emile. **Metalinguistic development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GOMBERT, J. E. & COLÉ, P. **Activités metalinguistiques, lecture et illettrisme**. Em M. Kail & M. Fayol (Orgs.), *L'acquisition du langage*. Paris: PUF, v 2, p. 117-150, 2000.

GOODMAN, Kenneth. Unidade na leitura: um modelo psicolinguístico transacional. **Letras de Hoje**, v.26, n 4, p.09-43, 1991.

GRÉGOIRE, J. & PIÉRART, B. **Avaliação dos problemas de leitura: novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOSWAMI, U., & BRYANT, P. E. Rhyme, analogy and children's reading. In: GOUGH, P.B.; EHRI, L.C. ; TREIMAN, R. **Reading acquisition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1992, p 49-62.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

MALUF, M. R. & BARRERA, S. D. Consciência fonológica e linguagem escrita em pré-escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v 10 p 125-145, 1997.

MARIA, K.; MCGINITIE, W. **Prior knowledge as a handicapping condition**. In: Conferência apresentada no Fourth International Colloquium in School Psychology, Jerusalém, jul. 1980.

MARTINS, C.C. **Consciência Fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOOJEN, S. (org.); LAMPRECHT, R.; SANTOS, R.; FREITAS, G.; BRODACZ, R.; COSTA, A.; GUARDA, E. **Consciência Fonológica: Instrumento de Avaliação Sequencial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L. & ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. **Cognition**, v 24, p 45-64, 1986.

MORAIS, A.M.P. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura**. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, J. A arte de ler. Trad. Por Álvaro Lorencini – São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

POERSCH, J. M.; AMARAL, M. P. Como as categorias textuais se relacionam com a compreensão de leitura. **Veritas**, v.35, n 133, p.77-89, 1989.

POERSCH, J. M.. Por um nível metaplícito na construção do sentido textual. **Letras de Hoje**, v.26, n 4, p. 127-14, 1991.

_____. Apresentação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 33, n 4, p.5-6, dez. dez. 1998.

_____. Uma questão terminológica: consciência, metalinguagem, metacognição. **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 33, n 4, p.5-6, dez.1998.

SANTAMARÍA, V.L.; LEITÃO, P.B.; ASSENCIO-FERREIRA, V.J. A consciência fonológica no processo de alfabetização. **Revista CEFAC**, v 3 p 237-41, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, Artes Médicas:1998.

TUNMER, W.E; HERRIMAN, M.L.; NESDALE, A. R. Metalinguistic abilities and beginning reading. **Read Res Q**, v 3, p 134-58, 1988.

ANEXO I- Texto apresentado na prova de compreensão leitora

Dois Beijos O príncipe desencantado

O primeiro beijo foi dado por um príncipe numa princesa que estava dormindo encantada há cem anos. Assim que foi beijada, ela acordou e começou a falar:

PRINCESA – Muito obrigada, querido príncipe. Você por acaso é solteiro?

PRÍNCIPE - Sim, minha querida princesa.

PRINCESA- Então nós temos que nos casar, já! Você me beijou, e foi na boca, afinal de contas não fica bem, não é mesmo?

PRÍNCIPE- É...querida princesa.

PRINCESA- Você tem um castelo, é claro.

PRÍNCIPE- Tenho...princesa.

PRINCESA- E quantos quartos tem o seu castelo, posso saber?

PRÍNCIPE- Trinta e seis.

PRINCESA- Só? Pequeno, hein! Mas não faz mal, depois a gente faz umas reformas...Deixa eu pensar quantas amas eu vou ter que contratar...Umas quarenta eu acho que dá!

PRÍNCIPE- Tantas assim?

PRINCESA- Ora, meu caro, você não espera que eu vá gastar as minhas unhas varrendo, lavando e passando, não é?

PRÍNCIPE- Mas quarenta amas!

PRINCESA- Ah, eu não quero nem saber. Eu não pedi para ninguém vir aqui me beijar, e já vou avisando que quero roupas novas, as minhas devem estar fora de moda; afinal passaram-se cem anos, não é mesmo? E quero uma carruagem de marfim sapatinhos de cristal e...e...jóias, é claro!Eu quero anéis, pulseiras, colares, tiaras, coroas, cetros, pedras preciosas, semipreciosas, pepitas de ouro e discos de platina!

PRÍNCIPE- Mas eu não sou o rei das Arábias, sou apenas um príncipe...

PRINCESA- Não nem venha com desculpas esfarrapadas! Eu estava aqui dormindo e você veio e me beijou e agora vai querer que eu ande por aí como uma gata borralheira? Não, não e não, e outra vez não e mais uma vez não!

Tanto a princesa falou que o príncipe se arrependeu de ter ido até lá e a beijado. Então teve uma idéia. Esperou a princesa ficar distraída, se jogou sobre ela e deu outro beijo, bem forte. A princesa caiu imediatamente em sono profundo, e dizem que até hoje está lá, adormecida. Parece que a notícia se espalhou, e os príncipes passam correndo pela frente do castelo onde ela dorme, assobiando e olhando para o outro lado.

Flávio de Souza

ANEXO II- Avaliação De Compreensão Textual

Atividades de compreensão do texto

“Dois beijos - O príncipe desencantado”, de Flávio de Souza.

I - Coloque (V) para as afirmações verdadeiras e (F) para as falsas. Justifique as falsas.

1. () O primeiro beijo foi dado por uma princesa em um príncipe.

2. () A princesa estava dormindo encantada há mais de 100 anos.

3. () A princesa era tão chata que nem foi capaz de agradecer ao príncipe por tê-la acordado.

4. () O príncipe pediu a princesa em casamento, afinal os dois haviam se beijado na boca.

5. () O príncipe possui um castelo com 36 quartos.

6. () A princesa achou o castelo do príncipe muito pequeno e pretendia contratar quarenta amas.

7. () A princesa queria carruagem de ouro, sapatinhos de marfim e jóias.

8. () O príncipe se arrependeu de ter beijado a princesa e resolveu beijá-la novamente.

9. () Após o segundo beijo, a princesa voltou a dormir, e permanece em sono profundo até hoje.

10. () Os príncipes disfarçam ao passar em frente ao castelo da princesa, pois têm medo de acordá-la.

II – Responda às questões abaixo:

1. Que argumento a princesa usou para obrigar o príncipe a casar-se com ela?
2. Para que a princesa queria contratar amas?
3. Por que o príncipe se arrependeu de ter beijado a princesa?
4. Com que objetivo o príncipe deu o segundo beijo na princesa?
5. Que notícia se espalhou pelos arredores do castelo da princesa?
6. Por que os príncipes passam correndo em frente ao castelo onde está a princesa?

7. Explique as duas expressões que fazem parte do título do texto:
- a) Dois beijos -
 - b) O príncipe desencantado –