

PSICOLINGUÍSTICA E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO ACESSO LEXICAL EM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EJA E DO ENSINO SUPERIOR¹

PSYCHOLINGUISTICS AND EDUCATION: AN ANALYSIS OF LEXICAL ACCESS IN HIGH SCHOOL EJA AND HIGHER EDUCATION STUDENTS

Nathália Leite de Sousa Soares² (UFPB)
Márcio Martins Leitão³ (UFPB)
Juliana Novo Gomes⁴ (UPORTO)

Resumo: O objetivo principal deste estudo foi investigar uma possível relação entre a competência leitora, escolaridade e o processamento de palavras complexas. Buscou-se investigar se a competência e a experiência leitora em conjunto com a escolaridade podem afetar o acesso lexical de maneira significativa, comparando-se o desempenho entre estudantes do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos ou EM-EJA e no Ensino Superior ou ES. Utilizou-se a técnica experimental de *Priming* aberto com decisão lexical, via plataforma *web-based PCIBex Farm*, para analisar se a condição experimental de palavras relacionadas morfológicamente, tanto na alta quanto na baixa frequência, seria processada mais rapidamente que as demais condições testadas (semântica, fonológica e não-relacionada). Também se utilizou um Questionário de Perfil Leitor para entender como os alunos encaravam a prática da leitura na vida cotidiana e na sala de aula. As respostas ao questionário sugeriram padrões na experiência leitora e na complexidade sintática das respostas dos estudantes conforme o nível de escolaridade. Os resultados da análise estatística dos tempos de reação, relacionados ao experimento, mostraram Efeitos Principais (de Escolaridade, de Frequência e de Tipo de Relação Prime-Alvo) e Efeitos de Interação (Prime-Frequência e Grupo-Frequência) e análise dos Índices de Acertos mostrou efeito significativo para todos os fatores analisados (Escolaridade, Frequência e Tipo de Relação Prime-Alvo). Concluiu-se que os resultados da pesquisa corroboram os achados de Garcia (2009) acerca da facilitação na condição morfológica entre prime-alvo com palavras de alta frequência no grupo ES, mas encontrou-se algumas distinções a depender do fator frequência: na alta frequência, verificou-se facilitação nas condições morfológica e semântica e na baixa frequência, encontrou-se facilitação apenas na condição morfológica em ambos os grupos.

Palavras-Chave: Acesso Lexical; Competência Leitora; Psicolinguística; Educação.

Abstract: The main objective of this study was to investigate a possible relationship between reading competence, schooling, and the processing of complex words. We sought to investigate

¹ Agradecemos aos pareceristas anônimos, avaliadores deste artigo, que contribuíram para que algumas ideias pudessem ser melhor apresentadas. Buscamos incorporar, na medida do possível, todas as sugestões encaminhadas.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB), membro do LAPROL (UFPB), Especializanda em Neurociência Aplicada (UFPE) e Bolsista da FAPESQ - PB. E-mail: nathalia.leite@academico.ufpb.br

³ Professor Associado da Universidade Federal da Paraíba e Coordenador do LAPROL – UFPB. Pesquisador 1D do CNPq via processo 311219/2021-7. E-mail: profleitao@gmail.com

⁴ Professora da Universidade do Porto em Portugal e membro do Ling Lab (CEHUM/UMinho). E-mail: juliana.novo.gomes@elach.uminho.pt

whether competence and reading experience together with education can significantly affect lexical access, comparing performance among high school students in the Youth and Adult Education modality and in higher education. The experimental technique of Open Priming with lexical decision, via the PCIBex Farm web-based platform, was used to analyze whether the experimental condition of morphologically related words, both in high and low frequency, would be processed faster than the other conditions (semantics, phonological and unrelated). A Reader Profile Questionnaire was also used to understand how students faced the practice of reading in everyday life and in the classroom. The responses to the suggestion are patterns in the reading experience and in the syntactic complexity of the students' responses according to the level of education. The results of the statistical analysis of reaction times, related to the experiment, found Main Effects (of Schooling, Frequency and Type of Prime-Target Relationship) and Interaction Effects (Prime-Frequency and Group-Frequency) and analysis of the Index of Correct Answers showed a significant effect for all analyzed factors (Education, Attendance and Type of Prime-Target Relationship). It was concluded that the research results corroborate the findings of Garcia (2009) about the facilitation in the morphological condition between prime-target with high frequency words in the Higher Education group, but some distinctions were found depending on the frequency factor: at high frequency, facilitation was found in the morphological and semantic conditions and at low frequency, facilitation was found only in the morphological condition in both groups.

Keywords: Lexical Access; Reading Skills; Psycholinguistics; Education.

Introdução

O presente estudo se enquadra no âmbito da Psicolinguística Experimental e é um recorte da dissertação de mestrado de Soares (2022) intitulada “*A Influência da Competência Leitora no Acesso Lexical de Estudantes do Ensino Médio Regular e EJA e do Ensino Superior*” cujo objetivo principal foi investigar a correlação entre a competência leitora e o processamento de palavras morfologicamente complexas em Português Brasileiro (PB), com vistas a caracterizar o acesso lexical durante a leitura de palavras escritas. Nesse sentido, a pesquisa buscou: (1) averiguar se o hábito de leitura é um fator de impacto no processamento de palavras morfologicamente complexas; (2) investigar se a competência leitora afeta o acesso lexical de maneira significativa e, por fim, (3) comparar o desempenho entre os grupos distintos de estudantes (para fins deste artigo, o *Ensino Médio* na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA e o *Ensino Superior*) para analisar se a discrepância na competência leitora interfere no acesso lexical e, por conseguinte, no processamento de palavras morfologicamente complexas.

A Competência Leitora, capacidade cognitiva de extrair sentidos linguísticos nos mais diversos textos, é um dos fatores que repercute no reconhecimento dos morfemas e no acesso ao significado das palavras. Conforme Dehaene (2012) e Gabriel (2016), quanto maior o nível de proficiência em leitura, mais automatizado são os processos de decodificação e armazenamento no léxico mental e, desse modo, há maior fluidez e rapidez no processamento lexical. Aliado a esse aspecto, Garcia (2009) salienta a importância do reconhecimento dos morfemas na representação e no processamento da linguagem: há uma facilitação expressiva no acesso lexical de palavras morfologicamente complexas quando considerados indivíduos com proficiência em leitura, como foi o caso dos universitários testados na pesquisa dela.

Além da necessidade de entender os processos mentais subjacentes, a justificativa desta pesquisa de mestrado de Soares (2022) relatada aqui, também está amparada pela necessidade de explicitar como o acesso lexical acontece em grupos de estudantes com distintos níveis de

proficiência leitora: esta é uma abordagem investigativa recente que, em decorrência da escassez de estudos em Português Brasileiro (PB) que considerem a interface entre Educação e Psicolinguística no contexto de Ensino Médio (principalmente no que se refere a EJA), visa possibilitar com a pesquisa empírica a busca das evidências cognitivas e linguísticas necessárias que contribuam para a educação básica.

Para tecer as análises, este estudo exploratório de caráter quanti-qualitativo utilizou dois recursos metodológicos: (i) a técnica experimental de *Priming* aberto, via plataforma *web-based* PCIBex Farm (<https://www.pcibex.net/>) e (ii) o *Questionário do Perfil Leitor*, via Formulários Google (<https://docs.google.com/forms/>). O primeiro recurso tinha o intuito de analisar se a condição de *palavras morfológicamente relacionadas*, tanto na *alta* quanto na *baixa* frequência, seria processada mais rápido que as demais condições experimentais testadas (*semântica, fonológica e não-relacionada*) e, para isso, computou-se as métricas quantitativas de *Tempos de Reação* (ou RTs: do inglês *Reaction Time*) e *Índices de Acertos*.

O segundo recurso (de caráter essencialmente qualitativo) buscou entender como os estudantes encaravam a *prática da leitura* tanto na vida cotidiana quanto na sala de aula em meio a cenários sociais peculiares que foram afetados pela pandemia do COVID-19. As respostas objetivas e subjetivas que foram obtidas sugeriram tendências comportamentais e padrões na construção frasal dos participantes e, diante disso, optou-se por distribuí-los em duas categorias, a saber: (i) *Bons Leitores (ou BLs)* – voluntários cujas respostas detonaram uma boa compreensão leitora possivelmente decorrente de aspectos de ordem cognitiva (como menor sobrecarga na memória de trabalho e maior foco atencional) e sociais (como maior engajamento na leitura e mais experiências culturais) e (ii) *Leitores com Dificuldades de Compreensão (ou LDCs)* – voluntários cujas respostas denotaram uma compreensão leitora mais difícil provavelmente oriunda de aspectos como maior custo de processamento cognitivo, menor foco atencional, menos experiências culturais e, por conseguinte, menor engajamento na leitura (GUARESI, OLIVEIRA, 2017; SOUSA, HÜBNER, 2019).

Diante destes pressupostos, partiu-se da hipótese de que leitores mais proficientes tendem a processar mais rapidamente palavras complexas e, em virtude disso, apresentariam menor *RT* e maior *Índice de Acertos*: por esse motivo, a expectativa era que haveria uma significativa diferença de desempenho entre os grupos de estudantes (Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Ensino Superior – ES).

O artigo foi construído com o intuito de validar a pertinência da proposta investigativa e está estruturado da seguinte forma: na seção 2, delinea-se a fundamentação teórica; na seção 3, descreve-se o percurso metodológico do estudo e a discussão sobre os resultados obtidos; na seção 4, tece-se as considerações finais e, por fim, apresenta-se as referências bibliográficas.

1 Fundamentação teórica: o acesso lexical, o papel da morfologia, a implicação da leitura no processamento de palavras e os sujeitos da educação

A Psicolinguística surgiu em meados dos anos 50 como um ramo da Psicologia no escopo das Ciências Cognitivas e que, segundo Leitão (2008), buscou investigar a relação entre os processos mentais e o comportamento verbal a partir das ideias veiculadas pelo psicólogo alemão Wundt. A partir de 1970, com o trabalho intitulado *Remarks on Nominalization*, a Teoria Chomskyana postulou Hipóteses Lexicalistas para responder às indagações acerca da organização do léxico mental e dos processos envolvidos na ativação de um item lexical. A partir de tais hipóteses, como declara Dias (2013, p.18), “as palavras deveriam ser tratadas como entidades mínimas” e, dessa maneira, concebe-se a ideia de que a sintaxe não poderia combinar morfemas no interior da palavra.

Nos anos 90, dentro da própria Teoria Gerativa, surgiram modelos como a Morfologia Distribuída (daqui por diante MD): uma proposta contrária ao lexicalismo na qual “o mecanismo

gerador é o mesmo para palavras e sentenças. Não há um léxico separado da sintaxe” (LOURENÇO DA SILVA, 2010, p.2). Nesse cenário, surgiu uma nova vertente analítica: o *Construcionismo ou Não-Lexicalismo*. Ela postula que as palavras são acessadas no léxico mental e, conforme são processadas, são computadas de forma distribuída, serial e em camadas funcionais: as palavras são decompostas em raízes e afixos porque a operação sintática passa a acontecer no interior da palavra (GARCIA, 2015).

Com o advento do gerativismo e do conceito internalizado da linguagem, os psicolinguistas buscaram nas regras da gramática transformacional o embasamento necessário para explicar os resultados dos experimentos psicolinguísticos. Nesse ínterim, houve distanciamentos (em decorrência da Teoria da Complexidade Derivacional – TCD) e aproximações (em decorrência do Programa Minimalista) entre a Teoria Linguística e a Psicolinguística. Esta última, conforme Dias (2013), começou a focar em questões específicas de processamento, tal como o acesso e a representação lexical (LEVELT, 1989).

O Léxico, conforme a Psicolinguística, é um componente gramatical internalizado nos falantes que engloba informações linguísticas distintas de caráter fonológico, morfológico, semântico e sintático que são atreladas às palavras (FERRARI-NETO, SOUZA, 2012). Dada a complexidade do Léxico Mental, autores como Sousa e Gabriel (2012) abordaram nuances para compreendê-la, tais como a *extensão* (cujo tamanho em adultos podem variar conforme o grau de escolaridade, idade, profissão, proficiência e experiência de leitura) e a *flexibilidade/organização* (existência de *redes* ou *teias lexicais*, também conhecida como *cobweb*) no qual as palavras estariam distribuídas em campos e ligadas em distintos níveis lexicais). A partir deste conceito de organização em rede, Levelt (1994) elaborou um modelo de rede lexical, de prevalência modular, que integra informações de ordem semântica, fonológica e sintática cujo processamento é de ordem serial: acontece em sequência, um nível após o outro.

O Acesso Lexical, de acordo com França *et al.* (2008, p.34), é “uma das operações linguísticas inevitáveis que nos permite, com enorme facilidade e rapidez, entender e/ou produzir palavras”. Embora a relação entre forma e significado no âmbito da palavra pareça simples, há muito a ser investigado e desvendado, tendo em vista que as indagações giram em torno da própria entidade linguística acessada:

Uma palavra como *globalização* é acessada inteira (HAY, BAAYEN, 2005)? Ou analisamos suas unidades menores (morfemas): *glob-*, *-al*, *-iza*, *-ção* (STOCKALL, MARANTZ, 2006)? E as unidades complexas, como *papo de anjo* ou *dar no pé?* são acessadas juntas ou separadas? (FIORENTINO, POEPPPEL, 2007; PINKER, 1999). Há diferenças notáveis entre itens lexicais simples e complexos. O significado de palavras simples como *globo* deriva da concatenação da parte arbitrária do significado (raiz) com um morfema categorizador - um nominalizador, no caso de *globo*, enquanto palavras complexas como *globalização* trazem camadas morfológicas que podem ser interpretadas composicionalmente a partir do significado negociado em *globo* (FRANÇA *et al.*, 2008, p.34-35).

Mediante a indagações dessa natureza, a Psicolinguística Experimental tem contribuído para o debate teórico a partir de modelos de processamento que discutam aspectos primordiais como os mecanismos atrelados ao armazenamento, ativação e recuperação/reconhecimento de itens lexicais, considerando as peculiaridades nos processos de produção e compreensão da linguagem. Maia, Lemle e França (2007), em seu trabalho pioneiro no Brasil acerca do efeito *stroop* e do rastreamento ocular no processamento de palavras, fizeram uma revisão de literatura e elencaram três modelos de processamento morfológico que buscam explicar como ocorre o acesso lexical na mente humana, a saber: (i) *Full Listing* ou Listagem Plena, (ii) *Full Parsing* ou Decomposição Plena e (iii) *Dupla Rota*.

No primeiro modelo postulado por Butterworth (1983), o acesso lexical se daria de forma direta (ou *top-down*): a palavra seria acessada por inteiro sem a necessidade de análise dos possíveis subcomponentes do item. No segundo modelo defendido por Taft & Forster (1975) e por Halle e Marantz (1993), a decomposição das palavras no transcurso do acesso lexical resultaria de um processo algorítmico *bottom-up* repleto de operações de segmentação dos morfemas e possibilitaria, assim, a identificação e o reconhecimento das subunidades lexicais dos itens. No terceiro modelo misto ou dual proposto por Caramazza *et al.* (1988), haveria uma combinação dos modelos de *Full Listing* e *Full Parsing*, isto é, as palavras morfológicamente complexas seriam acessadas tanto por uma rota direta quanto por uma rota decomposicional a depender de certos aspectos, tais como: *frequência* (palavras conhecidas seriam acessadas de forma plena e as desconhecidas seriam decompostas em morfemas), *transparência* (quanto mais transparente a relação entre raiz e afixos, maior é a probabilidade do *parsing* morfológico, na perspectiva de Marslen-Wilson e colaboradores, de 1994), *regularidade* (segundo Pinker, em 1991, formas verbais regulares do inglês com terminação *-ed* seriam acessadas através de concatenação morfológica, enquanto que verbos irregulares como *taught* seriam armazenadas de forma plena no léxico e em experimentos com uso de Magnetoencefalografia – MEG não se identificou essa distinção: a concatenação ocorreu tanto no passado verbal de formas regulares quanto irregulares).

Para compreender as nuances do processamento lexical, muitos paradigmas experimentais de processamento visual das palavras foram elaborados. Nesse sentido, para mensurar variáveis dependentes, há duas categorias primordiais, conforme Pinto (2017): os Métodos Neurofisiológicos, tais como os *Potenciais Cerebrais Evocados* (ERPs), a *Ressonância Magnética Funcional* (fMRI), a *Tomografia por Emissão de Pósitrons* (PET), a *Magnetoencefalografia* (MEG) e a *Eletroencefalografia* (EEG) e os Métodos Comportamentais, tais como o *Eye Tracking* e a *Tarefa de Decisão Lexical* associado ao paradigma de *Priming*. Este último permite que a mensuração dos tempos de latência reflita a complexidade do processo mental.

Na construção do experimento de *Priming*, o pesquisador pode analisar tanto a implicação de um determinado *nível linguístico* no processamento mental quanto determinar o *tempo de permanência* do *prime* na tela do computador. No que tange ao primeiro fator, seis subtipos podem ser considerados: *semântico*, *ortográfico*, *fonológico*, *morfológico*, *mediado* e de *repetição* (PINTO, 2017). No que se refere ao último, Pederneira (2010) considera dois tipos: *aberto* (cuja duração de exposição é em torno de 200 ms) e *encoberto* (com duração de exposição de apenas 38 ms, um intervalo temporal abaixo do limiar de consciência).

Nas últimas décadas, os estudos sobre acesso lexical têm se tornado uma fascinante área de investigação psicolinguística, pois tem sido o interesse de muitos pesquisadores entender os processos mentais relacionados à representação e ao reconhecimento de palavras. Dentre um rol de estudos, esta pesquisa se embasou no estudo de Garcia (2009), pois a mesma considera que a MD é um arcabouço teórico imprescindível que pode “interpretar aspectos da representação e da ativação de palavras multimorfêmicas, contribuindo para uma larga compreensão sobre a natureza da complexidade lexical” (p.14).

Garcia (2009) partiu da hipótese de que palavras morfológicamente relacionadas tendem a ser processadas mais facilmente em decorrência da identidade de raízes. Para minimizar os efeitos tardios e mais conscientes no processamento de palavras, o desenho experimental contou com um paradigma de *Priming Encoberto* em que os estímulos foram randomizados em quadrado latino e distribuídos em quatro condições experimentais distintas de relação prime-alvo, a saber: *relação morfológica* (do tipo **FILA/fileira**), *relação semântica* (do tipo **ORDEM/fileira**), *relação fonológica* (do tipo **FILÉ/fileira**) e, por fim, *relação neutra* (do tipo **MATO-fileira**). Os participantes foram 32 voluntários graduandos/ graduados, falantes nativos do PB, com idade entre 20 e 35 anos, destros e com visão normal ou corrigida. A partir dos resultados, a autora concluiu que a condição

morfológica foi processada mais rapidamente que as demais condições testadas, favorecendo assim os modelos de decomposição plena e os mecanismos antecipados pela MD.

Além de abordar o papel da morfologia, vale ressaltar a implicação da leitura no processamento de palavras. Segundo Caldas (2013), a leitura é um ato linguístico no qual o leitor, imbuído de uma gama de procedimentos mentais, transforma as informações visuais em informações linguísticas plenas de sentido. Em virtude do impacto social, Flôres e Pereira (2012) declaram que a Psicolinguística, ao analisar o entorno e estabelecer uma interface com a Educação, permite um novo campo de estudos que instiga discussões sobre aspectos atrelados aos processos de ensino-aprendizagem, como a compreensão da leitura. A partir de experimentos, analisa-se a atuação de componentes cognitivos como a *Memória de Trabalho* e a *Atenção* no acesso lexical para contribuir com ações pedagógicas mais eficientes.

A Memória, de maneira geral, é um sistema cognitivo de aquisição, formação, conservação e evocação de informações. Segundo Izquierdo (2011), a partir do critério funcional, há dois tipos de memória e uma delas é a conhecida *Memória de Trabalho* (daqui em diante MT). A MT é uma memória operacional imediata processada pelo córtex pré-frontal e é responsável por gerenciar a realidade: em poucos segundos ou, no máximo, um a dois minutos, a informação processada é retida na consciência por um momento para possibilitar que o indivíduo se situe e possa agir. Esse tipo de memória em si não deixa traços e nem produz arquivos, mas a partir de tudo o que acontece com o sujeito, ela decide o que deve ou não deve ser armazenado na *memória declarativa* (memória que armazena os fatos que podem ser lembrados ou declarados conscientemente) ou *procedural* (memória implícita que permite a automatização de certas atividades, tais como andar de bicicleta).

Almeida (2021) parte do *Modelo Multicomponencial* de Baddeley e Hitch (1974) para ampliar o conceito de MT. Para a autora, é de suma importância entender que atividades cognitivas complexas como a leitura são impactadas pelos quatro componentes que fazem parte desta proposta, a saber: i) *Alça Fonológica* (influencia a decodificação de palavras e a compreensão leitora); ii) *Buffer Episódico* (conecta informações fonológicas, visuais e espaciais oriundas, principalmente, da memória de longo prazo); iii) *Esboço Visuoespacial* (memoriza informações e relaciona o conhecimento semântico com as imagens mentais) e, por fim, o iv) *Executivo Central ou EC* (sistema atencional que regula a entrada e a saída de informações e, desse modo, atua no planejamento de estratégias e nas tomadas de decisão).

Em linhas gerais, o *EC* atua em situações que exigem uma maior capacidade de armazenamento: por exemplo, diante de uma série de 12 dígitos (2 7 8 4 3 1 9 0 5 3 4 7) que ultrapassa a capacidade de armazenamento da alça fonológica (de 5 a 9 itens), o sujeito pode recorrer à estratégia de agrupamento de pares (27 84 31 90 53 47) ou de trios (278 431 905 347) para, ao invés de memorizar 12 itens, ele memorizar cerca de 6 ou 4 itens, a capacidade esperada para a MT. A ampliação da memorização por meio do agrupamento de informações recebe o título de *chunks* e é uma estratégia muito utilizada na leitura, a depender do nível de proficiência: o leitor proficiente adulto usa os *chunks* para agrupar palavras, expressões e frases a partir de padrões silábicos, morfológicos e ortográficos armazenados na memória de longo prazo e, desse modo, o processo de leitura torna-se mais fluido e bem mais veloz (ALMEIDA, 2021).

Numa revisão de literatura sobre a relação entre a MT e o perfil leitor, Guaresi e Oliveira (2017) observaram nos artigos selecionados que há tendências de distinção entre a competência leitora e o uso da MT a depender do perfil leitor: estudos como os de Tomitch (2003), Giangiaco e Navas (2008) e Piper (2013) indicaram que enquanto *leitores mais eficientes* possuem maior capacidade operacional de MT e maior controle inibitório, os *leitores menos eficientes*, por sua vez, possuem menor capacidade operacional de MT e menor controle inibitório. Uma das possíveis explicações estaria no *Fenômeno da Automatização*: quanto maior a prática de leitura do indivíduo, mais automático se torna o processo e, por conseguinte, menor recrutamento de recursos da MT para a decodificação que possibilita mais recursos para a compreensão textual. No intuito de

ampliar essa panorama, os estudos de Oakhill, Hart e Salmols (2005), Sesma *et al.* (2009) e Morais, Leite e Kolinsky (2013) compilaram alguns fatores que podem impactar a compreensão leitora, tais como: atenção, capacidade da MT, fluência de leitura, conhecimento lexical/vocabular/gramatical e habilidades atreladas às funções executivas do cérebro (como o raciocínio, o planejamento, a organização, o controle e a capacidade de análise e síntese). Guaresi e Oliveira concluem que uma leitura hábil se apresenta como um fator de facilitação para o acesso lexical e pode beneficiar leitores com dificuldades de compreensão a se desenvolverem mais, caso a prática seja constante.

Em termos de processos mentais, vale ressaltar acerca da leitura a importância da atuação de duas habilidades primordiais, a saber: a *Competência Lexical* e a *Compreensão Leitora*, respectivamente. Segundo Ferrari-Neto e Sousa (2012, p.282), a primeira diz respeito à habilidade do falante de uma dada língua para a “formação de novos itens, a rejeição de formações lexicais agramaticais, bem como o conhecimento de uma lista de itens lexicais, das relações entre eles e o conhecimento da estrutura interna desses itens”. No que tange ao aprimoramento dessa competência, é necessário considerar o impacto desta segunda habilidade que permite decodificar as informações e inferir a partir de uma série de deduções lógicas resultantes da ação da competência lexical aliada à análise sintática e a integração semântica para que se chegue a uma conclusão do que foi lido (PRADO, 2018).

Dada a importância da palavra no escopo textual, uma *leitura proficiente* pressupõe uma boa compreensão da palavra, haja vista que “a má compreensão de uma palavra pode prejudicar toda a compreensão leitora de uma frase, parágrafo ou até de um bloco maior de texto” (CALDAS, 2013, p.22). Ao discorrer acerca das atividades de leitura e as estratégias que as escolas utilizam para fomentá-la, Sousa e Hübner (2019, p.68) reconhecem que “existem muitos leitores, de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade, com sérias dificuldades de leitura”. A partir de um modelo simples de leitura, as autoras discutiram duas habilidades essenciais: a *decodificação* e a *compreensão linguística*. Em contextos típicos, falhas em uma dessas habilidades geram dificuldades no processamento da leitura e elas propõem que o enfoque seja as dificuldades na compreensão leitora e, por isso, adotaram uma nomenclatura diferente (também usada neste artigo) para se referir aos tipos de perfil leitor: os *Bons Leitores (BLs)* e os *Leitores com Dificuldade de Compreensão (LDCs)*.

No que tange, mais especificamente, às falhas na compreensão leitora, Sousa e Hübner (2019) partem da hipótese da *qualidade da representação léxico-semântica* como o principal precursor nas dificuldades de leitura, além de expressar os desafios de abordar essa temática de pesquisa no Brasil, pois em nosso país as pesquisas que buscam explicar a origem das dificuldades de compreensão leitora são bem escassas. Finger-Kratochvil e Carvalho (2016, p.298) sugerem uma forte correlação entre o conhecimento de vocabulário e o desempenho da leitura e afirmam: “leitores que têm um vocabulário reduzido têm maiores dificuldades na leitura, pois necessitam despende mais tempo e energia cognitiva para a realização da tarefa”.

No que tange ao delineamento do perfil leitor, há dois estudos interessantes que embasaram o questionário utilizado neste artigo: i) Simões (2019), para entender melhor a influência dos conectivos no processamento de períodos em português brasileiro, aplicou um questionário em *Estudantes do Ensino Médio (EM)* e *Estudantes Universitários* e os dados obtidos sugeriram que o *fator idade/nível de escolaridade* pode influenciar o modo como os alunos se comportam durante a leitura (ou com mais dificuldade ou com mais fluidez) e a explicação estaria no impacto de fatores sociais, tais como acesso à material de leitura em casa, frequência da prática de leitura e vivência da leitura no ambiente escolar/acadêmico; ii) Soares (2018), por sua vez, elaborou um questionário para analisar como os *alunos do 3º ano do EM* de uma escola pública de João Pessoa encaravam as atividades de leitura na rotina escolar e no próprio cotidiano e, a partir dos dados obtidos, verificou-se que as aulas motivadoras na disciplina de Língua Portuguesa repercutiram numa prática diária de leitura mais frequente na maioria (80%) dos voluntários.

Falar acerca da leitura, é englobar também as características dos sujeitos que leem. Neste artigo, que é um recorte da dissertação de mestrado, focou-se em dois grupos de leitores, a saber: um do *Ensino Médio na Modalidade EJA* (daqui em diante EM-EJA) e outro do *Ensino Superior* (daqui em diante ES). O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica que prepara os alunos para a cidadania, o ensino superior e o mundo do trabalho. Nesse cenário, a EJA é uma modalidade de ensino inclusivo e compensatório destinado a alunos que não tiveram acesso ou que não puderam dar continuidade aos estudos na idade própria. Furtado (2015) elenca alguns fatores atrelados a esse público estudantil, como a *indisciplina*, a *reprovação*, as *dificuldades de aprendizagem* e a *desistência* e instiga-nos a refletir como a alfabetização é feita no ambiente escolar. Carbone (2013), ao comparar a aprendizagem entre os alunos regulares e os alunos EJA, verificou diferenças: no ensino regular, havia equivalência da assimilação do conhecimento das faixas etárias com a fase escolar e na EJA, a assimilação era mais tardia em turmas com heterogeneidade etária. Nesse sentido, Scoz (1994) afirma que problemas de aprendizagem no público da EJA exigem uma análise multidimensional da cognição, por isso, é importante correlacionar o *impacto cognitivo* frente aos aspectos de caráter *orgânico, afetivo, pedagógico e sociocultural*.

Após essa abordagem do Ensino Médio, vale ressaltar também as características do Ensino Superior. De acordo com a LDB nº9.394 /1996, a Educação Superior tem por finalidade básica estimular a pesquisa/investigação científica, para propiciar a participação da população e difundir com a mesma as conquistas e benefícios alcançados. Dadas as exigências do universo acadêmico, os estudantes do ES tendem a ler mais para que possam estar sempre atualizados frente às descobertas científicas e, em decorrência disso, tendem também a ser leitores mais proficientes. Para Dehaene (2012), bons leitores desenvolvem uma leitura mais fluida por conseguirem transpor, de maneira extremamente rápida, da cadeia de letras à significação.

As informações apresentadas nesta seção forneceram os subsídios necessários para a interpretação dos resultados obtidos a serem discutidos na próxima seção: nela, haverá o delineamento do percurso metodológico da presente pesquisa.

2 Estudo experimental

Nesta seção, será apresentado o percurso metodológico deste estudo que foi submetido à apreciação do *Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (CCS/UFPB)* através da Plataforma Brasil e aprovado mediante à emissão de *Protocolo CAAE 51615521.9.0000.5188* e *Parecer Consubstanciado nº5.051.182*. A partir do objetivo geral de investigar experimentalmente em que medida o nível de escolaridade e o nível da competência leitora repercutem no acesso lexical durante o processamento de leitura de palavras escritas, comparou-se o *EM-EJA* e o *ES* por meio de dois instrumentos de coleta de dados: um experimento de *Priming Aberto* (com o tempo de exibição do prime em 250 ms) e um *Questionário de Perfil Leitor*.

2.1 Metodologia

O design experimental foi delineado por fator grupal do tipo *between-subjects*. As variáveis consideradas foram: (i) **variáveis independentes**: *Tipo de Relação Prime e Alvo, Frequência das Palavras e Nível de Escolaridade dos Participantes* e (ii) **variáveis dependentes**: *Tempo de Reação (daqui em diante RT)* e os *Índices de Acerto* num experimento de *Priming Aberto com Decisão Lexical*. O material experimental foi baseado no estudo de Garcia (2009) sobre o reconhecimento de palavras multimorfêmicas no PB e contou com 128 pares de *palavras* distribuídas em quatro tipos de relação prime-alvo (*morfológica, semântica, fonológica e não-relacionado*), 32 pares de *não-palavras* subdivididas em *com morfema* e *sem morfema* e 64 pares de *palavras distratoras* subdivididas em *palavras* e *não-palavras*

(cf. quadro 1). Para fins deste estudo, controlou-se tanto a *frequência* por meio do *Léxico do Português Brasileiro – LexPorBR* (<http://www.lexicodoportugues.com/>), quanto o *número de letras* de cada palavra através do *Palavras Net* (<https://www.palavras.net>). Para o primeiro controle, restringiu-se às palavras em *alta frequência* (*zipf_escala* > 4) e em *baixa frequência* (*zipf_escala* < 4). Para o segundo controle, por sua vez, considerou-se as palavras que tivessem no mínimo 4 e no máximo 9 letras.

Quadro 1 – Amostra do material utilizado no experimento de *Priming* aberto

CONDIÇÕES EXPERIMENTAIS		
PALAVRAS	ALTA FREQUÊNCIA	BAIXA FREQUÊNCIA
Relação Morfológica	leitor	LEITURA
Relação Semântica	livro	LEITURA
Relação Fonológica	leite	LEITURA
Sem Relação	carro	LEITURA
NÃO-PALAVRAS	COM MORFEMA	
	zala	ZALEIRA
	SEM MORFEMA	
	fubo	FUBILA
DISTRATORAS	PALAVRAS	
	peixe	TAREFA
	NÃO-PALAVRAS	
	roste	AMIBO

Fonte: Elaboração própria.

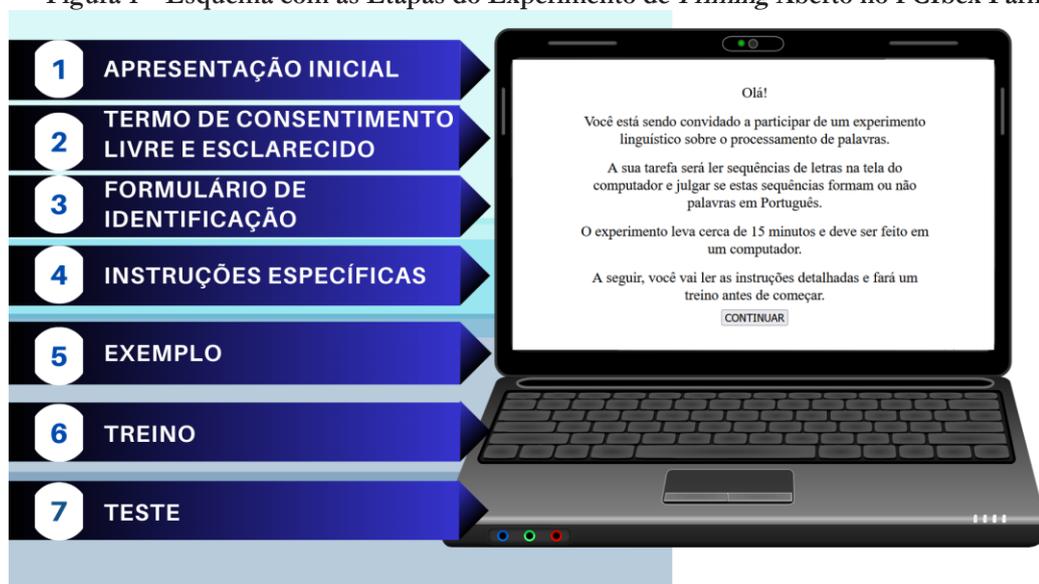
A presente pesquisa contou com dois grupos de participantes: *alunos do EM-EJA* e *alunos do ES*. Os estudantes do EM-EJA tinham as seguintes características: eram 20 mulheres e 10 homens, com idade entre 18 e 60 anos (média de idade de 26,7 anos), majoritariamente destros (destros – 25 alunos; canhotos – 5 alunos), oriundos de uma escola pública da zona urbana de João Pessoa/Paraíba em que metade era do ciclo 5 (equivalente ao 1º e 2º anos do EM – 15 alunos) e metade era do ciclo 6 (equivalente ao 3º ano do EM – 15 alunos). Todos estudavam no período noturno e a maioria estava em regime duplo de estudo e trabalho (alunos em regime exclusivo para estudo – 10 alunos; alunos trabalhadores – 20 alunos). O acesso à internet era heterogêneo: enquanto a maioria dos alunos declarou ter acesso à internet (sim – 29 alunos; não – 1 aluno), mais da metade deles (16 alunos) alegou ter limitações significativas no acesso à internet, pois a maior parte deles só tem contato com o mundo virtual através do laboratório de informática da escola.

Os universitários tinham as seguintes características: eram 17 mulheres e 13 homens, com idade entre 20 e 57 anos (média de idade de 31,9 anos), majoritariamente destros (destros – 26 alunos; canhotos – 4 alunos), oriundos de instituições públicas (27 alunos) e privadas (4 alunos) de ensino em três estados nordestinos (*Alagoas* – 1 aluno; *Pernambuco* – 3 alunos e *Paraíba* – 25 alunos) e um num estado sulista (*Rio Grande do Sul* – 2 alunos) e distribuídos em *seis* áreas de conhecimento (*Letras/Linguística* – 19 alunos, *Saúde* – 4 alunos, *Educação* – 3 alunos, *Tecnologia* – 2 alunos, *Ciências Sociais* – 1 aluno e *Música* – 1 aluno). Partiu-se da premissa que todos os universitários, independentemente da sua área de conhecimento, possuem um alto nível de proficiência leitora. A maioria estudava em período diurno (diurno – 26 alunos; noturno – 5 alunos) na pós-graduação (graduação – 13 alunos e pós-graduação – 18 alunos) e em regime duplo de estudo e trabalho (alunos em regime exclusivo para estudo – 13 alunos; alunos trabalhadores – 18 alunos). Eles declararam ter acesso à internet de qualidade (ilimitado – 24 alunos; limitado – 7 alunos)

O experimento de *Priming Aberto* foi elaborado a partir do estudo de Garcia (2009) e Estivalet (2019) para captar os RTs e os *Índices de Acertos* e contou com duas etapas estruturantes

via plataforma *web-based* PCIBex Farm (<https://www.pcibex.net/>): um *Treino ou Pré-Teste* seguido de um *Teste Formal*. Ao acessar o link, o voluntário se deparava na tela do computador/notebook com a seguinte sequência de etapas (cf. figura 1): (1) **Apresentação Inicial** – exibição do panorama geral sobre a atividade que seria feita e o tempo de duração (máximo de 15 minutos). Caso o aluno tivesse interesse, prosseguia para a etapa seguinte: (2) **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** – o aluno lia informações sobre o objetivo da pesquisa, a atividade a ser efetuada, a garantia do sigilo das informações de identificação individual e contato para eventuais dúvidas. Caso o aluno (mesmo de posse dessas informações) optasse por prosseguir, seguiria para a etapa seguinte; (3) **Formulário de Identificação** – o aluno preenchia algumas informações de cunho pessoal somente com o intuito de ajudar os pesquisadores a identificá-lo e analisar os dados de forma específica, tais como idade, gênero e situação socioeconômica; (4) **Instruções Específicas** – o aluno lia o passo a passo de como seria a atividade de decisão lexical: a sequência do *prime*, *pós-prime* e *alvo*; o apertado da tecla F para SIM e a tecla J para NÃO e, entendido isso, direcionava-o para a próxima etapa; (5) **Exemplo** – o participante praticava a teoria delineada na etapa anterior; (6) **Treino** – o aluno treinava o manuseio das teclas e demonstrava se tinha entendido a atividade de decisão lexical e, por fim, (7) **Teste** – o aluno fazia, de fato, o experimento de *Priming*: ele lia pares de palavras apresentadas na relação *prime* e *alvo* com intervalo de 250 ms: *pares experimentais* (com relação morfológica, semântica, fonológica e neutra), *pares de não-palavras* (com ou sem morfema) e *pares de distratoras* (palavras e não-palavras) e sempre sobre a segunda palavra do par, o *alvo*, ele decidia com SIM ou com NÃO se era uma palavra do PB. Terminado o teste, o participante recebia um aviso de *Parabéns* pela conclusão e era conduzido a fechar a janela do navegador.

Figura 1 – Esquema com as Etapas do Experimento de *Priming* Aberto no PCIBex Farm



Fonte: Elaboração própria.

2.2 Resultados

As variáveis dependentes foram os RTs e os *Índices de Acerto* na *Tarefa de Decisão Lexical*. Os dados foram analisados através do programa estatístico *Jamovi* e considerou os seguintes fatores, a saber: *condições experimentais* (*prime* e *alvos* com relação Morfológica, Semântica, Fonológica e Não-Relacionado), *frequência* (Alta e Baixa) e *fator grupal* (EM-EJA e ES). A Análise de Variância - ANOVA, executada por meio do programa *Jamovi*, mostrou os seguintes efeitos principais (cf. tabela 1): **Escolaridade** (ANOVA: $F(1,127) = 362,22; p < 0,001$), efeito principal de **Frequência**

(ANOVA: $F(1,127) = 141,08$; $p < 0,001$) e efeito de **Tipo de Relação entre Prime e Alvo** (ANOVA: $F(3,127) = 8,67$; $p < 0,001$).

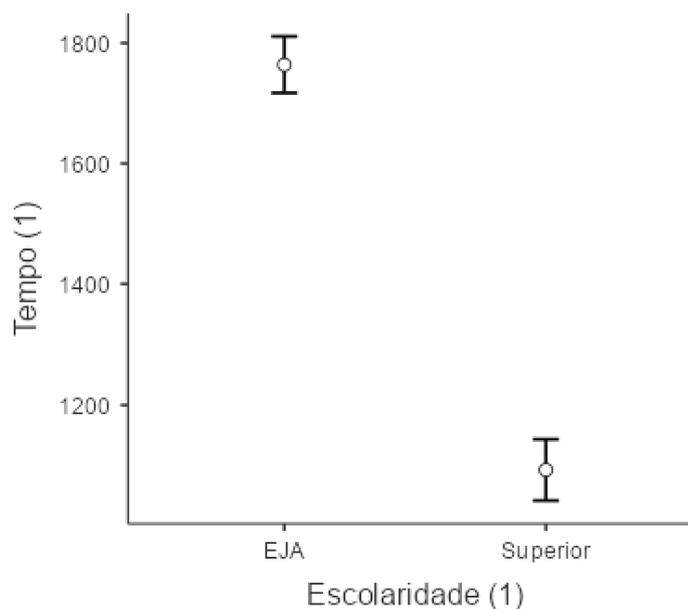
Tabela 1 – Efeitos Principais mostrados através da ANOVA no Jamovi

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Escolaridade (1)	1.92e+8	1	1.92e+8	362.222	< .001
Relação Prime-Alvo (1)	1.38e+7	3	4.60e+6	8.678	< .001
Frequência (1)	7.47e+7	1	7.47e+7	141.088	< .001
Escolaridade (1) * Relação Prime-Alvo (1)	474811	3	158270	0.299	0.826
Escolaridade (1) * Frequência (1)	2.14e+7	1	2.14e+7	40.441	< .001
Relação Prime-Alvo (1) * Frequência (1)	9.38e+6	3	3.13e+6	5.902	< .001
Residuals	9.01e+8	1700	529807		

Fonte: Elaboração própria.

No **gráfico 1 e tabela 2**, observou-se como esperado (pelo impacto da escolaridade e do perfil leitor) que os alunos do EM-EJA demoram mais nas decisões lexicais do que os alunos do ES, independente da frequência das palavras e das relações entre prime-alvo.

Gráfico 1 – Efeito Principal de Escolaridade



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2 – Teste T para o Efeito Principal de Escolaridade

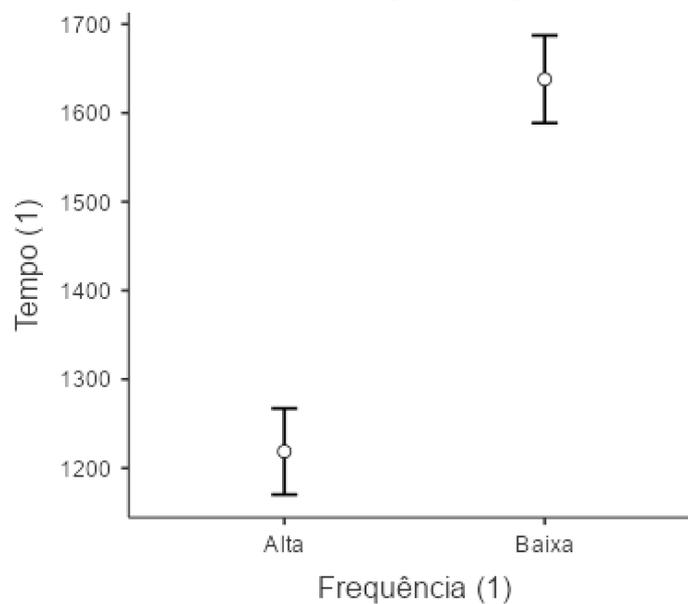
Post Hoc Comparisons - Escolaridade (1)

Comparison		Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
Escolaridade (1)	Escolaridade (1)					
EJA	- Superior	672	35.3	1700	19.0	< .001

Fonte: Elaboração própria.

No **gráfico 2 e tabela 3**, é nitidamente perceptível o efeito de frequência: nas decisões lexicais com palavras de baixa frequência, os RTs foram mais altos do que as decisões com palavras de alta frequência, independentemente do nível de escolaridade, um resultado previamente esperado.

Gráfico 2 – Efeito Principal de Frequência



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 3 – Teste T para o Efeito Principal de Frequência

Post Hoc Comparisons - Frequência (1)

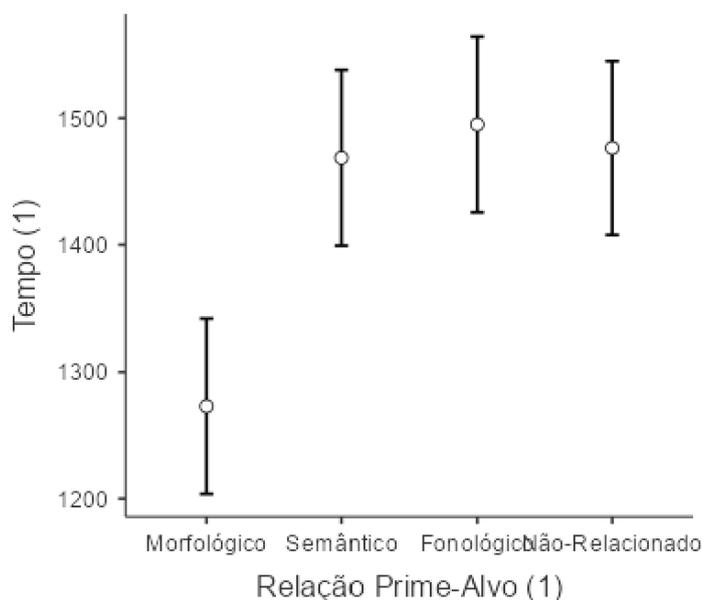
Comparison		Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
Frequência (1)	Frequência (1)					
Alta	- Baixa	-419	35.3	1700	-11.9	< .001

Fonte: Elaboração própria.

No **gráfico 3 e tabela 4**, observou-se efeito principal da relação prime-alvo, mostrando facilitação na relação morfológica quando comparada com a não-relacionada em que não há nenhum tipo de relação envolvido entre as palavras, diferente da relação semântica e fonológica que não se diferem da condição controle não-relacionada. Esses resultados seguem os encontrados

previamente por Garcia (2009) e mostram que, independente da frequência das palavras e da escolaridade dos alunos, a morfologia é acessada e facilita o acesso lexical.

Gráfico 3 - Efeito Principal de Tipo de Relação Prime-Alvo



Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4 – Teste T para o Efeito Principal de relação Prime-Alvo

Post Hoc Comparisons - Relação Prime-Alvo (1)

Comparison						
Relação Prime-Alvo (1)	Relação Prime-Alvo (1)	Mean Difference	SE	df	t	Ptukey
Morfológico	- Semântico	-195.64	50.0	1700	-3.910	< .001
	- Fonológico	-221.97	50.0	1700	-4.437	< .001
	- Não-Relacionado	-203.37	49.8	1700	-4.087	< .001
Semântico	- Fonológico	-26.33	50.1	1700	-0.526	0.953
	- Não-Relacionado	-7.73	49.8	1700	-0.155	0.999
Fonológico	- Não-Relacionado	18.59	49.8	1700	0.373	0.982

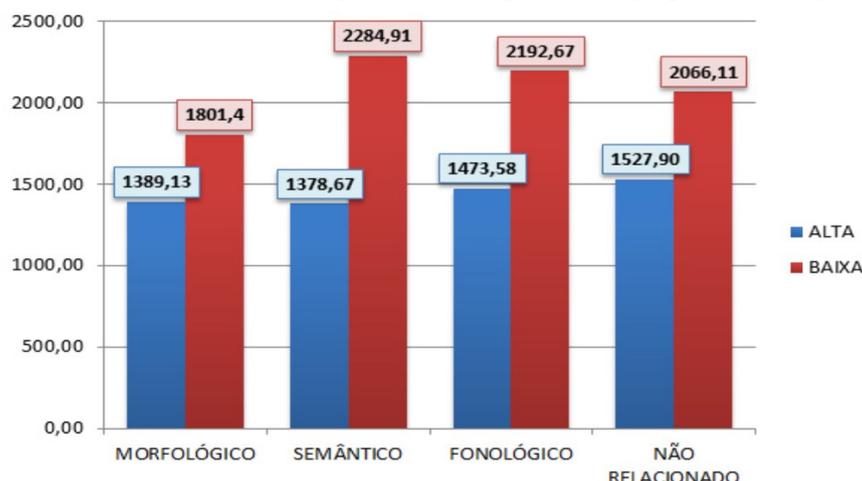
Fonte: Elaboração própria.

Além desses efeitos principais, optou-se por uma análise estatística em cada grupo de alunos (EM-EJA e ES). Nesta análise, encontrou-se o efeito de interação de **Prime-Frequência que revelam pequena diferença de comportamento entre os grupos**: para o EM-EJA (ANOVA: $F(3,127) = 3,53; p < 0,01$) e para o ES (ANOVA: $F(3,127) = 2,72; p < 0,05$).

Os **gráficos 4 e 5** a seguir mostram os efeitos de interação entre *tipo de relação prime-alvo e frequência* encontrados nos voluntários: i) no Grupo EM-EJA (cf. gráfico 4), para as *palavras de alta frequência*, houve efeito de facilitação significativa na condição morfológica (Teste t – M x NR: $t(30) = 4,14; p < 0,0001$) e na condição semântica em relação a condição não relacionada (Teste t – S x NR: $t(30) = 11,11; p < 0,0001$) e nas *palavras de baixa frequência*, houve a facilitação somente na condição morfológica (Teste t - M x NR: $t(30) = 4,91; p < 0,0001$) e houve efeito de lentificação na condição semântica (Teste t – S x NR: $t(30) = 3,52; p < 0,0006$); ii) no grupo do ES (cf. gráfico 5), assim como no grupo da EJA, os efeitos de facilitação ocorreram nas *palavras de alta frequência*, na

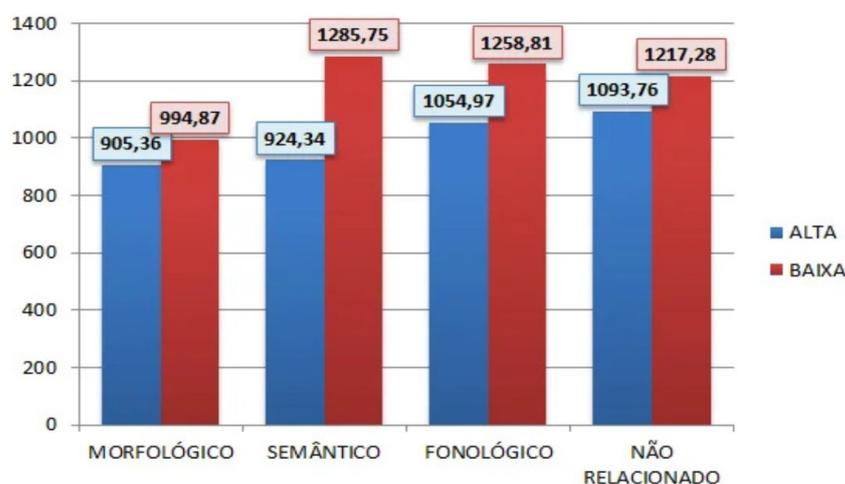
condição morfológica (Teste t – M x NR: $t(30)=6,69$; $p < 0,0001$) e na condição semântica (Teste t – S x NR: $t(30) = 7,02$; $p < 0,0001$) e, nas *palavras de baixa frequência*, por sua vez, a facilitação ocorreu apenas na condição morfológica ($t(30)=17,00$; $p < 0,0001$).

Gráfico 4 – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do EM- EJA



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 5 – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do Ensino Superior

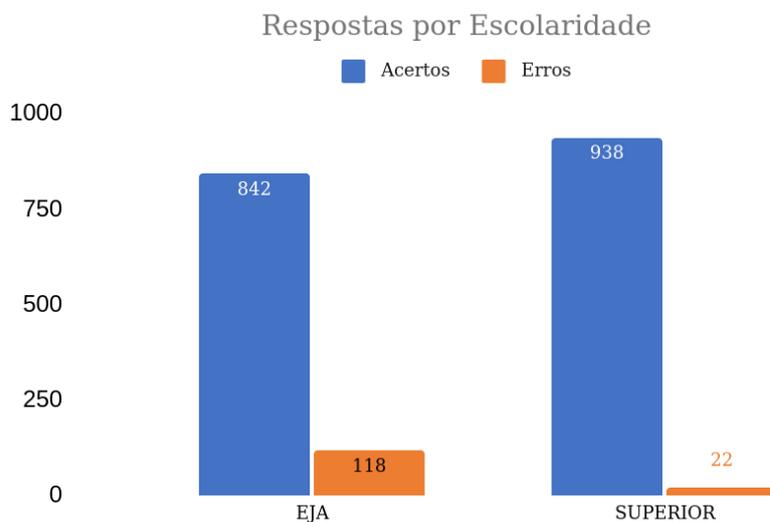


Fonte: Elaboração própria.

No que tange ao *Índice de Acertos*, o teste estatístico Qui-quadrado mostrou efeito significativo para todos os fatores analisados: *Escolaridade* (71,00; $p < 0,00001$), *Frequência* (68,07; $p < 0,00001$) e *Relação Prime-Alvo* (9,55; $p < 0,022766$). De maneira geral, os achados *offline* por meio do índice de acertos e erros dos participantes seguem os achados *online* do experimento de *priming* com decisão lexical. No **gráfico 6**, verificou-se que o grupo do EM-EJA, além dos tempos mais demorados, teve significativamente mais erros do que o grupo do Ensino Superior - ES. No **gráfico 7**, observou-se o impacto da frequência: na leitura de palavras de baixa frequência, além do custo de processamento, houve mais erros significativos quando comparados com as palavras de alta frequência. Por último, no **gráfico 8**, a análise dos acertos e erros (considerando a relação prime-alvo) mostra que as palavras com relação morfológica obtiveram menos erros quando

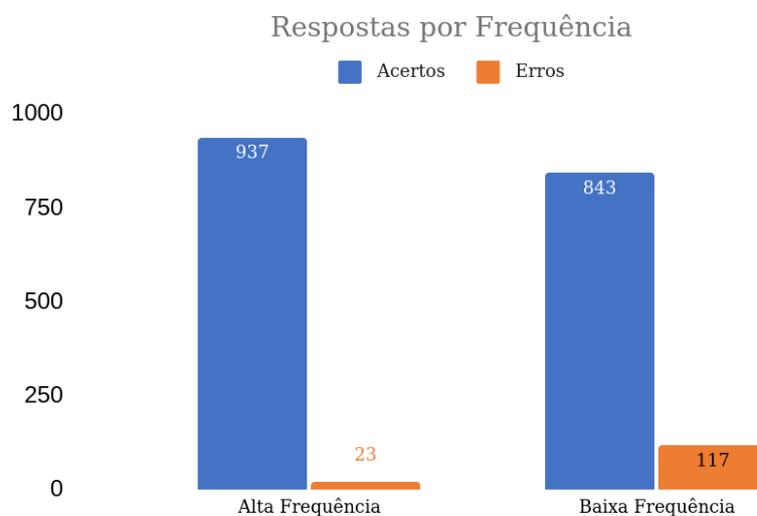
comparadas com as de relação semântica e fonológica e quando comparados com as palavras não-relacionadas, as que não tinham nenhuma relação linguística, houve uma sutil equiparação.

Gráfico 6 – Índices de Acertos e Erros considerando o Fator Escolaridade



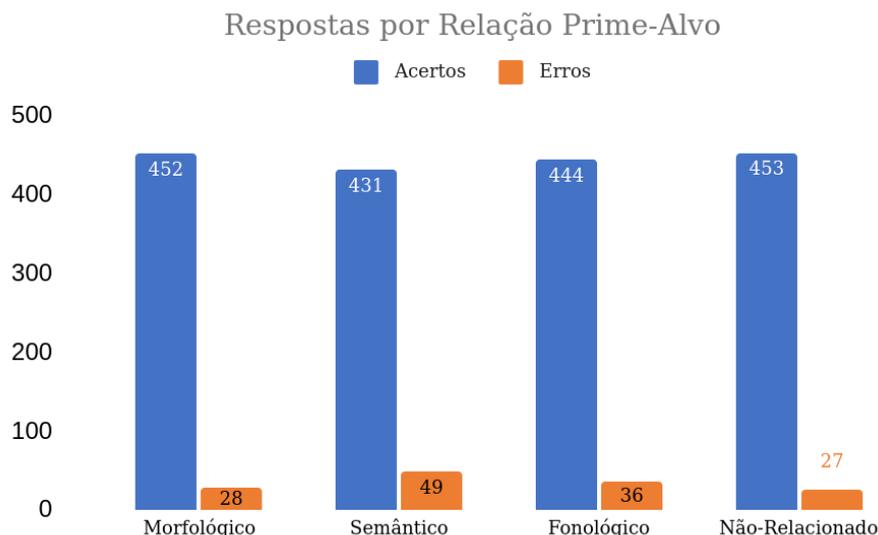
Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7 – Índices de Acertos e Erros considerando o Fator Frequência



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 8 – Índices de Acertos e Erros considerando o Fator Relação Prime-Alvo



Fonte: Elaboração própria.

No intuito de compreender melhor os dados obtidos por meio do experimento de *Priming*, buscou-se indícios para averiguar se a competência leitora é um fator interveniente tanto no acesso lexical quanto no reconhecimento de palavras complexas. Nesse sentido, os estudantes responderam a um *Questionário do Perfil Leitor*, num tempo médio de 10 a 15 minutos, que foi disponibilizado via Formulários *Google* (<https://docs.google.com/forms/>). As perguntas de ordem objetiva e subjetiva do questionário foram construídas com base em duas fontes: a tese de Simões (2019) acerca da influência dos conectivos no processamento de períodos em PB – e no estudo de Soares (2018) – sobre a percepção dos alunos do EM referente às práticas de leitura em sala de aula e a repercussão desta atividade na vida cotidiana deles.

Em termos estruturais, o questionário contou com três seções: (i) *Sobre Você*, para coletar informações pessoais como idade e gênero; (ii) *Sobre a sua Relação com a Leitura*, para sondar a percepção individual dos alunos sobre o ato de ler e, por fim, (iii) *Sobre a sua Experiência com a Leitura em Sala de Aula*, para analisar a influência da sala de aula no hábito de leitura dos participantes. Após a análise minuciosa dos questionários, compilou-se os principais fatores associados à competência leitora e optou-se por distribuir os grupos de alunos nas categorias de *Leitor com Dificuldade de Compreensão (LDC)* e *Bom Leitor (BL)* e, dessa maneira, o *EM-EJA* foi categorizado como *LDC* e o *ES* foi categorizado como *BL*. Vale salientar que a distribuição dos participantes não foi por mera conveniência: a partir da análise de cunho qualitativo e baseada no referencial teórico, a distribuição dos voluntários foi feita com base nos padrões das respostas e nas características linguísticas mais prevalentes das sentenças em cada perfil (via complexidade sintática). O quadro 2, a seguir, resume as informações sobre as respostas dos dois grupos e mostra que, apesar de não se ter estabelecido uma correlação formal e estatística entre perfil leitor e escolaridade, há, claramente, uma sobreposição entre os dois, ou seja, menor escolaridade pressupõe uma tendência ao perfil leitor LDC e maior escolaridade pressupõe uma tendência ao perfil leitor BL.

Quadro 2 – Categorização do Perfil Leitor dos Voluntários

FATORES	LEITORES COM DIFICULDADE DE COMPREENSÃO (LDC)	BONS LEITORES (BL)
	EM-EJA (n = 30)	ENSINO SUPERIOR (n = 30)
1.IMPORTÂNCIA DA LEITURA		
reconhece	28	30
não reconhece	2	0
2. FREQUÊNCIA DE LEITURA		
ínfima	26	5
satisfatória	4	25
3.INCENTIVO À LEITURA		
ínfimo	28	20
satisfatório	2	10
4.QUANTITATIVO DE LIVROS EM DOMICÍLIO		
ínfimo	25	1
satisfatório	5	29
5.RECOMENDAÇÕES DE LEITURA		
recomenda	22	26
não recomenda	8	4
6. DIVERSIDADE LITERÁRIA		
ínfima	24	9
satisfatória	6	21
7.FONTES DE LEITURA		
pouco diversificado	28	9
muito diversificado	2	21
8.DISPOSITIVOS DE LEITURA		
pouco diversificado	24	6
muito diversificado	6	24
9.DIVERSIDADE DE ACESSO À INFORMAÇÃO VIRTUAL		
poucas plataformas	25	6
muitas plataformas	5	24
10.METAS DE LEITURA		
desengajado	25	5
engajado	5	25
11.FLUÊNCIA VERBAL		
baixa	26	3
alta	4	27

Fonte: Elaboração própria.

2.3 Discussão

Os resultados obtidos sugerem que o perfil leitor, tanto quanto a escolaridade, pode influenciar o processamento de palavras complexas, tendo em vista que as decisões lexicais se mostraram mais lentas e houve mais erros no grupo EM-EJA em comparação ao grupo ES e, apesar do componente morfológico ter sempre facilitado o acesso lexical, houve diferença na atuação do componente semântico.

No tocante ao efeito de *Tipo de Relação Prime-Alvo*, o achado foi que nos dois grupos de alunos, a condição morfológica foi processada mais rapidamente, o que corroborou com achados de Pinto (2017) e Garcia (2009) que mostraram a relevância dos constituintes morfológicos para o reconhecimento visual das palavras e de que a identificação das raízes, a partir dos pressupostos da

Morfologia Distribuída, explicaria a rapidez do acesso e do efeito de facilitação na condição morfológica. O mais interessante é observar que mesmo com as possíveis dificuldades de leitura e da escolaridade, o grupo EM-EJA também acessou informação morfológica com esse efeito de facilitação.

No que se refere ao efeito principal de *Frequência*, o achado foi que em todos os grupos, o fator *alta frequência* foi processado mais rapidamente que o fator *baixa frequência* (cf. Gráfico 2). Dehaene (2012), ao delinear as etapas sucessivas da leitura, declara que o cérebro leitor tende a adotar prioritariamente uma das duas vias de leitura a depender da frequência: ou a *via fonológica (indireta)*, para palavras raras ou a *via lexical (direta)*, para palavras mais conhecidas, uma explicação para as palavras de alta frequência terem sido acessadas mais rapidamente que as palavras de baixa frequência.

No que tange ao efeito principal de *Escolaridade*, em termos de tempo de reação e independente da frequência, o achado foi que o grupo da EM-EJA foi mais lento que o Ensino Superior. Saguie, Santos e Garcia (2019), ao comparar dois grupos de estudantes, constatou que o desempenho do Ensino Fundamental (EF) foi significativamente inferior ao do Ensino Superior (ES) e a explicação estaria no padrão de leitura: o ES apresentou uma leitura mais engajada que o EF. Dehaene (2012) e Finger-Kratochvil e Carvalho (2016) corroboram com as autoras supracitadas ao correlacionarem o desempenho de leitura com nível de experiência do leitor: quanto mais experiente, mais fluida será a leitura em virtude do maior foco e atenção aliado a menor necessidade de retomadas no texto. Furtado (2015) e Carbone (2013), ao tratarem das dificuldades de aprendizagem na EJA, reportaram como fator principal a heterogeneidade da faixa etária resultante da evasão escolar e do retorno tardio de alunos à sala de aula e, dessa maneira, surgem os conflitos de interesse entre esses alunos de idades diferentes: em suma, os dados e a literatura indicam o impacto da escolaridade e do perfil leitor no processamento de palavras complexas, o que nos nossos resultados pode se refletir nos tempos mais lentos do EM-EJA e no índice de erros maior nesse grupo em comparação aos tempos mais rápidos e menor índice de erros no ES.

Por meio dos dados analisados no *Questionário do Perfil Leitor*, verificou-se que, apesar de pequenas variações, o EM-EJA faz parte da categoria dos LDCs e o ES faz parte da categoria dos BLs. As dificuldades de leitura provêm, como aponta Sousa e Hübner (2019), da *baixa qualidade de representação lexical* e, por conseguinte, a via indireta da leitura tende a ser ativada. Os LDCs reconhecem a importância da leitura, possuem incentivo para ler mas, principalmente por causa de obstáculos de ordem socioeconômica, tendem a não conseguir ter acesso a uma ampliação da experiência de leitura, conforme declara Martins *et al.* (2016). Os BLs, por sua vez, dispõem de mais acesso e mais consciência à diversidade de gêneros literários, de dispositivos, de locais para obtenção do material de leitura, de checar informações em mais de uma plataforma, além de serem mais engajados em suas metas de leitura. As questões subjetivas do questionário dão indícios de um possível impacto da experiência da leitura na competência lexical e, por conseguinte, na compreensão leitora. Nessa perspectiva, a produção escrita dos alunos (como em “*e importante em muitas coisa*” para justificar a importância da leitura) também sugere que os LDCs, referentes ao grupo do EM-EJA, possuem baixa fluência verbal, pois as frases e os períodos são mais simples, muito pouco elaborados; o inverso acontece com os BLs, referentes ao grupo ES: as construções frasais são mais complexas, e de forma significativa, mais elaboradas, o que revela uma fluência verbal alta (como pode-se ver nesse exemplo de frases que foram utilizadas também em relação à justificativa da importância da leitura: “*Considero a leitura importante porque ela é a nossa porta de acesso a maior parte dos conhecimentos à nossa disposição, sejam pesquisas acadêmicas, obras ficcionais (livros, filmes, exposições de arte, etc.), notícias ou mesmo informações pragmáticas do cotidiano (informativos, cardápios de restaurantes, propagandas, instruções para uma atividade específica, etc.). Além disso, hoje, é via leitura e escrita que interagimos com a maior parte das pessoas via redes sociais ou aplicativos de mensagens*”). Mais uma vez não

se pode concluir que as distinções sejam por conta da escolaridade ou por conta do perfil leitor isoladamente, haja vista que há sobreposição de ambos os fatores.

Sousa e Gabriel (2012) ao discorrer acerca das nuances do léxico mental humano, apontam para a ideia de redes lexicais que podem se ampliar ou aprimorar em tamanho por influência de aspectos como a escolaridade e a experiência de leitura. Flôres e Pereira (2013) complementam essa informação ao delinear o modo de operação da MT a depender da idade: enquanto crianças/jovens tendem a ser mais dispersos em virtude da *interação multifocal* com o celular ou computador os adultos acima de 40 anos, por sua vez, tendem a ter mais *interação monofocal*, o que facilitaria os processos atencionais e a concentração para uma determinada atividade de leitura. Piccolo e Sales (2013), num estudo com alunos do EF da rede pública de ensino, constataram que existe uma correlação entre leitura, MT e vocabulário, pois a ampliação da experiência de leitura sugere uma repercussão no uso perspicaz da MT: um estímulo para a competência lexical e a compreensão leitora.

No tocante aos efeitos de interação, encontrou-se nos dois grupos efeito de *Interação Prime-Frequência*: na *alta frequência*, houve semelhança entre os grupos (facilitação das condições morfológica e semântica); na *baixa frequência*, houve efeitos de facilitação na condição morfológica e de lentificação na condição semântica para o EM- EJA e para o ES, a facilitação ocorreu exclusivamente na condição morfológica. Garcia (2009) encontrou, nos universitários testados, efeito exclusivo de facilitação na condição morfológica com palavras frequentes e este estudo encontrou efeito de facilitação para palavras de alta frequência, tanto na condição morfológica, quanto na condição semântica.

Uma das possíveis explicações para este efeito de facilitação está no tipo de *Priming* utilizado, pois enquanto Garcia (2009) utilizou o experimento de *Priming Encoberto*, aqui optou-se por um *Priming Aberto*, o que pode ter contribuído para a captação de medidas mais tardias em que a informação semântica também atuou, por isso encontrou-se efeito tanto no ES quanto no EM-EJA. Em relação às palavras de baixa frequência, não testadas por Garcia (2009), os resultados mostraram que a facilitação da informação morfológica prevalece e o efeito semântico desaparece no caso do ES e, no caso do EM-EJA, houve um efeito de lentificação na condição semântica, provavelmente por se tratar de palavras de baixa frequência e com difícil acesso para o grupo com menor escolaridade e experiência de leitura. Em síntese, a informação estrutural morfológica é acessada e facilita o processamento das palavras complexas em ambos os grupos, independente das diferenças de escolaridade e de perfil leitor. Além da lentidão do grupo EM-EJA e do maior índice de erros nas decisões lexicais de modo geral, a única diferença em relação ao grupo ES, no que tange ao acesso lexical, ocorreu na lentificação da condição semântica entre prime-alvo em palavras de baixa frequência.

Considerações finais

Os estudos em Psicolinguística Experimental e, principalmente no que se refere ao campo do *Processamento de Palavras*, buscam entender os processos mentais relacionados ao armazenamento, produção e compreensão das palavras. Neste estudo, o intuito foi ampliar o escopo investigativo e fornecer dados que contribuam para a compreensão do modo como grupos com escolaridade e perfil leitor distintos processam as palavras.

A partir deste intuito primordial e baseado no estudo de Garcia (2009), construiu-se um experimento de *priming* com decisão lexical. No entanto, diferente de Garcia, optou-se por um design de *priming* aberto e controlou-se as variáveis: *frequência* (além de palavras de alta, incluiu-se as de baixa frequência) e *escolaridade* (além de alunos universitários - ES, incluiu-se alunos do Ensino Médio, mais especificamente o EM-EJA). Vale salientar que, em termos qualitativos, considerou-se o perfil leitor de ambos os grupos via questionário.

A análise qualitativa do questionário mostrou que há uma homogeneidade referente às características de cada perfil, e de maneira majoritária, o EM-EJA se caracterizou como *Leitores com Dificuldade de Leitura* (LDC) e o grupo do ES, por sua vez, caracterizou-se como *Bons Leitores* (BL): diante disso, há nitidamente uma sobreposição entre o perfil leitor e os respectivos níveis de escolaridade de cada grupo, o que nos impede de inferir se as diferenças encontradas são, de fato, decorrentes da variável *Escolaridade* testada ou se é devido às características distintas atreladas à experiência de leitura.

No tocante aos resultados experimentais, se por um lado encontrou-se diferenças objetivas entre os grupos no acesso lexical em que houve lentidão na leitura e nas decisões lexicais e maior índice de erros no grupo EM-EJA em relação ao grupo ES, por outro lado, os resultados, em relação ao acesso à informação morfológica, foram praticamente idênticos aos de Garcia (2009): na condição morfológica encontrou-se efeito de facilitação tanto no grupo do ES quanto no grupo EM-EJA para palavras de alta e baixa frequência.

Em relação às palavras de *alta frequência*, além do efeito de facilitação na condição morfológica, também houve efeito de facilitação na condição semântica entre prime-alvo em ambos os grupos, possivelmente decorrente da escolha de um design de *priming* aberto: houve um espaço temporal para influência semântica no acesso lexical. Em relação às palavras de *baixa frequência*, houve de novo o efeito mencionado na condição morfológica, mas no grupo ES o efeito de facilitação na condição semântica não ocorre e no grupo EM-EJA em vez de efeito de facilitação, como nas palavras com alta frequência, houve efeito de lentificação na decisão lexical. A possível explicação estaria na diferença entre escolaridade/perfil leitor, pois a falta de contato com maior diversidade e prática de leitura fez com que o significado tenha sido acessado com maior dificuldade e, por conseguinte, gerou tempos maiores na condição semântica.

Apesar das diferenças entre os grupos, no que tange à condição semântica para as palavras de baixa frequência, entende-se que o resultado mais interessante possivelmente tenha sido a semelhança dos dois grupos no processamento da condição morfológica, pois independente das diferenças da escolaridade/perfil leitor, houve efeito de facilitação em ambos os grupos e para ambas as frequências. Esse achado sugere o quanto o acesso à informação morfológica se mantém, mesmo em um contexto de dificuldade na leitura e de escolaridade diferente, como demonstrado pelo grupo EM-EJA.

Vale salientar as limitações deste estudo, haja vista que houve sobreposição entre nível de escolaridade e perfil leitor e não se conseguiu estabelecer, neste momento, uma correlação estatística entre perfil leitor e acesso lexical. Diante disso, a análise dos dados, no que diz respeito a essa relação mais específica, foi feita de forma modalizada. Espera-se que em trabalhos futuros possa se estabelecer uma correlação estatística mais robusta, além de elaborar estudos com grupos de alunos tanto com mesmo nível de escolaridade e perfis leitores diferentes, quanto com alunos com perfil leitor semelhante e níveis de escolaridade diferentes.

Por último, destaca-se que o trabalho indica a relevância de haver mais estudos com grupos com características diversas como o grupo EM-EJA, pois a maioria dos estudos psicolinguísticos experimentais geralmente investiga apenas estudantes universitários. Além disso, a pesquisa indica também que considerar o comportamento do acesso lexical com base em palavras de baixa frequência também pode trazer descobertas produtivas sobre o processamento das palavras.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Priscilla de Albuquerque. **Influência da Memória de Trabalho na Compreensão Leitora de Estudantes Universitários com TDAH**. 2021. 61f. Dissertação (Mestrado) – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BADDELEY, Alan.; HITCH, Graham J. **Working Memory**. In: BOWER, Gordon H. (Org.). *The Psychology of Learning and Motivation*. London: Academic Press, v. 8, p. 47-91, 1974.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394/1996. BRASIL.

BUTTERWORTH, Brian. **Lexical Representation**. In: BUTTERWORTH, Brian. *Language Production*. London: Academic Press, v.2, p.257-294, 1983.

CALDAS, Luiz Eduardo Cardoso. **Relações Conjuntivas Causais em Perspectiva Psicolinguística: Processamento Linguístico, Leitura e Ensino**. 2013. 125f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CARAMAZZA, Alfonso; LAUDANNA, Alessandro.; ROMANI, Cristina. **Lexical Access and Inflectional Morphology**. *Cognition*, v.28, p.297-332, 1988.

CARBONE, Solange Aparecida Beletato. **Dificuldades de Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos: uma Reflexão com Alfabetizadores da EJA**. 2013. 39f. Monografia (Especialização em Educação) – Métodos e Técnicas de Ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

DEHAENE, Stanislas. **Os Neurônios da Leitura: como a Ciência explica a Nossa Capacidade de Ler** (traduzido por Leonor Scliar-Cabral). Porto Alegre: Penso, 2012.

DIAS, Alcimar Dantas. **O Processamento Morfológico de Palavras Formadas com Bases Presas no Português Brasileiro**. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado) – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

ESTIVALET, Gustavo Lopez. **Léxico do Português Brasileiro (LexPorBR)**, 2019.

FERRARI-NETO, José; SOUZA, Luciene Barbosa de. **O Processamento da Leitura na Aquisição da Morfologia Derivacional em Português Brasileiro (PB) por Disléxicos**, *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 37, n.63, p. 273-298, jul.-dez., 2012.

FINGER-KRATOCHVIL, Cláudia; CARVALHO, Margareth G. M de. **O Uso do Dicionário como Estratégia Metacognitiva de Aquisição Lexical na Leitura em Mídia Virtual e Impressa. Letrônica**. Porto Alegre, v.9, n.2, p. 295-309, jul-dez, 2016.

FLÔRES, Onici Claro; PEREIRA, Vera Wannmacher. **Ensino da Compreensão Leitora: Faces e Interfaces Psicolinguísticas**. *LINGVARVMARENA*, v.3, p.75-87, 2012.

FRANÇA, Anieli Improta; LEMLE, Miriam; GESUALDI, Aline da R.; CAGY, Maurício; INFANTOSI, Antonio Fernando C. **A Neurofisiologia do Acesso Lexical: Palavras em Português**. *Veredas*, Juiz de Fora, v.2, p.34-49, 2008.

FURTADO, Quézia Vila Flor. **Em Busca do Jovem da EJA: da sala de aula aos corredores da escola... Quem são eles?.** In:_____. *Jovens na Educação de Jovens e Adultos: Produção do Fracasso e Táticas de Resistência no Cotidiano Escolar*. João Pessoa: Editora do CCTA/UFPB, cap. 2, p. 91-141, 2015.

GABRIEL, Rosângela. Como o Milagre da Leitura é Possível? Investigando Processos Biológicos e Culturais da Emergência de Sentidos durante a Leitura. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 16, n. 3, p. 603- 616, set-dez, 2016.

GARCIA, Daniela Cid de. **Elementos Estruturais no Acesso Lexical: o Reconhecimento de Palavras Multimorfêmicas no Português Brasileiro**. 2009. 79f. Dissertação (Mestrado) – Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GARCIA, Daniela Cid de. **Processamento de Palavras**. In: MAIA, Marcus (Org.) *et al.* **Psicolinguística, Psicolinguísticas: uma introdução**. São Paulo: Contexto, cap. 4, p. 59-70, 2015.

GIANGIACOMO, Micheli Cristina Paludeto Belaz; NAVAS, Ana Luiza Gomes Pinto. A Influência da Memória Operacional nas Habilidades de Compreensão de Leitura em Escolares de 4ª série. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v.13, n.1, 2008.

GUARESI, Ronei; OLIVEIRA, Janaina Silva. Compreensão Leitora e Memória de Trabalho sob a perspectiva do Processamento Cognitivo da Leitura: uma Revisão de Literatura. **(Con)Textos Linguísticos**, Espírito Santo, v.11, n.18, p.85-96, julho, 2017.

HALLE, Morris; MARANTZ, Alec. **Distributed Morphology and the pieces of inflection**. In: HALE, Ken; KEYSER, Samuel Jay. (Eds.) *The View from Building 20: Essays in Linguistics in Honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, p.111-176, 1993.

IZQUIERDO, Ivan. **Memória**. 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

LEITÃO, Márcio Martins. **Psicolinguística Experimental: Focalizando o Processamento da Linguagem**. In: Martelotta, M. (org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, p.217-234, 2008.

LEVELT, Willem Johannes Maria. **On the Skill of Speaking: How do We Access Words**. In: *Third International Conference on Spoken Language Processing (ICSLP)*, 1994, Yokohama, Japan. *Proceeding of The Third International Conference on Spoken Language Processing*, Yokohama, p. 2253-2258, 1994.

LEVELT, Willem Johannes Maria. **Speaking: From Intention to Articulation**. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.

LOURENÇO DA SILVA, Everton. O advento da Morfologia Distribuída. **ReVEL**, v.8, n.14, 2010.

MAIA, Marcus; LEMLE, Miriam; FRANÇA, Aniela Improta. Efeito Stroop e Rastreamento Ocular no Processamento de Palavras. **Ciências & Cognição**, v.12, p.02-17, 2007.

MARSLÉN-WILSON, William; TYLER, Lorraine K.; WAKSLER, Rachelle; OLDER, Lianne. Morphology and Meaning in the English Mental Lexicon. **Psychological Rev.**, v.10, n.1, p.3-33, 1994.

MARTINS, Andria Vanessa Lina; OLIVEIRA, Gessica Correia de; SOUZA, Luiz Carlos Madeiro de; SANTOS, Tays de Souza. **Um Perfil do Jovem de Origem Popular na Educação de Jovens**

e Adultos e no Ensino Médio Regular nas Escolas Públicas da Paraíba. In: CALAÇA, Suelídia Maria. (Org.) et al. Juventude de Origem Popular, Educação de Jovens e Adultos e Ensino Médio no Projeto PET/Conexões de saberes. João Pessoa: Ideia, p.43-62, 2016.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. **Entre a Pré-Leitura e a Leitura Hábil: Condições e Patamares da Aprendizagem.** In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO- MARTINS, Claudia. Alfabetização no século XXI: Como se Aprende a Ler e a Escrever. Porto Alegre: Penso, 2013.

OAKHILL, Jane, HARTT, Joanne; SAMOLS, Deborah. Levels of Comprehension Monitoring and Working Memory in Good and Poor Comprehenders. **Reading and Writing**, v.18, 2005.

PEDERNEIRA, Isabella Lopes. **Etimologia e Reanálise de Palavras.** 2010. 123f. Dissertação (Mestrado) – Linguística, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PICCOLO, Luciane da Rosa; SALLES, Jerusa Fumagalli. Vocabulário e Memória de Trabalho predizem Desempenho de Leitura em Crianças. **Psicologia: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.180-191, maio-ago, 2013.

PINKER, Steven. Rules of Language. **Science**, v.153, p.530–535, 1991.

PINTO, Carina Alexandra Garcia. **O Papel da Estrutura Morfológica nos Processos de Leitura de Palavras.** 2017. 276f. Tese (Doutorado) – Programa de Voz, Linguagem e Comunicação, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017.

PIPER, Francieli Kramer. **A Importância da Memória de Trabalho para a Aprendizagem.** In: XIII Semana de Letras, 2013, PUCRS. Anais de Evento. Rio Grande do Sul: Editora PUCRS, 2013.

PRADO, Leandro Lemes do. **O Conto sob a perspectiva da Psicolinguística em Interface com a Literatura: Compreensão Leitora, Consciência Textual e Processamento.** 2018. 196f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018.

SAGUIE, Aline; SANTOS, Sabrina; GARCIA, Daniela Cid de. **Rastreamento Ocular de Palavras: uma Comparação entre Alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Superior.** In: MAIA, Marcus (Org.). Psicolinguística e Metacognição na Escola. Campinas-SP: Mercado de Letras, p.159-178, 2019.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: o Problema Escolar e de Aprendizagem.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SESMA, Heather Whitney; MAHONE, Mark E.; LEVINE, Terry; EASON, Sarah H.; CUTTING, Laurie E. The Contribution of Executive Skills to Reading Comprehension. **Child Neuropsychology**, v.15, n.1, 2009.

SIMÕES, Antonia Barros Gibson. **A Influência dos Conectivos na Leitura de Estudantes Graduandos e do Ensino Médio durante o Processamento de Períodos em Português Brasileiro.** 2019. 123f. Tese (Doutorado) – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SOARES, Nathália Leite de Sousa. **A Influência da Competência Leitora no Acesso Lexical de Estudantes do Ensino Médio Regular e EJA e do Ensino Superior**. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado) – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SOARES, Nathália Leite de Sousa. A Prática da Leitura na perspectiva dos Alunos do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino: Implicações no Cotidiano Extraclasse. In: **II CONEPI – Congresso Nacional em Educação & Práticas Interdisciplinares**, 2, 2018, João Pessoa. Anais eletrônicos, João Pessoa: CONEPI, p.1038-1042, 2018.

SOUSA, Lucilene Bender de; GABRIEL, Rosângela. Palavras no Cérebro: o Léxico Mental. **Letrônica**, Porto Alegre, v.5, n.3, p.3-20, jul./dez., 2012.

SOUSA, Lucilene Bender de; HÜBNER, Lilian Cristine. Dificuldades de Compreensão Leitora em Estudantes Concluintes do Ensino Fundamental. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.44, n. 81, p. 67-76, set./dez. 2019.

TAFT, Marcus & FORSTER, Kenneth I. Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words. **Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior**, v.14, n.6, p.638-647, 1975.

TOMITCH, Lêda Maria Braga. A Capacidade da Memória de Trabalho e a Ilusão da Compreensão em Leitura. **Fragmentos**, n.24, Florianópolis, jan-jun, 2003.

ANEXO A – Questionário do Perfil Leitor para Estudantes

I – Sobre Você

- **Idade:** _____
- **Gênero:** () feminino () masculino
- **Lateralidade:** () destro () canhoto () ambidestro
- **Localidade (cidade/estado):** _____

EXCLUSIVO PARA O ENSINO MÉDIO

- **Ano/Ciclo Escolar:** _____

EXCLUSIVO PARA O ENSINO SUPERIOR

- **Nível:** () graduação () pós-graduação
-
-

- **Instituição de Ensino:** () pública () privada
- **Horário de Estudo:** () diurno () noturno
- **Situação Atual do Estudante:** () estuda () estuda e trabalha
- **Acesso à Internet:** () sim () não
- **Tipo de Acesso à Internet:** () limitado () ilimitado

II – Sobre sua Relação com a Leitura

1. **A leitura é importante para Você?**
() sim () não explique: _____
2. **Você se considera um bom leitor?**
() sim () não explique: _____
3. **Quanto tempo por semana você dedica exclusivamente à leitura?**
() menos de 1 hora () 1 hora () 2 horas () 3 horas () 4 horas ou mais
4. **Quem despertou seu interesse pela leitura?**
() amigos () pais () professores () outros
5. **Quantos livros, aproximadamente, tem na sua casa?**
() nenhum () 1 a 10 () 11 a 20 () 21 a 50 () mais de 50
6. **Você recomenda o que você lê para os outros?**
() sim () não explique: _____
7. **Qual é o seu gênero de leitura favorito?**
() aventura () romance () ficção () policial () autoajuda () outros
8. **Onde você adquire o material de leitura?**
() biblioteca () livraria () internet () sebo () outros
9. **Qual é o dispositivo que você usa com mais frequência para seus momentos de leitura?**
() livro () celular smartphone () tablet () computador/notebook
() leitor de livro digital () outros () nenhum
10. **Quais plataformas virtuais de acesso à informação mais te interessam?**
() sites de notícias () redes sociais () sites institucionais () outros

III – Sobre sua Experiência com Leitura em Sala de Aula

1. **Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?**
()sim ()não explique:_____
2. **Você considera que a leitura feita em sala de aula contribui para sua vida fora da escola/universidade?**
()sim ()não explique:_____
3. **Quantos textos foram sugeridos pelos professores no último ano letivo?**
()não lembra ()0 a 10 ()11 a 30 ()31 a 50 ()mais de 50
4. **Dentre os textos sugeridos pelos professores, quantos você realmente leu?**
()não lembra ()0 a 10 ()11 a 30 ()31 a 50 ()mais de 50

Submetido em 15/04/2023

Aceito em 26/05/2023