



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

**NATHÁLIA LEITE DE SOUSA SOARES**

**A INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA LEITORA NO ACESSO  
LEXICAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR E  
EJA E DO ENSINO SUPERIOR**

**JOÃO PESSOA**

**2022**

NATHÁLIA LEITE DE SOUSA SOARES

**A INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA LEITORA NO ACESSO  
LEXICAL DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO REGULAR E  
EJA E DO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, na área de concentração intitulada Teoria e Análise Linguística, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística.  
Orientador: Prof. Dr. Márcio Martins Leitão.  
Co-orientadora: Profa. Dra. Juliana Novo Gomes

JOÃO PESSOA

2022

S676i 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 / Nathália Leite de Sousa Soares. - João Pessoa, 2022.

123 f. : il.

Orientação: Márcio Martins Leitão.

Coorientação: Juliana Novo Gomes.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Linguística. 2. Psicolinguística - Acesso Lexical. 3. Ensino Médio. 4. Ensino Superior. I. Leitão, Márcio Martins. II. Gomes, Juliana Novo. III. Título.

UFPB/BC

CDU 81(043)



**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE  
NATHÁLIA LEITE DE SOUSA SOARES**

Aos vinte e seis dias do mês de julho de dois mil e vinte e dois (26/07/2022), às dez horas, realizou-se, via Plataforma Zoom, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada “**A influência da competência leitora no acesso lexical de estudantes do ensino médio regular e EJA e do ensino superior**”, apresentada pelo(a) mestrando(a) **NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES**, Licenciado(a) em **Letras** pelo(a) **Universidade Federal da Paraíba - UFPB**, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE(A) EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Teoria e Análise Linguística**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). Jan Edson Rodrigues Leite, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Márcio Martins Leitão (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Juliana Novo Gomes (Coorientadora/Universidade do Minho), Kátia Nazareth Moura de Abreu (Examinadora/UERJ) e José Ferrari Neto (Examinador/PROLING-UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a).Dr(a). Márcio Martins Leitão convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito **APROVADO**. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Márcio Martins Leitão, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 26 de julho de 2022.

**Observações:**

A banca louva e reconhece o esforço pela finalização do trabalho em contexto de pandemia e pela investigação de três diferentes populações. A banca também sugere que sejam incorporadas as observações e recomenda a publicação do trabalho em forma de artigo.

Prof(a). Dr(a). Márcio Martins Leitão  
(Presidente da Banca Examinadora)

Prof(a). Dr(a). Juliana Novo Gomes  
(Coorientadora)

Prof(a). Dr(a). Kátia Nazareth Moura de Abreu  
(Examinadora)

Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto  
(Examinador)

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por ser meu tudo: minha inspiração diária e profunda de sabedoria

Aos meus Pais, José e Ana e aos meus irmãos, Newton e Nathana: Grata por serem meu porto seguro durante todos esses anos

Ao meu orientador Márcio Leitão e a minha co-orientadora Juliana Novo: Vocês são incríveis e incansáveis. Obrigada por me estimularem a ser uma pesquisadora melhor, dia pós dia

Às amigas maravilhosas que o Mestrado me proporcionou: Karla Pinheiro, Mariane Monteiro e Jullyane Ferreira. Vocês foram importantes demais na minha vida nesse processo de construção da dissertação: agradeço toda a partilha de perrengues e alegrias.

À minha família de fé: Cynderella Moraes, Élem Leal, Luciane Bittencourt, Regina Lima, Adriana Nóbrega, Luciana Lira, Meire Bernardo, Reginalva Torquato, Lygia Silva e a todos os integrantes do Coral IEBJP, pois vocês foram bênçãos sem medidas sobre a minha vida. Obrigada pelas orações e conversas: fez toda a diferença para mim!

Aos integrantes da Família LAPROL, em especial à minha amiga Gabrielle Albuquerque, pelo partilhar de tantos momentos e saberes que agregaram demais na minha vida como um todo.

A Banca Examinadora desta pesquisa que, desde a qualificação, proporcionaram-me *insights* sensacionais e me estimularam a ampliar meus horizontes. Além dos meus orientadores, Márcio Leitão e Juliana Gomes, eu agradeço imensamente a Kátia Abreu e Ferrari Neto por tantas contribuições maravilhosas! Gratidão!

A todos os participantes e colaboradores desta pesquisa, pois sem vocês esta pesquisa não seria possível.

A CAPES, pela bolsa concedida.

*Ai, palavras, ai, palavras,  
que estranha potência, a vossa!  
todo o sentido da vida  
principia à vossa porta*

**Cecília Meirelles**

## RESUMO

O presente estudo de caráter quanti-qualitativo surgiu da necessidade de explicitar, pelo viés da psicolinguística, como ocorre o acesso lexical em estudantes com distintos níveis de proficiência leitora. O objetivo principal desta dissertação foi investigar a correlação entre a competência leitora e o processamento de palavras morfologicamente complexas em Português Brasileiro, com vistas a caracterizar como ocorre o acesso lexical durante a leitura de palavras escritas. Nesse sentido, buscou-se: (1) correlacionar a influência da leitura com o processamento de palavras morfologicamente complexas; (2) investigar se o acesso lexical é fortemente afetado pela competência leitora e, por fim, (3) comparar o desempenho entre grupos distintos de estudantes (o Ensino Médio nas Modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Ensino Superior) para averiguar se a discrepância na competência leitora interfere no acesso lexical e, por conseguinte, no processamento de palavras morfologicamente complexas. A hipótese aventada para esta pesquisa foi a de que leitores mais proficientes tendem a processar mais rapidamente palavras complexas (DEHAENE, 2012; GABRIEL, 2016) e, em virtude disso, apresentariam menor Tempo de Reação (RT) e maior Índice Percentual de Acertos e, por isso, esperava-se encontrar diferenças significativas de desempenho entre os grupos de estudantes. Em termos metodológicos, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados para analisar o impacto da competência leitora no processamento de palavras morfologicamente complexas, a saber: (1) a técnica experimental de *Priming* aberto, via plataforma virtual PCIBex Farm – elaborado a partir das contribuições de Garcia (2009) e Estivalet (2019) para captar os RTs e o Índice de Acertos e cujos estímulos foram: *palavras* (subdivididas em alta frequência e baixa frequência em quatro tipos de relação: ‘morfológica’, ‘semântica’, ‘fonológica’ e ‘neutra’), *não-palavras* (subdivididas em ‘com morfema’ e ‘sem morfema’) e *distratoras* (subdivididas em ‘palavras’ e ‘não palavras’) e (2) o *Questionário do Perfil Leitor*, via Formulários Google – elaborado a partir das contribuições de Simões (2019) e Soares (2018) para coletar informações sobre a percepção individual e a influência da sala de aula no hábito de leitura dos alunos e, assim, distribuí-los nas categorias de Bons Leitores – BL e Leitores com Dificuldades de Compreensão – LDC (SOUSA, HÜBNER, 2019). Os resultados obtidos foram os seguintes: (i) para a análise dos RTs, através dos testes estatísticos ANOVA e Teste-T, encontrou-se tanto Efeitos Principais (‘Tipo de Relação Prime-Alvo’, ‘Frequência’ e ‘Escolaridade’) quanto Efeitos de Interação (‘Tipo de Relação Prime-Frequência’ no qual houve diferenças entre as condições, no que tange a frequência, em cada grupo analisado); (ii) para a análise do Índice Percentual de Acertos constatou-se que o Ensino Superior (entre 98% e 100%) acertou mais que o Ensino Médio (entre 60% e 95%); (iii) para a análise do Questionário do Perfil Leitor, observou-se que os alunos do Ensino Médio Regular e EJA tendem a ser LDC (por serem menos proficientes) e os alunos do Ensino Superior tendem a ser BL (por serem mais proficientes). Diante disso, conclui-se que os indícios deste estudo apontam para a repercussão da competência leitora no acesso lexical, além das tendências do nosso experimento de *priming* corroborarem com os achados de Garcia (2009) acerca do papel da morfologia no processamento das palavras, o estudo que embasou esta pesquisa.

**Palavras-chave:** Acesso Lexical; Competência Leitora; Ensino Médio; Ensino Superior.

## ABSTRACT

This quantitative and qualitative study arose from the need to explain, through psycholinguistics, how lexical access occurs in students with different levels of reading proficiency. The main objective of this dissertation was to investigate the correlation between reading competence and the processing of morphologically complex words in Brazilian Portuguese, with a view to characterizing how lexical access occurs during the reading of written words. In this sense, we sought to: (1) correlate the influence of reading with the processing of morphologically complex words; (2) investigate whether lexical access is strongly affected by reading competence and, finally, (3) compare performance between different groups of students (High School in Regular and Youth and Adult Education Modalities and Higher Education) to verify whether the discrepancy in reading competence interferes with lexical access and, therefore, with the processing of morphologically complex words. The hypothesis suggested for this research was that more proficient readers tend to process complex words faster (DEHAENE, 2012; GABRIEL, 2016) and, as a result, would present lower Reaction Time (RT) and higher Percentage Index of Correct Answers and, therefore, it was expected to find significant differences in performance between groups of students. In methodological terms, we used two data collection instruments to analyze the impact of reading competence on the processing of morphologically complex words, namely: (1) the experimental Open Priming technique, through the PCibex Farm virtual platform – elaborated from the contributions by Garcia (2009) and Estivalet (2019) to capture the RTs and the Hit Index and whose stimuli were: words (subdivided into high frequency and low frequency into four types of relationship: 'morphological', 'semantic', 'phonological' and 'neutral'), non-words (subdivided into 'with morpheme' and 'without morpheme') and distractors (subdivided into 'words' and 'non-words') and (2) the Reader Profile Questionnaire, through Google Forms – based on the contributions of Simões (2019) and Soares (2018) to collect information on individual perception and the influence of the classroom on students' reading habits and, thus, distribute them into the categories of 'Good Readers' – GR and 'Readers with Difficulties in Understanding' - RDU (SOUSA, HÜBNER, 2019). The results obtained were the following: (i) for the analysis of the RTs, through the statistical tests ANOVA and Test-T, both Main Effects ('Type of Prime-Target Relation', 'Frequency' and 'Education') were found as for Interaction Effects ('Type of Prime-Frequency Relation' in which there were differences between the conditions regarding the frequency in each analyzed group); (ii) for the analysis of the Percentage Index of Correct Answers, it was verified that Higher Education (between 98% and 100%) got more correct answers than High School (between 60% and 95%); (iii) for the analysis of the Reader Profile Questionnaire, it was observed that High School students in the Regular and Youth and Adult Education modalities tend to be RDU (because they are less proficient) and Higher Education students tend to be GR (because they are more proficient). In view of this, it is concluded that the evidence of this study points to the repercussion of reading competence in lexical access, in addition to the trends of our priming experiment, corroborate the findings of Garcia (2009) about the role of morphology in word processing, the study that supported this research.

**Keywords:** Lexical Access; Reading Competence; High School; Higher Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### FIGURAS

- Figura 1** – Fragmento de uma rede lexical  
**Figura 2** – Síntese da Teoria Lexical de Levelt (1989)  
**Figura 3** – Desenho experimental de priming encoberto  
**Figura 4** – Partes que compõem o olho humano  
**Figura 5** – Esquema da atuação das vias de leitura a partir da palavra “táxi”  
**Figura 6** – Circuito neural da leitura.  
**Figura 7** – Imagens por TEP das regiões ativadas no processamento de palavras  
**Figura 8** – Apresentação do Corpus Psicolinguístico do LexPorBR  
**Figura 9** – Apresentação do site Palavras NET  
**Figura 10** – Apresentação inicial do Questionário do Perfil Leitor

### GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Médias dos tempos de resposta de cada condição em relação à média dos pares não-relacionados. P.29  
**Gráfico 2** – Análise da facilitação entre as condições  
**Gráfico 3** – Faixa Etária dos Voluntários da Pesquisa (média em anos)  
**Gráfico 4** – Gênero dos Voluntários da Pesquisa  
**Gráfico 5** – Distribuição dos Voluntários do EM-EJA por Ciclo Escolar  
**Gráfico 6** – Distribuição dos Voluntários do EM-Regular por Ano Escolar  
**Gráfico 7** – Distribuição dos Voluntários do Ensino Superior por Nível de Formação  
**Gráfico 8** – Distribuição dos Voluntários do ES por Área de Conhecimento  
**Gráfico 9** – Horário de Estudo dos Voluntários da Pesquisa  
**Gráfico 10** – Situação Socioeconômica dos Voluntários da Pesquisa  
**Gráfico 11** – Acesso à internet dos voluntários da pesquisa  
**Gráfico 12** – Tipo de Acesso à Internet dos Voluntários da Pesquisa  
**Gráfico 13** – Efeito Principal de Tipo de Relação Prime-Alvo  
**Gráfico 14** – Efeito Principal de Frequência  
**Gráfico 15** – Efeito Principal de Grupo  
**Gráfico 16** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do EM- EJA  
**Gráfico 17** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo da EM-Regular  
**Gráfico 18** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do Ensino Superior  
**Gráfico 19** – A Importância da Leitura para o EM-EJA  
**Gráfico 20** – A Importância da Leitura para o EM-Regular  
**Gráfico 21** – A Importância da Leitura para o ES  
**Gráfico 22** – A Autopercepção como Leitor no EM-EJA  
**Gráfico 23** – A Autopercepção como Leitor no EM-Regular  
**Gráfico 24** – A Autopercepção como Leitor no ES  
**Gráfico 25** – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo EM-EJA  
**Gráfico 26** – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo EM-Regular  
**Gráfico 27** – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo ES  
**Gráfico 28** – Incentivadores da Leitura declarados pelo EM-EJA  
**Gráfico 29** – Incentivadores da Leitura declarados pelo EM-Regular  
**Gráfico 30** – Incentivadores da Leitura declarados pelo ES  
**Gráfico 31** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo EM-EJA  
**Gráfico 32** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo EM-Regular  
**Gráfico 33** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo ES  
**Gráfico 34** – Recomendações de Leitura de acordo com o EM-EJA

- Gráfico 35** – Recomendações de Leitura de acordo com o EM-Regular  
**Gráfico 36** – Recomendações de Leitura de acordo com o ES  
**Gráfico 37** – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o EM-EJA  
**Gráfico 38** – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o EM-Regular  
**Gráfico 39** – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o ES  
**Gráfico 40** – Fontes do Material de Leitura conforme o EM-EJA  
**Gráfico 41** – Fontes do Material de Leitura conforme o EM-Regular  
**Gráfico 42** – Fontes do Material de Leitura conforme o ES  
**Gráfico 43** – Dispositivos de Leitura declarados pelo EM-EJA  
**Gráfico 44** – Dispositivos de Leitura declarados pelo EM-Regular  
**Gráfico 45** – Dispositivos de Leitura declarados pelo ES  
**Gráfico 46** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo EM-EJA  
**Gráfico 47** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo EM-Regular  
**Gráfico 48** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo ES  
**Gráfico 49** – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o EM-EJA  
**Gráfico 50** – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o EM-Regular  
**Gráfico 51** – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o ES  
**Gráfico 52** – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o EM-EJA  
**Gráfico 53** – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o EM-Regular  
**Gráfico 54** – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o ES  
**Gráfico 55** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo a EM-EJA  
**Gráfico 56** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo a EM-Regular  
**Gráfico 57** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo o ES  
**Gráfico 58** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o EM-EJA  
**Gráfico 59** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o EM-Regular  
**Gráfico 60** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o ES

## **QUADROS**

- Quadro 1** – Os subtipos de Priming conforme Pinto (2017) p.22  
**Quadro 2** – Os tipos de Priming conforme Pederneira (2010) p.23  
**Quadro 3** – Amostra do material utilizado no experimento de *priming* encoberto p.27  
**Quadro 4** – Informações coletadas na seção “Sobre Você” p.44  
**Quadro 5** – Resumo descritivo dos voluntários da pesquisa p.46  
**Quadro 6** – Número total de pares de palavras por condição  
**Quadro 7** – Índice Percentual de Acertos e Erros por Grupo  
**Quadro 8** – Informações coletadas em “Sobre a sua Relação com a Leitura”  
**Quadro 9** – Justificativas dos Voluntários sobre a Importância da Leitura  
**Quadro 10** – Justificativas dos Voluntários sobre a Autopercepção como Bons Leitores  
**Quadro 11** – Justificativas dos voluntários sobre o porquê recomendam suas leituras  
**Quadro 12** – Justificativas dos voluntários sobre o porquê da apreciação da leitura  
**Quadro 13** – Categorização do Perfil Leitor dos Voluntários

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- Ensino Médio – EM**  
**Ensino Superior - ES**  
**Educação de Jovens e Adultos – EJA**  
**Memória de Trabalho - MT**  
**Português Brasileiro – PB**  
**Tempo de Reação – RT**

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2. LÉXICO MENTAL: DO GERATIVISMO À PSICOLINGUÍSTICA .....</b>	<b>13</b>
2.1. ACESSO LEXICAL: TEORIA E MODELOS PSICOLINGUÍSTICOS .....	18
2.2. PRIMING LINGUÍSTICO E PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO: UM BREVE TRANSCURSO SOBRE ASPECTOS EXPERIMENTAIS .....	20
<b>3. O PAPEL DA MORFOLOGIA NO PROCESSAMENTO DE PALAVRAS: UM RESUMO DO ESTUDO DE GARCIA (2009) .....</b>	<b>25</b>
<b>4. A LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....</b>	<b>31</b>
4.1. NEUROCIÊNCIA E O CIRCUITO DA LEITURA .....	31
4.2. COMPETÊNCIA LEXICAL, COMPREENSÃO LEITORA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO .....	36
<b>5.O ESTUDO EXPERIMENTAL .....</b>	<b>40</b>
5.1. EXPERIMENTO DE PRIMING ABERTO COM DECISÃO LEXICAL .....	41
5.1.1. Participantes .....	42
5.1.2. Método. ....	50
5.1.3. Resultados. ....	55
5.1.4. Discussão. ....	93
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>97</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>104</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>115</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A presente Dissertação, no âmbito da Psicolinguística Experimental, tem como objetivo principal investigar a correlação entre a competência leitora e o processamento de palavras morfologicamente complexas em Português Brasileiro (PB), com vistas a caracterizar como ocorre o acesso lexical durante a leitura de palavras escritas. Nesse sentido, este estudo buscou: (1) correlacionar a influência da leitura com o processamento morfológico de palavras complexas; (2) investigar se o acesso lexical é fortemente afetado pela competência leitora e, por fim, (3) comparar o desempenho entre grupos distintos de estudantes (Ensino Médio, nas modalidades Regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA, e Ensino Superior) para averiguar se a discrepância na competência leitora interfere no acesso lexical e, por conseguinte, no processamento de palavras morfologicamente complexas.

O cérebro perspicaz do leitor, mediante a ação do léxico mental, possibilita uma organização à página escrita e confere vida ao texto. Numa fração de milésimos de segundo, uma sequência de eventos ocorrem no transcorrer da leitura: tratamento da imagem pela retina, decodificação das letras, acesso à pronúncia, reconhecimento dos morfemas e acesso ao significado das palavras. Quanto maior o nível de proficiência em leitura, mais automatizado são os processos de decodificação e armazenamento no léxico mental e, por conseguinte, há maior fluidez e rapidez no processamento lexical (DEHAENE, 2012; GABRIEL, 2016).

Além da competência leitora (essa capacidade cognitiva de extrair sentidos linguísticos nos mais diversos textos), vale salientar a importância dos morfemas na arquitetura e no processamento da linguagem: Garcia (2009) afirma que há uma facilitação expressiva no acesso lexical de palavras morfologicamente complexas. Para tecer essas análises, nosso estudo de caráter quanti-qualitativo utilizou dois recursos metodológicos: (1) a técnica experimental de *Priming* aberto, via plataforma virtual PCIBex Farm – elaborado a partir das contribuições de Garcia (2009) e Estivalet (2019) para captar os RTs e o Índice de Acertos e cujos estímulos foram: *palavras* (subdividas em alta frequência e baixa frequência em quatro tipos de relação: ‘morfológica’, ‘semântica’, ‘fonológica’ e ‘neutra’), *não-palavras* (subdividas em ‘com morfema’ e ‘sem morfema’) e *distratoras* (subdividas em ‘palavras’ e ‘não palavras’) e (2) o *Questionário do Perfil Leitor*, via Formulários Google – elaborado a

partir das contribuições de Simões (2019) e Soares (2018) para coletar informações sobre a percepção individual e a influência da sala de aula no hábito de leitura dos alunos e, assim, distribuí-los nas categorias de Bons Leitores – BL e Leitores com Dificuldades de Compreensão – LDC (SOUSA, HÜBNER, 2019).

Mediante a esses pressupostos, partimos da hipótese de que leitores mais proficientes tendem a processar mais rapidamente palavras complexas e, em virtude disso, apresentam menor Tempo de Reação (ou RT: do inglês *Reaction Time*) e maior Índice Percentual de Acertos: dessa forma, esperou-se uma diferença significativa de desempenho entre os três grupos de estudantes: Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio na modalidade Regular e o Ensino Superior. A justificativa desta propositura parte da necessidade de explicitar, pelo viés da psicolinguística, como ocorre o acesso lexical em estudantes com distintos níveis de proficiência leitora: é uma abordagem investigativa recente que, em decorrência da escassez de estudos em PB que considerem a interface entre Educação e Psicolinguística no contexto de Ensino Médio (principalmente no que se refere a EJA), visa possibilitar através da experimentação as evidências cognitivas e linguísticas necessárias para auxiliar o aluno a compreender melhor no transcurso da leitura de textos escritos.

A Dissertação foi construída com a finalidade de validar a pertinência da proposta investigativa e, em virtude disso, foi estruturada da seguinte forma: as seções 2 a 4 dizem respeito a fundamentação teórica desta pesquisa e trazem à tona questões voltadas ao processamento de palavras: do léxico mental, acesso lexical, processamento morfológico à competência leitora e os sujeitos da educação; a seção 5 aborda o delineamento do estudo experimental; a seção 6 traz as considerações finais da pesquisa e, por fim, as seções complementares de referências, apêndices e anexos.

## **2. LÉXICO MENTAL: DO GERATIVISMO À PSICOLINGUÍSTICA**

Nesta seção, abordaremos o estudo do léxico mental pelo viés psicolinguístico, no intuito de discorrer brevemente acerca dos processos mentais relacionados, essencialmente, com o reconhecimento e o acesso das unidades lexicais.

No entendimento de Dias (2013), os trabalhos do norte-americano Noam Chomsky revolucionaram a Linguística, pois houve a transição de uma concepção *externalista* com foco em aspectos sociais (vigente no Estruturalismo) para uma nova

concepção: a *internalista*, pois o foco desde então era investigar como a mente humana produz e compreende linguagem. “Esta visão propõe assim a existência de um léxico mental como componente da faculdade da linguagem que fornece os itens lexicais para computação de uma gramática mental ou gramática gerativa” (DIAS, 2013, p.17).

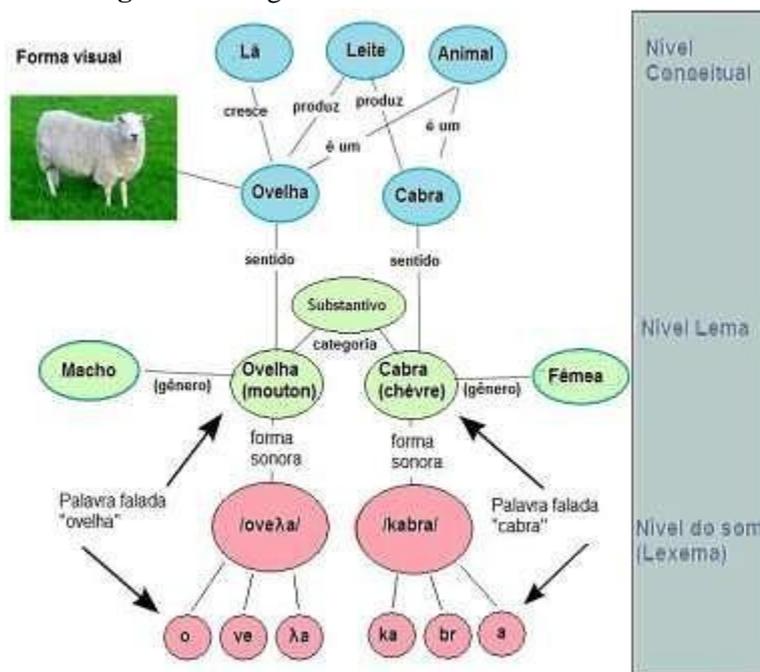
Segundo Ferrari-Neto e Souza (2012), o léxico é um componente da gramática internalizada nos falantes o qual engloba em si informações linguísticas distintas que são atreladas às palavras, a saber: fonológicas, morfológicas, semânticas e sintáticas. Dehaene (2012, p.57), por sua vez, amplia essa visão do léxico mental pelo viés neurológico e o concebe como “uma coleção de dicionários cujas páginas se abrem sucessivamente à medida que acessamos a informação” e declara que o cérebro humano engloba cerca de 50.000 a 100.000 entradas lexicais e que, a partir de traços sobre a retina, o nosso aparelho de leitura reconhece a palavra apropriada entre, no mínimo, 50.000 palavras candidatas numa fração de milésimos de segundos.

Sousa e Gabriel (2012) fornecem uma visão panorâmica acerca do léxico mental: do conceito aos modelos de organização lexical. De acordo com esses autores, o conceito de léxico “mental” é próprio da Psicolinguística e foi postulado pela primeira vez em 1961 por Ann Triesman. A partir dela, a concepção inicial era de léxico como análogo a um dicionário tradicional (só que de ordem mental). Com o avançar dos estudos, percebeu-se que essa comparação era muito simplista, haja vista que diferente do dicionário, o léxico radicado na mente humana não está organizado por ordem alfabética (acessamos rapidamente a palavra intencionada), não apresenta limite do número de palavras (ampliamos e atualizamos, de forma constante, a nossa bagagem vocabular), além de compilar (de forma muito mais holística e aprofundada) as informações sobre cada palavra armazenada em nosso “repositório” cognitivo.

Atualmente, as tentativas de explicação acerca das nuances do léxico mental partem de alguns pressupostos. Em termos de extensão, “o tamanho do léxico de um adulto pode variar conforme o grau de escolaridade, idade, profissão, proficiência e experiência de leitura, entre outros fatores” (SOUSA, GABRIEL, 2012, p.6). No que tange à flexibilidade e organização, a hipótese mais aceita é a de “redes ou teias lexicais (*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, predominantemente modular, que integra informações de ordem semântica, fonológica e sintática às quais seriam processadas de forma serial: o

processamento acontece em sequência, um nível após o outro. A Figura 1 é um modelo de rede lexical para a entrada de sinais de palavras faladas e nos dão uma boa noção acerca dos *inputs* linguísticos. O primeiro nível desse modelo é o “conceitual” em que se encontrariam conectados os conceitos da mesma rede lexical e este nível se conecta ao próximo: o nível “lema”. Neste segundo nível estariam armazenadas as propriedades gramaticais das palavras e faz interface com um terceiro nível: o “lexema”. Neste último nível, encontraria-se as formas sonoras e morfológicas das palavras. Este é um modelo que existe dentro de uma “uma ampla variedade de modelos lexicais (Lexical Search - Forster, 1976; Logogen Model - Morton, 1969; Cohort Model - Marlsen-Wilson e Welsh, 1978; TRACE Model McClelland e Elman, 1986, Shortlist/Merge - Norris, 1994), etc” (SOUSA, GABRIEL, 2012, p.9).

**Figura 1** – Fragmento de uma rede lexical



**Fonte:** Sousa e Gabriel (2012)

Abordar a questão do léxico mental é levar em consideração também a atuação de um dos aspectos cognitivos mais essenciais: a Memória de Trabalho (MT), esse centro mental de armazenamento e processamento das informações. De acordo com Flores e Pereira (2012), o sistema da MT conta com quatro componentes primordiais: (1) *executivo central* – subsistema que tanto coordena as informações oriundas das mais

diversas fontes quanto controla e dispõe os recursos necessários para o processamento; (2) *alça fonológica* – circuito que se baseia na emissão dos sons da fala para reter a informação oral na memória; (3) *esboço visuoespacial* – componente especializado nas codificações de ordem espacial e visual e, por fim, (4) *buffer episódico* – sistema de armazenamento temporário que possui a função de reter e integrar as informações da alça fonológica e da memória de curto prazo para adicioná-las às memórias mais recentes ativadas pela memória de longo prazo e, a partir disso, disponibilizar o conjunto de informações para um determinado tipo de processamento em curso. Esses mesmos autores destacam que o modo de operar a MT tende a ser significativamente diferente entre crianças/jovens e adultos (acima de 40 anos) em decorrência das práticas leitoras: enquanto os adultos tendem a se concentrar mais tempo em atividades de foco único, crianças e jovens, por sua vez, tendem a dispersar a atenção mais facilmente por causa da interação multifocal de atividades no celular ou no computador.

Piccolo e Salles (2013) elaboraram um estudo com 57 estudantes do ensino fundamental da rede pública de Porto Alegre-RS, com diferenças de QI (Quociente de Inteligência). Esses autores partiram da hipótese de que a relação entre “leitura” e “memória de trabalho” poderia ser mediada através do “vocabulário” e, para isso, analisaram quais dessas variáveis influenciariam o desempenho cognitivo desses alunos por meio de atividades de leitura (de palavras isoladas e de compreensão textual), de memória de trabalho (visuoespacial) e de vocabulário (teste de wasi). Os resultados apontaram para a existência de uma correlação significativa entre esses três aspectos: de forma mais abrangente, os escores de leitura mostraram-se correlacionados com as tarefas de memória de trabalho e do vocabulário, haja vista que a leitura envolve processos de reconhecimento e compreensão das palavras lidas. Tais processos só são possíveis graças à ativação da memória de trabalho que, durante alguns segundos (no máximo poucos minutos), conserva na consciência as informações necessárias a serem processadas e interpretadas pelo córtex pré-frontal naquele exato momento. Quanto maior o nível de experiência com a leitura, mais perspicaz torna-se a memória de trabalho e, conseqüentemente, maior a densidade e a qualidade vocabular do indivíduo: é um processo retroalimentável que amplia as capacidades cognitivas e, por conseguinte, a maneira de gerenciar melhor a realidade circundante. A partir da necessidade de fomentar pesquisas e discussões que ampliem o entendimento acerca do

processamento linguístico é que surge no cenário científico uma nova área de atuação: a Psicolinguística.

A Psicolinguística surgiu em meados dos anos 50 como um ramo da Psicologia, no escopo das Ciências Cognitivas e que, de acordo com Leitão (2013), destinou-se a investigar a relação entre os processos mentais e o comportamento verbal a partir das ideias veiculadas pelo psicólogo alemão Wundt (na realidade, uma retomada dos conceitos de Humboldt). Linguistas partiram do arcabouço teórico-metodológico da Psicologia e passaram a analisar, por meio da experimentação, como o ser humano adquire, produz e compreende a linguagem verbal e como esses aspectos linguísticos se estruturam na mente dos falantes.

A partir de 1970, com o trabalho intitulado *Remarks on Nominalization*, a teoria chomskyana postula Hipóteses Lexicalistas para responder às indagações acerca da organização do léxico mental e dos processos envolvidos na ativação de um item lexical e de acordo com tais hipóteses, como declara Dias (2013, p.18), “as palavras deviam ser tratadas como entidades mínimas” e, dessa maneira, concebia-se a ideia de que a sintaxe não poderia combinar morfemas no interior da palavra. Dentro da própria teoria gerativa, porém, surgiram modelos como a Morfologia Distribuída (MD) nos anos 90: uma proposta contrária ao lexicalismo a qual preconiza que “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, então, surge 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, isto é, as palavras são decompostas em raízes e afixos porque a operação sintática passa a acontecer a nível sublexical: 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 virtude 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, 1983).

Na próxima subseção, abordaremos o conceito de acesso lexical, bem como aspectos atrelados a ela: o arcabouço teórico e os modelos de análise.

## 2.1. ACESSO LEXICAL: TEORIA E MODELOS PSICOLINGUÍSTICOS

O Acesso Lexical, de acordo com França *et al.* (2008, p.34), é “uma das operações lingüísticas 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 lingüística 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).

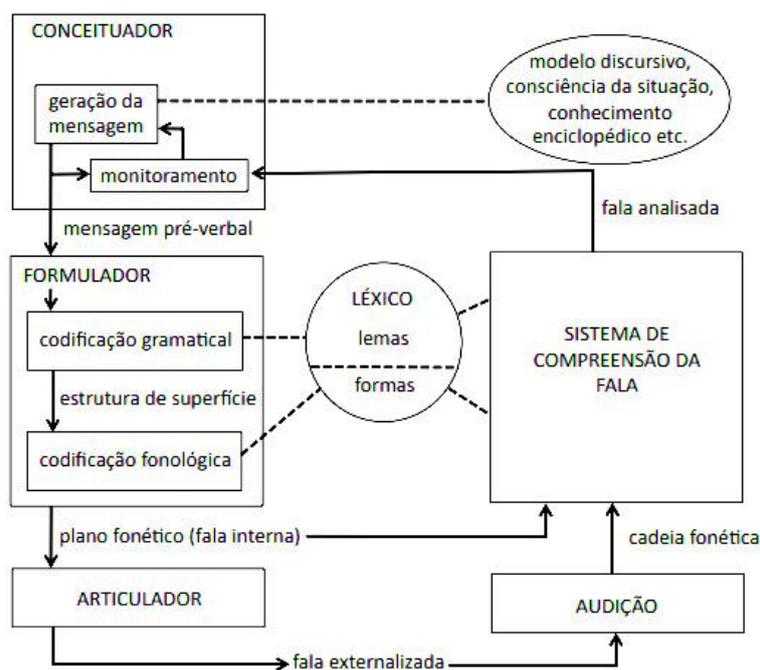
Mediante a indagações dessa natureza, a Psicolinguística Experimental tem contribuído para o debate teórico a partir de modelos de processamento que discutam aspectos primordiais como os mecanismos atrelados ao armazenamento, ativação e recuperação/reconhecimento de itens lexicais, considerando as peculiaridades nos processo de produção e compreensão da linguagem. Nesses termos, há três modelos essenciais de análise, a saber: (1) *Full Listing* ou Listagem Plena (Butterworth, 1983) – modelo que defende o acesso lexical direto (ou *top-down*): o significado das palavras é acessado na íntegra, dispensando qualquer operação prévia de decomposição morfológica; (2) *Full Parsing* ou Decomposição Plena (Taft & Forster, 1975; Halle e Marantz, 1993) – modelo que prevê o armazenamento de raízes e afixos em separado (*bottom-up*), de tal maneira que implica na decomposição da palavra no decorrer do acesso lexical e, por fim, (3) Dupla Rota (Caramazza *et al.*, 1988) – modelo que combina os modelos de *Full Listing* e *Full Parsing*: as palavras morfológicamente complexas podem ser acessadas através de uma rota direta, induzindo a ativação de

representações de todo vocábulo, e uma rota decomposicional, em que ocorre a ativação das unidades pré-lexicalistas.

Todo modelo de análise, para ser formulado, necessita de um determinado arcabouço teórico. Para fins desta pesquisa, partiu-se da propositura do psicolinguista holandês Willem Levelt: seu interesse em aquisição da linguagem humana e produção da fala o estimulou a desenvolver uma teoria abrangente acerca dos processos cognitivos envolvidos no ato de falar e, nesse sentido, incluiu o conceito de léxico mental.

A partir do esquema delineado pela Figura 1, Barbosa (2022) sintetiza a teoria do léxico mental de Levelt (1989) por etapas. Após as etapas de ‘conceitualização’ (estágio no qual o indivíduo, ao ter a intenção de produzir uma dada palavra, ativa automaticamente uma rede de conceitos lexicais), ‘codificação’ (estágio no qual, após a ativação da rede conceitual, possibilita a seleção de itens lexicais e, por meio de operações no léxico mental ocorre tanto a especificação de morfemas da palavra selecionada, ou ‘codificação gramatical’, como também a recuperação da forma fonológica da palavra, ou ‘codificação fonológico-fonética’), o interlocutor articula a mensagem por intermédio da externalização da fala: as ondas sonoras, oriundas das pregas vocais, são projetadas no ambiente e captadas pelo sistema auditivo do destinatário e do próprio remetente. Em paralelo a todo esse processo, o sistema perceptual do ‘remetente’ possibilita que haja um “automonitoramento” das palavras emitidas e, dessa maneira, pode-se detectar e reformular erros, disfluências ou qualquer problema na entrega do discurso. Enquanto o ‘remetente’ codifica e entrega a mensagem, o ‘destinatário’, por sua vez, faz o movimento oposto no processo de compreensão: decodifica mentalmente (e de forma progressiva) o conteúdo de grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras e, por meio de vias de tratamento, determina tanto os sons da língua (pela via fonológica) quanto a atribuição de significado das palavras (pela via lexical).

**Figura 2 – Síntese da Teoria Lexical de Levelt (1989)**



Fonte: Barbosa (2022)

Na próxima subseção abordaremos, num panorama geral, aspectos de ordem experimental correlacionados com o processamento morfológico.

## 2.2. PRIMING LINGUÍSTICO E PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO: UM BREVE TRANSCURSO SOBRE ASPECTOS EXPERIMENTAIS

No intuito de compreender as nuances do processamento lexical, muitos paradigmas experimentais de processamento visual das palavras foram elaborados. No que tange à mensuração das variáveis dependentes, Pinto (2017) os distribuiu em duas categorias primordiais, a saber: (i) Métodos Neurofisiológicos – técnicas experimentais que mensuram medidas de caráter neurofisiológico nos participantes, tais como os Potenciais Cerebrais Evocados (ERPs), a Ressonância Magnética Funcional (fMRI), a Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET), a Magnetoencefalografia (MEG) e (ii) Métodos Comportamentais – técnicas experimentais que mensuram o tempo gasto para a execução de uma determinada atividade e a correlacionam com a complexidade do processamento: isso significa que, seja a medida produzida pelo rastreamento do movimento ocular no *Eye Tracking* ou o tempo que o participante demora para responder ‘sim’ ou ‘não’ na Tarefa de Decisão Lexical associado ao paradigma de

Priming, tais técnicas permitem que a complexidade do processo mental se reflita nos tempos de latência das respostas.

No que tange mais especificamente ao *Priming*, o paradigma experimental utilizado neste trabalho, Salles, Jou e Stein (2007) o define como um tipo de memória de caráter implícito (não declarativo) cujos efeitos facilitadores de eventos antecedentes (*primes*) podem influenciar o desempenho dos eventos posteriores (*alvos*). Em termos psicolinguísticos de experimentação, este paradigma representa o processamento de um estímulo inicial (*prime*) que pode ou não influenciar o processamento de um estímulo mostrado na sequência, a posteriori (*alvo*). Alguns fatores são imprescindíveis para que esta técnica experimental possa ser efetuada de maneira adequada, a saber: a) o tempo de apresentação do *prime* ser mais curto para garantir que haja a captação das medidas de processamento mental mais automáticas; b) os estímulos podem ser de natureza linguística, auditiva e visual; c) o *prime* tem de partilhar traços com o *alvo*, seja de ordem ortográfica, fonológica, semântica, morfológica, dentre outros (PINTO, 2017).

Na construção do experimento de Priming, a partir dos fatores supracitados, 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 aos níveis de *Priming*, Pinto (2017) menciona seis subtipos: (i) Priming Semântico – avalia se o significado das palavras gera (ou não) um efeito associativo; (ii) Priming Ortográfico – investiga se as propriedades gráficas partilhadas entre as palavras podem interferir no processamento do alvo; (iii) Priming Fonológico – analisa se as propriedades fonológicas partilhadas entre as palavras repercutem no processamento da palavra alvo; (iv) Priming Morfológico – de utilização mais recente nos estudos, esse subtipo verifica se a manipulação da informação morfológica entre o *prime* e o alvo repercute no reconhecimento visual da palavra; (v) Priming Mediado – muito utilizado em Tarefas de Nomeação, averigua se há facilitação entre pares de palavras por influência de uma terceira, tal como em *cão* facilita *gato* que, por sua vez, facilita *rato* e, por fim, (vi) Priming de Repetição – pressupõe que se houver a repetição da mesma palavra, tanto na condição de *prime* quanto na condição de *alvo*, o participante tenderá a reconhecê-la mais rapidamente.

**Quadro 1** – Os subtipos de *priming* conforme Pinto (2017)

<b>SUBTIPOS DE PRIMING</b>	<b>INTERESSE DO PESQUISADOR(A)</b>
1. PRIMING SEMÂNTICO	analisar se há correlação de ordem semântica entre as palavras
2. PRIMING ORTOGRÁFICO	analisar se há correlação de ordem ortográfica entre as palavras
3. PRIMING FONOLÓGICO	analisar se há correlação de ordem fonológica entre as palavras
4. PRIMING MORFOLÓGICO	analisar se há correlação de ordem morfológica entre as palavras: abordagem mais recente
5. PRIMING MEDIADO	analisar a influência de uma terceira palavra além do par: muito utilizado em atividades de nomeação
6. PRIMING DE REPETIÇÃO	analisar se a repetição de uma mesma palavra, tanto do <i>prime</i> quanto no alvo, repercute na velocidade de reconhecimento desta palavra

Fonte: a autora (2022)

No que tange ao tempo de permanência do *prime* na tela do computador, para que se possa mensurar o tempo de resposta ao alvo, o *priming* pode ser configurado de duas maneiras: ou do tipo “aberto”, com duração de exposição em torno de 200ms ou do tipo ‘encoberto, com duração de exposição de apenas 38ms, um intervalo temporal abaixo do limiar de consciência (PEDERNEIRA, 2010). Para fins deste trabalho, optou-se por um design experimental com ênfase no *priming* morfológico e do tipo aberto o qual será melhor delineado na seção sobre o estudo experimental.

**Quadro 2** – Os tipos de *priming* conforme Pederneira (2010)

<b>TIPOS DE PRIMING</b>	<b>TEMPO DE EXPOSIÇÃO</b>	<b>FINALIDADE DO PESQUISADOR(A)</b>
1.ABERTO	≅ 200ms	analisar se a apresentação de um estímulo inicial (o <i>prime</i> ) do qual o voluntário pode ter em certa medida a consciência, afetaria ou não o processamento de uma segunda palavra do par: o alvo. Muito aplicado em participantes que não tenham tanta acuidade visual e, de alguma forma, necessitem de um pouco mais tempo para fazer a leitura das palavras do par.
2.ENCOBERTO	38ms	analisar se a apresentação de um estímulo inicial (o <i>prime</i> ) do qual o voluntário não teve a consciência, no momento mais inicial e automático, afetaria ou não o processamento do alvo. Pressupõe-se que esse participante tenha uma boa acuidade visual.

Fonte: a autora (2022)

Nas últimas décadas, os estudos sobre acesso lexical tem se tornado uma fascinante área de investigação psicolinguística, pois tem sido o interesse de muitos pesquisadores compreender os processos mentais relacionados à representação e ao

reconhecimento de palavras. A Morfologia Distribuída, no entedimento de Garcia (2009, p.14), 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”. Neste contexto, as palavras multimorfêmicas dizem respeito àquelas de estrutura complexa formadas a partir de estruturas menores que se articulam de diversas maneiras, isto é, há regras geradoras que estimulam a combinação de morfemas e, assim, gera-se as palavras.

Mediante a uma série de estudos que vem explorando a questão do acesso lexical e da consciência morfológica, vale salientar algumas pesquisas que utilizaram a técnica experimental de *priming* com decisão lexical em grupos distintos de voluntários. Alves (2008) buscou compreender os processos cognitivos básicos atuantes no processamento morfológico dos itens lexicais do Português Brasileiro e, nesse sentido, analisou e comparou o processamento lexical de palavras terminadas em “-eiro(a)”, por parte de adultos sem patologia (experimento 1) e de crianças com e sem dificuldades na leitura e na escrita (experimento 2). O enfoque residiu nos padrões de processamento do sufixo “-eiro(a)” em experimento on-line mediante a técnica de *priming* em uma tarefa de decisão lexical. Os resultados apontaram que nos sujeitos sem patologia (crianças e adultos), houve decomposição morfológica das palavras complexas e, no grupo de crianças com patologia, não houve acesso a essa informação.

Pinto (2017) desenvolveu uma pesquisa de doutorado cujo objetivo era partir de dados do Português Europeu (PE) para averiguar como se dá o processamento morfológico em falantes nativos e, para isso, a autora contou com a participação de dois grupos de voluntários: crianças (estudantes do 4º ano do ensino básico em Lisboa) e adultos (estudantes universitários de Lisboa e Leiria). Ela delineou o seu estudo em três momentos: (1) Priming Morfológico de Sufixos – etapa destinada a verificar a influência da proximidade morfológica entre os itens na precisão no tempo de reação das respostas. As condições desse primeiro experimento foram: (i) palavras morfológicamente relacionadas pela partilha do mesmo sufixo (**mineiro/carteiro**); (ii) palavras aparentemente relacionadas (**mineiro/poleiro**) e (iii) palavras não relacionadas (**mineiro/ caneta**); (2) Priming Morfológico atendendo à Alomorfia – etapa destinada a verificar se haveria facilidade na identificação da relação morfológica entre as palavras prime e alvo. Nesse sentido, as condições experimentais foram: (i) palavras derivadas com estrutura composicional (**desejo/desejoso**); (ii) palavras derivadas lexicalizadas

com alomorfia no sufixo (**luxo/luxuoso**); (iii) palavras derivadas lexicalizadas com alomorfia na base (**água/aquoso**); (3) Apenas Decisão Lexical – nesta etapa, as palavras utilizadas como alvo nas etapas anteriores foram distribuídas em cinco condições experimentais: (i) palavras simples (**janela**); (ii) palavras derivadas composicionais (**desejoso**); (iii) palavras derivadas lexicalizadas sem relação com uma forma de base, (**poleiro**); (iv) palavras derivadas lexicalizadas com alomorfia do sufixo (**luxuoso**); e (v) palavras derivadas com alomorfia da base (**aquoso**). Ela concluiu que os constituintes morfológicos, bem como as suas propriedades, são parte importante no reconhecimento visual de palavras complexas e que, dependendo do tipo de palavra complexa testada, o processamento pode estar mais ativo em determinado período.

Saguie, Santos e Garcia (2019) desenvolveram uma pesquisa que estabeleceu o morfema como unidade significativa a ser reconhecida pelo leitor e, nesse sentido, compararam os dados de leitura do Ensino Fundamental(EF) e do Ensino Superior(ES), pois partiram do pressuposto que distintos níveis de competência leitora resultariam em diferenças de processamento. O objetivo desse estudo era analisar o impacto da competência leitora no reconhecimento de palavras multimorfêmicas com transposições morfológicas de três ordens, a saber: de prefixo (**atnilealdade**), de raiz (**antilaeldade**) e sufixo (**antilealddae**). Os resultados da decisão lexical com rastreamento ocular revelaram que enquanto os alunos do ES conseguiam identificar o núcleo central da informação e, por conseguinte, tiveram maiores índices de acerto, os alunos do EF, por sua vez, tiveram um comportamento diferente: apresentaram um padrão visual guiado pela ordem de menção das estruturas (prefixo-raiz-sufixo), além de uma diminuição progressiva das latências de fixação ocular o que indica um *desengajamento da leitura*. A conclusão que essas autoras chegaram é que essas diferenças revelam a importância do reconhecimento de unidades significativas para uma leitura eficiente, haja vista que “leitores menos experientes utilizam menos o conhecimento sobre as unidades linguísticas, enquanto que leitores mais experientes aplicam esse conhecimento para auxiliar a leitura” (SAGUIE, SANTOS, GARCIA, 2019, p.160)

Os indícios aqui apresentados demonstraram que o processamento lexical é de ordem morfológica e, para isso, os pesquisadores se valeram de estudos com públicos diferentes. Salles e Parente (2002) declara a importância da construção de um desenho experimental que compile os principais fatores atrelados ao processamento de palavras e que possibilite a comparação de desempenho entre grupos de estudantes distintos. Após

essa introdução sobre o campo de investigação psicolinguística das palavras, abordaremos na próxima seção uma síntese do estudo de Garcia (2009) que embasou a propositura desta pesquisa.

### **3. O PAPEL DA MORFOLOGIA NO PROCESSAMENTO DE PALAVRAS: UM RESUMO DO ESTUDO DE GARCIA (2009)**

Nesta seção, abordaremos os principais aspectos apresentados e discutidos na dissertação de Garcia (2009) intitulada *Elementos Estruturais no Acesso Lexical: o Reconhecimento de Palavras Multimorfêmicas no Português Brasileiro*, haja vista que esse estudo serviu de base para a presente pesquisa. A autora se propôs a investigar a influência da morfologia no reconhecimento de palavras e no acesso lexical: a ideia era verificar se a ativação de uma palavra passa, no momento mais inicial e automático, pela sua decomposição em morfemas. Nesse sentido, ela assumiu a hipótese de que palavras morfologicamente relacionadas tendem a ser processadas mais facilmente em decorrência da identidade de raízes.

Com vistas a minimizar os efeitos tardios e mais conscientes no processamento de palavras, optou-se por um desenho experimental que permitisse uma alta comparabilidade entre os fatores atrelados à representação e ativação lexical. Nessa perspectiva, a pesquisadora utilizou um experimento de priming encoberto com decisão lexical para assegurar que os fatores encontrados, de fato, estavam associados com o processo linguístico analisado. Para tanto, verificou-se a relação entre prime e alvo em condições experimentais distintas, pois presumiu-se que a exposição à sequências de letras ou fones que compartilhassem certos traços (morfológicos, fonológicos, semânticos), em um curto espaço de tempo, poderia fazer com que a primeira da palavra exercesse efeitos de facilitação ou inibição na segunda palavra do par. Nesse sentido, a inclusão de pares controle e não-palavras foi imprescindível para averiguar a dimensão da influência estrita de cada um desses fatores linguísticos. Esse trabalho considerou dois tipos de variáveis, a saber: a *independente* que correspondeu ao tipo de relação entre prime e alvo para mensurar a influência de fatores morfológicos, semânticos e fonológicos na ativação de palavras e as *dependentes* que englobaram o tempo de reação e as taxas de acerto na tarefa de decisão lexical.

Os efeitos de priming encoberto foram testados, na relação entre prime e alvo, por meio de quatro condições experimentais distintas (cf. quadro 3), a saber: (1) prime e alvo com relação morfológica: esses pares foram criados a partir de substantivos e adjetivos primitivos capazes de gerar derivações de ordem estritamente sufixal, como em **FILA/fileira**; (2) prime e alvo com relação semântica: esses pares apresentavam uma relação entre prime e alvo com significativa proximidade semântica, de modo a possibilitar entre elas a criação de uma estrutura sintática como em **ORDEM/fileira**; (3) prime e alvo com relação fonológica: esses pares posuíam uma relação em que o prime coincidia com os três primeiros segmentos fonológicos do alvo, como em **FILÉ/fileira** e, por fim, (4) prime e alvo sem nenhuma das relações anteriores: esses pares eram neutros, isentos de qualquer relação de ordem morfológica, semântica ou fonológica, como em **MATO-fileira**. Diante desse delineamento experimental, vale salientar o controle de alguns fatores, tais como: (i) em cada uma das condições, os primes distintos correspondiam a um mesmo alvo; (ii) em todos os pares, a palavra mais curta (monomorfêmica) era o prime e a palavra mais longa (derivada) era o alvo; (iii) para eliminar a influência dos efeitos ortográficos no processamento das palavras, o prime foi apresentado em caixa alta e o alvo, em caixa baixa; (iv) as condições semânticas e fonológicas foram inclusas para fins de desambiguação: para analisar se, de fato, a facilitação no processamento linguístico seria causada pela morfologia ou por influência de ordem fonológica/ semântica; (v) os estímulos foram randomizados em quadrado latino para que os sujeitos de um mesmo grupo não fossem expostos, mais de uma vez, à uma mesma palavra: uma estratégia para não comprometer o experimento de priming, tendo em vista que o alvo se repetia nas quatro condições.

**Quadro 3** – Amostra do material utilizado no experimento de *priming* encoberto

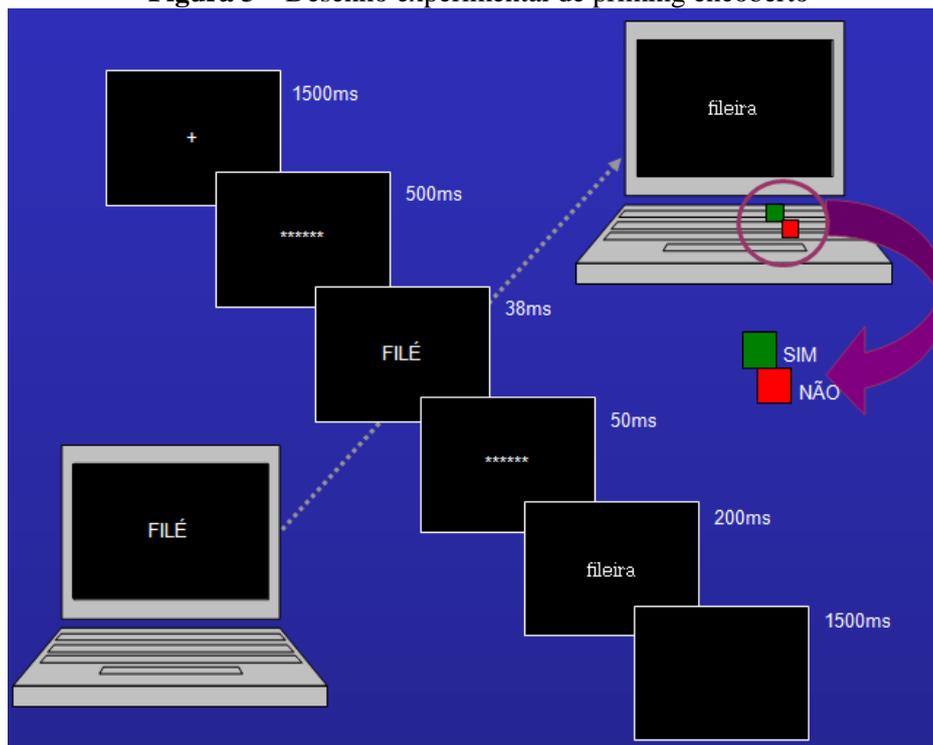
<b>PARES EXPERIMENTAIS</b>		
<b>CONDIÇÕES</b>	<b>PALAVRAS</b>	<b>NÃO-PALAVRAS</b>
	1. Relação Morfológica: <b>FILA</b> – fileira	1. Com Morfema: <b>ZALA</b> - zaleira
	2. Relação Semântica: <b>ORDEM</b> – fileira	2. Sem Morfema: <b>FUBO</b> – fubila
	3. Relação Fonológica: <b>FILÉ</b> – fileira	
	4. Relação Neutra: <b>MATO</b> – fileira	
	<b>DISTRATORAS</b>	
	1. Palavra: <b>PEIXE</b> -tarefa	
	2. Não-Palavra: <b>ROSTE</b> -amibo	

Fonte: Garcia (2009)

O experimento de *priming* com decisão lexical foi realizado no Laboratório de Psicolinguística Experimental – LAPEX (CNPq/FAPERJ) através do software *Psycope*. No laptop Macintosh, os voluntários utilizaram a mão direita para manusear a tecla O coberta pela cor verde, para confirmar as respostas SIM, e a tecla L coberta pela cor vermelha, para confirmar as respostas NÃO. As demais teclas estavam inativas e cobertas pela cor preta. Os participantes foram 32 voluntários graduandos/graduados, falantes nativos do Português Brasileiro (PB), com idade entre 20 e 35 anos, destros e com visão normal ou corrigida.

Esse estudo foi conduzido em duas etapas subsequentes: a primeira, um pré-teste e a segunda, um teste formal de *priming* encoberto com decisão lexical. Na primeira etapa, o participante realizou um pré-teste, com duração média de dois minutos, para que pudesse se familiarizar com o manuseio das teclas: uma forma de garantir que as respostas obtidas seriam as mais automáticas possíveis. Na segunda etapa, o participante realizou um teste formal de *priming* encoberto. O percurso procedimental dessa atividade está descrito na figura 1: apresentou-se inicialmente uma cruz de fixação na tela por 1500ms, seguido de um pré-prime (uma sequência de seis asteriscos) que permaneceu na tela por 500ms. Após isso, apareceu na tela a primeira palavra (*prime*), durante 38ms, com as seguintes configurações: caixa alta, fonte Arial, tamanho 20. Na sequência, surgiu na tela um pós-prime (mais uma sequência de 6 asteriscos) com duração de 50ms e, por fim, a segunda palavra do par (*alvo*), durante 200ms, com a seguinte configuração: caixa baixa, fonte Times New Roman, tamanho 20. Todos os estímulos surgiam centralizados na tela com a cor de fonte branca sobre um fundo preto. Terminado esse ciclo de estímulos, o participante dispôs de, no máximo, 1500ms para efetuar a decisão lexical, pois esse limite temporal restringiu e direcionou as respostas para o fenômeno da decomposição morfológica. Vale salientar que a janela temporal estabelecida teve o intuito de evitar a influência de elementos episódicos associados às estratégias mais gerais do sistema cognitivo.

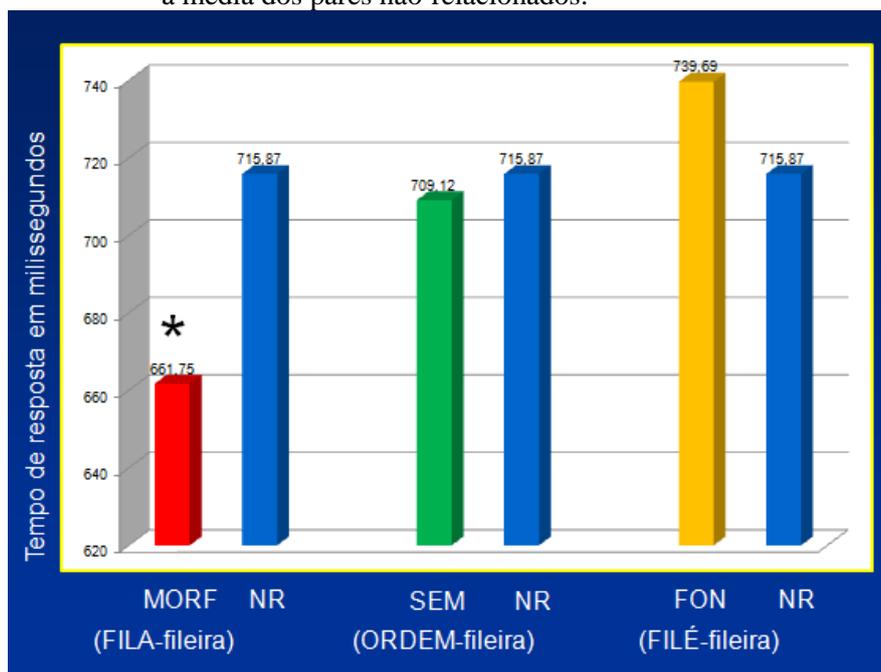
**Figura 3** – Desenho experimental de priming encoberto



Fonte: Garcia (2009)

No tocante aos resultados, a análise dos dados considerou estritamente dois fatores: o *tempo de reação* e a *taxas de acerto* na tarefa de decisão lexical. No que se refere ao tempo de reação (cf. gráfico 1), a autora declarou que a condição morfológica foi processada mais rapidamente que as demais condições testadas. Em termos estatísticos, a garantia da distinção entre as médias encontradas para cada condição foi possibilitada através de uma análise da variância, via *one way repeated measures anova*, em duas etapas. A primeira etapa revelou que pelo menos uma condição é diferente, dentre todas as verificadas ( $F(3,254) = 3,85; p < 0,01$ ). A segunda etapa analisou se as condições diferiam, duas a duas: por meio de um teste-T, analisou-se as médias das duas matrizes X e Y para verificar se haveria diferença significativa entre elas e constatou-se que as médias de tempo de resposta da condição morfológica foram significativamente menores que as médias obtidas na condição controle ( $t(254)=2,5; p < 0,05$ ). Elas também foram significativamente menores que as médias da condição semântica ( $t(254)=2,1; p < 0,05$ ) e da condição fonológica ( $t(254)=1,0; p < 0,05$ ).

**Gráfico 1** – Médias dos tempos de resposta de cada condição em relação à média dos pares não-relacionados.

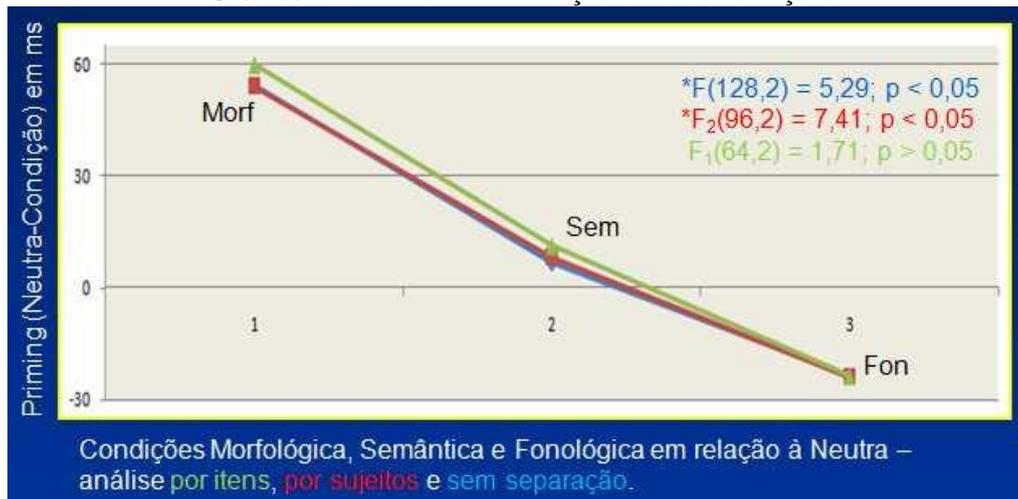


Fonte: Garcia (2009)

No intuito de averiguar a condição com maior facilitação no processamento, estabeleceu-se comparações. Na comparação de cada condição em relação à condição controle, ficou evidente que a facilitação ocorreu apenas na condição morfológica (cf. gráfico 2): (i) não houve diferença entre as condições fonológica e semântica ( $t(254)=1,2$ ;  $p > 0,05$ ) e, por isso, não houve facilitação nessas condições; (ii) a comparação de cada uma das condições (morfológica, semântica e fonológica) em relação à condição neutra mostrou que, no tocante ao nível de facilitação, há um efeito significativo apenas da morfologia. No entendimento da autora, pares morfológicamente relacionados atingiram menores tempos de processamento devido à identidade entre *prime* e alvo em que compartilham a mesma raiz. No caso de FILA-fileira, por exemplo, a apresentação da palavra FILA ativa a raiz  $\sqrt{\text{fil-}}$ : uma vez ativada, basta uma operação composicional para a inserção do nominalizador *-eira* e, dessa forma, o processamento da palavra fileira torna-se significativamente mais rápido.

No tocante às taxas de acerto, as respostas dos participantes foram contundentes com o esperado: a quantidade de acertos foi quase totalitária e, de fato, as palavras obtiveram resposta SIM e as não-palavras tiveram a resposta NÃO. Nessa perspectiva, a tarefa de decisão lexical evidenciou que os participantes compreenderam a atividade e a exerceram com acurácia.

Gráfico 2 – Análise da facilitação entre as condições



Fonte: Garcia (2009)

A autora concluiu que os resultados obtidos a partir da sua dissertação convergiram, de forma consistente, com os estudos que favorecem os modelos de decomposição plena e com os mecanismos antecipados pela Morfologia Distribuída, haja vista que o alto grau de comparabilidade analítica entre as condições experimentais demonstrou que o papel da morfologia no reconhecimento de palavras e na organização do léxico mental não pode ser atribuído a efeitos associativos de semelhança fonológica e semântica.

Mediante a essa conclusão, a psicolinguista pontuou algumas lacunas na própria dissertação que o presente estudo se propôs a considerar: (i) o fator frequência – ela reconhece a importância do controle desse fator, mas não o fez. A nossa pesquisa, por sua vez, elaborou os estímulos do experimento levando em conta os de alta frequência e baixa frequência; (ii) o corpus de léxico do PB – à época da publicação do seu texto, ela lamentava a inexistência de bancos de dados linguísticos que delimitassem aspectos como categoria gramatical, frequência e complexidade lexical, número de letras e sílabas e, por esse motivo, os estímulos dela foram feitos com base em navegadores web. A nossa pesquisa, por sua vez, fez o levantamento dos estímulos a partir de um corpus chamado “Léxico do Português Brasileiro: o LexPorBR”; (iii) o fator grupal e a proficiência leitora – ela desenvolveu sua pesquisa apenas com voluntários do ensino superior (ES) que, por meio dos dados, revelaram-se ser leitores proficientes: esse fato repercutiu tanto no tempo de reação quanto nas taxas de acerto na tarefa de decisão lexical. A nossa pesquisa, por sua vez, considerou três grupos com diferentes níveis de proficiência leitora: além do ES, as modalidades EJA e Regular do Ensino Médio (EM).

A próxima seção abordará as questões referentes à relação entre a leitura e a competência lexical e, em virtude disso, como o nível de proficiência leitora impacta significativamente a maneira como processamos as palavras.

#### **4. A LEITURA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

Nesta seção, abordaremos a relação entre leitura e competência lexical e como o desenvolvimento delas repercute diretamente na ampliação da compreensão leitora, haja vista que este é um aspecto imprescindível para a inserção plena do ser humano na cultura letrada.

##### **4.1. NEUROCIÊNCIA E O CIRCUITO DA LEITURA**

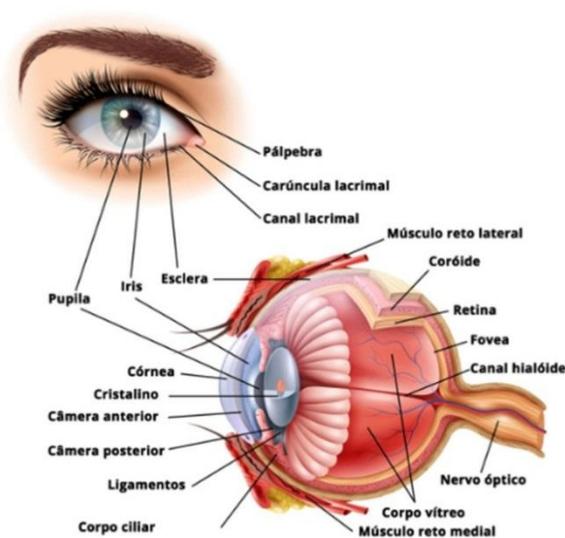
Em termos gerais, a leitura é uma habilidade imprescindível que possibilita a renovação e a ampliação do conhecimento, o avanço das descobertas científicas e a manutenção do patrimônio artístico-cultural da sociedade: é uma espécie de porta de entrada que, segundo Antunes (2009, p.195), “representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face” rumo à palavra tornada pública.

Dada a importância da leitura no âmbito sociocultural, é necessário compreender esta habilidade do ponto de vista cognitivo. Desde o final do século XIX, os primeiros achados neuropatológicos em pacientes com prejuízo comunicacional motivaram a ciência a investigar como a arquitetura cerebral possibilita que o ser humano produza e compreenda a linguagem verbal. No que tange à leitura, de forma mais específica, o foco recai em aspectos cruciais, tais como: a organização das regiões cerebrais e como essas estruturas repercutem nas sucessivas etapas do ato de ler. No entedimento de Dehaene (2012, p.32), “ler é saber identificar todas as palavras” independentemente da variedade de formas, posições e tamanhos que elas sejam escritas. É a mente humana, por meio de uma série de operações, que possibilita este processo de decodificação, reconhecimento e atribuição de sentido às palavras lidas.

Para o neurocientista, o funcionamento da leitura começa no olho: é no centro da retina chamado de *fóvea*, rico em células fotorreceptoras de alta resolução, que se capta os detalhes das letras (cf. Figura 4). Em termos de organização biológica, o captor

de retina que dispomos apresenta limitações físicas: no transcurso da leitura, a estreiteza da fóvea faz com que os nossos olhos se desloquem muito rapidamente e de forma precisa sobre o texto, na ordem de quatro a cinco movimentos por segundo. Esse *movimentos sacádicos* ou *sacadas oculares*, por sua vez, restringem aspectos como *quantidade* – o nosso cérebro adapta a distância percorrida pelo olho ao tamanho dos caracteres e “escaneia” em torno de sete a nove letras por cada sacada ocular – e *velocidade* – com treino, as sacadas visuais podem ser otimizadas e a maior parte de bons leitores conseguem ler em torno de 400 a 500 palavras por minuto.

**Figura 4** – Partes que compõem o olho humano



**Fonte:** Página do Retina Curitiba na Web<sup>1</sup>

Após a captação, enquanto os neurônios da retina fragmentam a cadeia de letras para reconhecê-las, o sistema visual, por sua vez, extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Dehaene (2012) declara que, num período muito curto de tempo e de forma inconsciente, o cérebro decompõe a cadeia de letras das palavras em morfemas e dados experimentais tem confirmado essa tendência por meio do “efeito de gatilho”: quando a leitura de uma primeira palavra (prime) facilita ou pré-ativa o reconhecimento de palavras relacionadas. Um bom exemplo disso é a apresentação sobre a tela do computador da palavra “florzinha” que

<sup>1</sup> Disponível em: < <https://retinacuritiba.com.br/quais-sao-as-partes-que-compoem-o-olho-humano/>>. Acesso em: 07jun.2022.

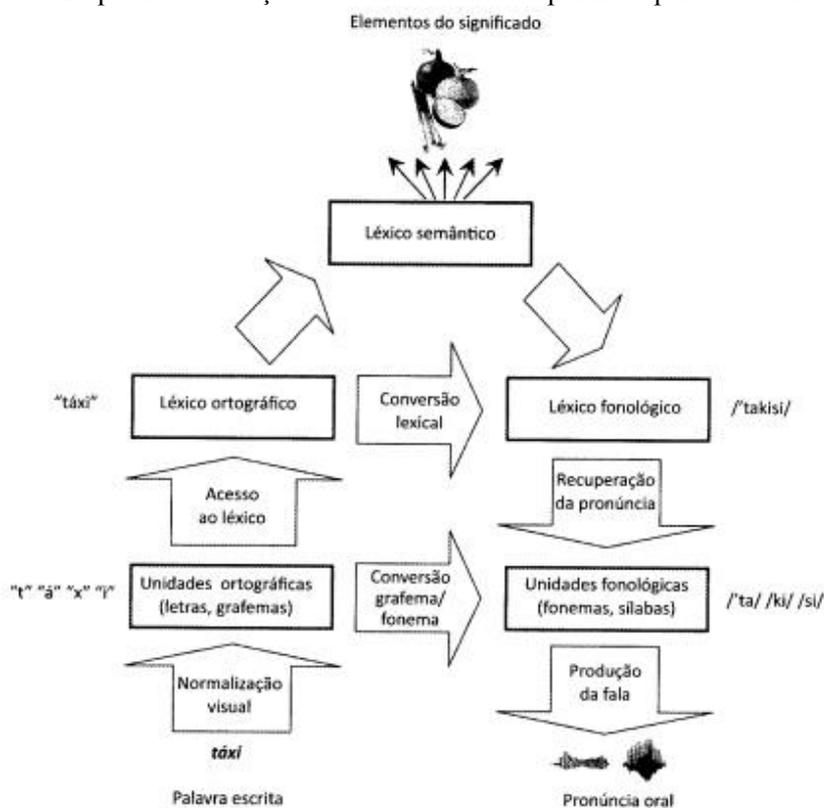
pré-ativa o morfema [flor]: isso facilita o reconhecimento e contribui para a atribuição de significado. Nessa perspectiva, a decomposição permite a compreensão até mesmo de palavras que jamais tivéssemos lido, tais como “**pro**vestiriam” (que simbolizaria o “favoreceriam o vestir”) ou “**ante**vestiam”(que representaria o “vestiam antes”).

Para explicar essa atribuição de significação, é necessário compreender que após a decomposição das palavras em morfemas, entram em cena duas grandes vias paralelas e complementares de tratamento da leitura: a *via fonológica* e a *via lexical*. A primeira é uma via de tradução das letras em imagens acústicas também conhecida como *conversão grafema-fonema*. A segunda, por sua vez, é uma via de acesso ao léxico mental que permite identificar e atribuir significado às palavras. Dependendo de certos fatores, essas vias desempenham papéis bem específicos, a saber: (i) Familiaridade/Frequência – quando lemos palavras raras, ocorre a ativação da via fonológica num processo indireto: há a decodificação dos grafemas, a dedução mental de uma possível pronúncia para, só depois, haver o acesso à significação; quando lemos palavras frequentes, o processo de ativação da via lexical torna-se direta: desde o início da codificação da palavra, o acesso ao seu significado é automático e só depois utiliza essas informações para recuperar a pronúncia; (ii) Maturação Biológica/ Escolaridade – enquanto os adultos dispõem da ativação simultânea e satisfatória das duas vias as crianças, por sua vez, nem sempre dispõem da coordenação efetiva das duas vias de leitura: por dificuldades no reconhecimento, tendem a utilizar estratégias como a “leitura de adivinhação” (quando leem uma palavra e associam a um sinônimo em que leem “lanche” ao invés de “merenda”, por exemplo). Para Dehaene (2012, p.55), a explicação está nos muitos anos de aprendizagem formal que culminam na integração das vias uma à outra, “a ponto de produzir, no leitor adulto, a aparência de um sistema único e integrado de leitura”.

Em suma, o cérebro leitor é que confere vida ao texto, pois num processo ativo de decodificação, agrega informação aos sinais visuais o que resulta no reconhecimento das palavras: a partir das letras, ele as reagrupam em grafemas e dos grafemas, por sua vez, formam as sílabas. No que tange ao léxico mental, o neurocientista corrobora com os achados psicolinguísticos ao declarar que seria mais sensato falar de “léxicos” no plural em virtude do registro mental de informações de várias naturezas e delineia seu argumento a partir do exemplo da palavra “táxi” (cf. figura 5), a saber: (i) léxico ortográfico – estoca a estrutura ortográfica das palavras escritas por meio de uma árvore

hierárquica de grafemas. Esse léxico codificaria a palavra “táxi” pela hierarquia dos grafemas “t” “á” “x” “i”; (ii) léxico fonológico – registra a pronúncia das palavras. Após a codificação da ortografia, o foco seria deduzir a pronúncia de “táxi” cuja realização fonética seria /'takisi'/; (iii) léxico morfológico – Após o registro ortográfico e a dedução da pronúncia, é necessário também especificar as informações gramaticais. Na palavra “táxi”, identifica-se a classe (substantivo), o gênero (masculino) e o número (singular); (iv) léxico semântico – cada palavra está associada a dezenas informações semânticas que precisam os significados: táxi é um veículo, que transporta passageiros, que cobra uma tarifa, que tem um motorista, e assim sucessivamente.

**Figura 5** – Esquema da atuação das vias de leitura a partir da palavra “táxi”

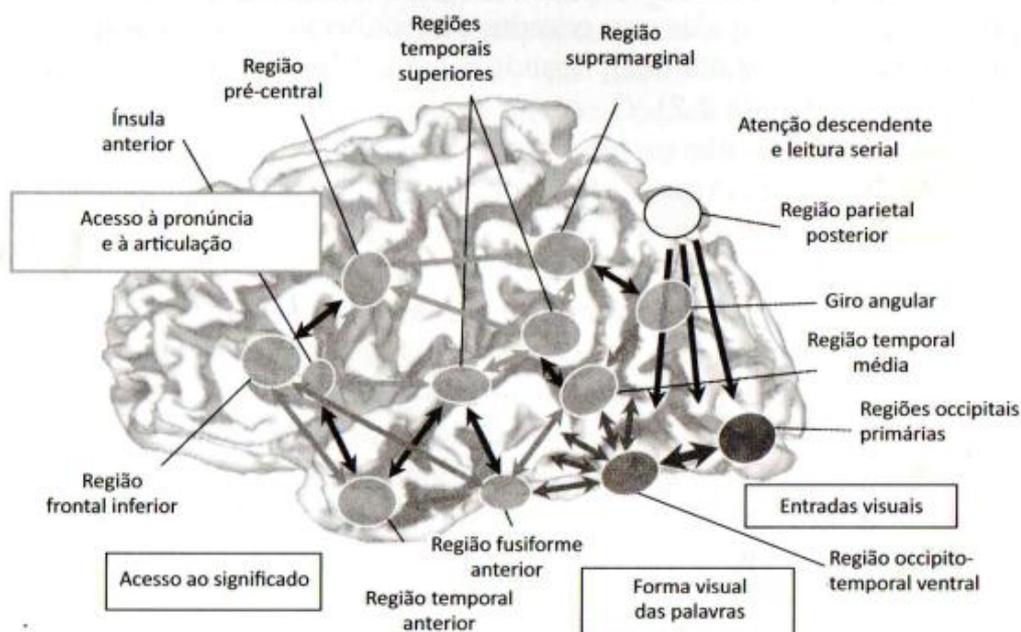


Fonte: Dehaene (2012)

Em termos neurais, a leitura segue um circuito pautado na interconexão de áreas cerebrais cujo esquema básico é apresentado na figura 6: de início, a região occípito-temporal esquerda reconhece a forma visual das palavras e, em seguida, distribui essas informações a diversas regiões distribuídas por todo o hemisfério esquerdo. O objetivo dessa distribuição é que, uma vez reconhecidas, essas palavras possam acessar o significado, a pronúncia e a articulação. A figura 7 nos dá um panorama geral, por meio

de imagens de Tomografia por Emissão de Pósitrons (TEP), das áreas cerebrais ativadas durante o processamento de palavras, a saber: para a visualizar/ reconhecer palavras, região occípito-temporal; para escutar palavras, predomínio do lobo temporal (área de wernicke); para falar palavras, região fronto-temporal (área de broca); para pensar sobre palavras, predomínio do lobo frontal (córtex pré-frontal).

**Figura 6 – Circuito neural da leitura**



Fonte: Dehaene (2012)

**Figura 7 – Imagens por TEP das regiões ativadas no processamento de palavras**



Fonte: Bear, Connors e Paradiso (2008)

## 4.2. COMPETÊNCIA LEXICAL, COMPREENSÃO LEITORA E OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO

A leitura, no entendimento de Flôres e Pereira (2012), é um processo pelo qual o leitor (esse ser cognitivo-cultural) processa os dados de conteúdo e de linguagem presentes no textos com o intuito de atribuir-lhes sentido e, para tal, parte dos conhecimentos prévios e de traços marcadores presentes nos textos. Para esses autores, a Psicolinguística distribui seu olhar no seu entorno e estabelece interfaces para estimular o avanço científico. Nesses termos, a interface da Psicolinguística com a Educação surge como um campo de estudos para fomentar discussões acerca de aspectos atrelados aos processos de ensino-aprendizagem, tais como a compreensão da leitura e, por meio de experimentos, averiguar a atuação da memória de trabalho e da atenção no acesso lexical com vistas a trazer contribuições necessárias para ações pedagógicas mais eficientes.

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”. No entendimento de Ferrari-Neto e Sousa (2012, p.282), a competência lexical é a 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 de um segundo fator: a compreensão leitora.

Caldas (2013) afirma que a memória humana demanda, essencialmente, as capacidades de ‘codificar’, ‘armazenar’ e ‘evocar’ as informações. No caso do leitor, essas informações seriam advindas do ambiente no qual o indivíduo está inserido e, de início, processadas pela memória sensorial. Depois disso, haveria a transferência da memória sensorial para a memória de trabalho (que é de curto prazo) e, por fim, haveria o registro na memória de longa duração. 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. A partir desse pressuposto de ordem cognitiva e com implicações sociais, a compreensão leitora diz respeito à habilidade de ‘decodificar’ as informações e ‘inferir’: analisar e desenvolver uma série de deduções lógicas para se chegar a uma conclusão do que foi lido.

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)”. Kleiman (2009) corrobora com esse pensamento ao afirmar que, de textos simples aos mais complexos, o leitor proficiente precisa extrair e construir significados simultâneos à medida que lê. Nesse sentido, para que haja uma leitura fluida e eficaz, é necessário a interação de quatro aspectos que, acordo com o Glossário Ceale (2022), são: o ‘texto’ (objeto linguístico-cultural imbuído de significado), o ‘leitor’ (indivíduo que possui uma bagagem de conhecimentos prévios), a ‘situação de interação entre o leitor e o texto escrito’ (momento em que o leitor, em contato com o texto, vai emitir percepções e inferências) e, por fim, a ‘atividade de leitura’ (é a prática desenvolvida em local, no tempo e com propósitos específicos, de forma individual ou coletiva).

Mediante a importância 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”. Testes nacionais e internacionais de avaliação da competência leitora como SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e PISA (*Programme for International Student Assessment*) revelam o nível insatisfatório dos brasileiros de compreensão na leitura. A realidade desse perfil leitor é preocupante e, em decorrência disso, as autoras partiram de um modelo simples de leitura para discutir duas habilidades imprescindíveis: a *decodificação* e a *compreensão linguística*. Em contextos típicos (não-patológicos), falhas em uma dessas habilidades acarretam em dificuldades no processamento da leitura e, embora o enfoque dos profissionais da educação tenha recaído (durante muito tempo) na decodificação, é necessário mudar o foco: considerar as dificuldades na compreensão leitora. Nesse sentido, elas adotaram uma nomenclatura diferente (que adotamos neste trabalho) para se referir aos dois tipos de perfil leitor: os Bons Leitores (BL) e os Leitores com Dificuldade de Compreensão (LDC).

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:

(...) falhas na compreensão leitora podem ser originárias da baixa qualidade lexical, a qual compromete a leitura e integração das palavras ao modelo textual (global) e situacional do texto (relacionado ao conhecimento de mundo, ao contexto em que o texto se insere). Há um número ainda reduzido de pesquisas na literatura internacional dedicado a explicar a origem das dificuldades de compreensão em leitura. Já no Brasil, essa pesquisa é praticamente inexistente (SOUSA, HÜBNER, p.68).

Finger-Kratochvil e Carvalho (2016, p.298) citam diversos estudos que apontam para uma forte correlação entre o conhecimento de vocabulário e o desempenho da leitura e, em decorrência disso, alegam que “leitores que têm um vocabulário reduzido apresentam maiores dificuldades na leitura, pois necessitam despende mais tempo e energia cognitiva para a realização da tarefa”. A explicação consiste no padrão que leitores menos experientes assumem: as lacunas no léxico mental e os limites da memória de trabalho desses indivíduos faz com que percam mais facilmente a conexão entre as partes do texto e necessitem fazer frequentes releituras e retomadas do texto para construir o significado das palavras. Com a quebra do fluxo de leitura, não atingem satisfatoriamente a macroestrutura textual e, em decorrência disso, não conseguem interpretar, atribuir sentidos e delinear claramente um conjunto de informações atreladas a textos diversos: em suma, a leitura instiga a competência lexical que, por sua vez, fomenta a compreensão leitora.

Falar acerca da leitura, é englobar também as características dos sujeitos que leem. Neste trabalho, focamos em três grupos de leitores: dois grupos do Ensino Médio e um do Ensino Superior. O Ensino Médio (EM) é a última etapa da Educação Básica, com duração mínima de três anos, destinada à preparação dos alunos para a cidadania, o ensino superior e o mundo do trabalho. Martins *et al.* (2016) declara que, embora não haja uma distinção explícita no embasamento teórico da Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº9.394 /1996, há basicamente duas modalidades que se constituem na prática: uma ofertada em caráter *regular* e outra ofertada em caráter supletivo. Em seu estudo feito em 2013 com 237 estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, Martins *et al.* (2016) traçou um perfil que norteou as análises da presente pesquisa, a saber: (i) modalidade regular – dos 182 entrevistados, o padrão observado foi o de que os estudantes eram diurnos, com prevalência de idade entre 15 e 18 anos, em regime exclusivo para estudar, majoritariamente solteiros e do gênero feminino; (ii) modalidade EJA – dos 55 entrevistados, o padrão observado foi o de que os estudantes eram noturnos, com idade entre 17 e 55 anos (com 56% no intervalo de 17 a 26 anos), em regime duplo de estudo e trabalho, majoritariamente casados e do gênero masculino. A

partir desses dados, os autores constaram o desafio de acesso e permanência desses estudantes que, em decorrência de uma série de fatores como idade, gênero, estado civil e situação socioeconômica, podem cruzar com o fantasma da evasão escolar: em suma, o aluno da modalidade regular de hoje pode ser o aluno da modalidade EJA de amanhã.

No tocante à modalidade EJA, Furtado (2015, p.93) preconiza a importância de conhecer todos os fatores intervenientes na construção da identidade dos sujeitos da EJA e reconhece que é desafiador, haja vista que:

não estamos falando de um ser isolado, simplesmente pertencente a uma faixa etária, mas vinculado, sobretudo, a uma modalidade de educação que atende a jovens e adultos identificados pela sua relação com os processos históricos de exclusão de nosso país. Esse desafio implica que nos debruçemos sobre esse contexto, sem deixar de trazer as especificidades dessa etapa da vida (FURTADO,2015, p.93).

Diante de uma realidade de negação e busca por inclusão, os sujeitos da EJA podem ser concebidos como aqueles que, diante das adversidades da vida, tiveram que priorizar muito precocemente o trabalho e/ou o lar e terminaram deixando de lado a formação escolar: homens e mulheres que socioculturalmente são “marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura” (PAIVA, 1983, p. 19)

Silva (2017) ressalta a importância de qualquer modalidade de ensino conhecer o perfil dos seus alunos para ter condições de ofertar uma educação voltada a realidade daqueles sujeitos. Em linhas gerais, a EJA configura-se como modalidade de ensino de caráter inclusivo e compensatório, pois se destina a um público de alunos muito peculiar: os que não tiveram acesso ou que não puderam dar continuidade aos estudos na idade própria. Furtado (2015) elenca alguns aspectos primordiais atrelados, especificamente, a esse público estudantil: indisciplina, reprovação, dificuldades de aprendizagem e desistência são fatores que instigam o repensar sobre as implicações da concepção de alfabetização e como isso é feito no ambiente escolar.

Carbone (2013) parte de uma gama de fatores como saúde, alimentação, moradia e trabalho para comparar o processo de aprendizagem entre dois grupos de alunos: os da modalidade regular e os da modalidade EJA. Na concepção dele, há uma disparidade entre eles: enquanto no ensino regular, crianças e jovens assimilam o conhecimento no tempo apropriado para cada faixa etária correspondente a uma dada fase escolar, no ensino EJA, por sua vez, o conhecimento é assimilado de maneira retardatária em

turmas, muitas vezes, com faixas etárias bastante heterogêneas, o que pode gerar mais desestímulos nesses educandos. Scoz (1994) complementa afirmando que os problemas de aprendizagem no público da EJA exige uma análise multidimensional da cognição: é importante correlacionar o impacto cognitivo frente aos aspectos de caráter orgânico, afetivo, pedagógico e sociocultural.

Após essa abordagem do Ensino Médio, vale ressaltar as características do Ensino Superior. De acordo com a LDB nº9.394 /1996, a Educação Superior tem por finalidade básica estimular o trabalho de pesquisa e investigação científica, de modo a 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 possuem uma leitura incrivelmente mais fluída e eficaz porque utilizam a via direta, ou via lexical, que permite transpor, de forma súbita, da cadeia de letras à significação: processam mais rapidamente as palavras.

As informações apresentadas nesta seção fornecem, juntamente às discussões apresentadas nas seções anteriores referentes ao arcabouço teórico, os subsídios necessários para a interpretação dos resultados obtidos e discutidos na próxima seção: nela, haverá o delineamento do percurso metodológico da presente pesquisa.

## **5. ESTUDO EXPERIMENTAL**

Nesta seção, abordaremos o transcurso metodológico da nossa pesquisa que partiu do seguinte objetivo geral: investigar experimentalmente em que medida o nível de escolaridade e o nível da competência leitora repercute no acesso lexical durante o processamento de leituras de palavras escritas comparando o Ensino Médio, nas modalidades Regular e EJA, e o Ensino Superior. Nesse sentido, nosso estudo contou com duas estratégias essenciais: um experimento de *Priming* e um questionário de *Perfil Leitor*.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba através da Plataforma Brasil e aprovado com número de protocolo CAAE 51615521.9.0000.5188. O parecer

consubstanciado nº5.051.182 foi emitido através da Plataforma Brasil e encontra-se disponível no anexo A desta dissertação.

A seguir, apresentaremos: a descrição dos sujeitos participantes da pesquisa, a explanação dos instrumentos de coleta de dados, os procedimentos efetivados no decorrer deste estudo, os resultados obtidos e a discussão a partir destes resultados.

### 5.1. EXPERIMENTO DE PRIMING ABERTO COM DECISÃO LEXICAL

A metodologia projetada para a presente pesquisa pauta-se (essencialmente) na Psicolinguística Experimental que visa descrever, aferir e analisar os processos cognitivos responsáveis pela produção e compreensão da linguagem humana, como declara Leitão (2008). O paradigma de Priming, conforme Garcia (2015), é um recurso metodológico imprescindível para o estudo de fatores que podem determinar o reconhecimento de palavras e, dessa maneira, elucidar os pormenores referentes à constituição do léxico mental, haja vista que se torna viável manipular estruturas sublexicais, tais como fonemas, letras, sílabas e morfemas. Os protocolos experimentais baseiam-se na apresentação de pares de palavras na qual a primeira palavra (*prime*) pode ter (ou não) alguma correlação com a segunda palavra do par (*alvo*). Mediante a análise do tempo e da acurácia da resposta, a incumbência de tarefas específicas aos voluntários (como decidir se o alvo é palavra ou não-palavra) possibilita a testagem de diferentes tipos de influências, a saber: fonológicas, morfológicas, ortográficas, sintáticas e semânticas.

Para fins desta propositura, utilizou-se o método analítico de Priming Aberto com Decisão Lexical, haja vista que mediante a diversidade de grupos e de participantes com a acuidade visual com distinções na acuidade visual, optou-se por deixar o tempo de exibição do *prime* em 250ms. No tocante ao design experimental, este foi delineado por fator grupal do tipo *between-subjects*. Em termos de variáveis consideradas nesse estudo, a variável independente é o ‘Tipo de Relação Prime e Alvo’ e as variáveis dependentes mensuradas, por sua vez, foram o ‘Tempo de Reação (RT)’ e as ‘Taxas Percentuais de Acerto’ dos participantes na Tarefa de Decisão Lexical.

Nas próximas subseções delinearemos os fatores atrelados à efetivação deste experimento, considerando o percurso metodológico da presente pesquisa: a descrição dos participantes, o método em si, os resultados e, por fim, a discussão.

### 5.1.1. Participantes

A presente pesquisa contou com a participação de três grupos de voluntários, a saber: 30 estudantes do Ensino Médio EJA (EM-EJA), 30 estudantes do Ensino Médio Regular (EM-Regular) e 30 estudantes do Ensino Superior (ES). Cada um destes grupos possuem peculiaridades que serão descritas a seguir e vale salientar que as informações gerais apresentadas nesta seção foram coletadas, mais especificamente, através da primeira seção do Questionário do Perfil Leitor intitulada “Sobre Você”. Por meio desta seção, coletou-se informações importantes para traçar o perfil dos três grupos de participantes da presente pesquisa (cf. Quadro 4), a saber: Nome, Idade (cf. gráfico 3), Gênero (cf. gráfico 4), Lateralidade, Localidade, Escola, Ciclo Escolar (Exclusivo para o Ensino Médio EJA: cf. gráfico 5), Ano Escolar (Exclusivo para o Ensino Médio Regular: cf. gráfico 6), a Distribuição dos Voluntários por Nível de Formação Acadêmica e por Áreas de Conhecimento (Exclusivo para o Ensino Superior: cf. gráficos 7 e 8), Instituição de Ensino, Horário de Estudo (cf. gráfico 9), Situação Socioeconômica dos Alunos (cf. gráfico 10), Acesso à Internet (cf. gráfico 11) e o Tipo de Acesso à Internet (cf. gráfico 12). A prevalência dos dados para cada grupo de participantes encontra-se resumida no quadro 5.

**Quadro 4** – Informações coletadas na seção “Sobre Você”

<b>1. Nome</b>			
<b>2. Idade</b>			
<b>3. Gênero</b>	Feminino	Masculino	
<b>4. Lateralidade</b>	Destro	Canhoto	Ambidestro
<b>5. Localidade</b>	Cidade/Estado		
<b>EXCLUSIVO PARA O ENSINO MÉDIO</b>			
<b>6.EJA: CICLO ESCOLAR</b>	Ciclo V	Ciclo VI	
<b>6.REGULAR: ANO ESCOLAR</b>	1º ano	2º ano	3º ano
<b>EXCLUSIVO PARA O ENSINO SUPERIOR</b>			
<b>7.Formação Acadêmica</b>	Graduação	Pós-Graduação	
<b>8. Instituição de Ensino</b>	Pública	Privada	
<b>9. Horário de Estudo</b>	Diurno	Noturno	
<b>10. Situação do Estudante</b>	Estuda	Estuda e Trabalha	
<b>11. Acesso à Internet</b>	Sim	Não	
<b>12. Tipo de Acesso à Internet</b>	Limitado	Ilimitado	

Fonte: a autora

- Ensino Médio EJA

Os estudantes do Ensino Médio EJA possuíam as seguintes características: eram 20 mulheres e 10 homens, com idade entre 18 e 60 anos, majoritariamente destros (destros – 25 alunos; canhotos – 5 alunos), oriundos da Escola ECIT Monsenhor Pedro Anísio Bezerra Dantas (ECIT PABD) situada no bairro dos Ipês em João Pessoa e distribuídos nos respectivos ciclos escolares: 15 alunos eram do ciclo 5 (equivalente ao 1º e 2º anos do Ensino Médio) e 15 alunos eram do ciclo 6 (equivalente ao 3º ano do Ensino Médio). Todos estudavam no período noturno e a grande maioria estava em regime duplo de estudo e trabalho (alunos com dedicação exclusiva para os estudos – 10 alunos; alunos trabalhadores – 20 alunos). O acesso à internet é 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, haja vista que a maior parte dos alunos só tem contato com o mundo virtual por meio do laboratório de informática da referida escola.

- Ensino Médio Regular

Os estudantes do Ensino Médio Regular possuíam as seguintes características: eram 15 mulheres e 15 homens, com idade entre 15 e 21 anos, majoritariamente destros (destros – 25 alunos; canhotos – 4 alunos; ambidestros – 1 alunos), oriundos da Escola ECIT Professor Pedro Augusto Porto Caminha (ECIT EEPAC) situada no bairro de Jaguaribe em João Pessoa e distribuídos nos respectivos anos escolares: 17 alunos eram do 1º ano e 13 alunos, do 2º ano. Todos estudavam em período diurno e a grande maioria estava em regime exclusivo para o estudo (alunos em regime exclusivo para os estudos – 28 alunos; alunos trabalhadores – 2 alunos). O acesso à internet é heterogêneo: enquanto a maioria dos alunos declarou ter acesso à internet (sim – 29 alunos; não – 1 aluno), quase a metade deles (13 alunos) alegou ter limitações consideráveis no acesso à internet, haja vista que nem todos possuem ao menos um celular.

- Ensino Superior

Os universitários voluntários possuíam as seguintes características: eram 17 mulheres e 13 homens, com idade entre 20 e 57 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 em um estado sulista (Rio Grande do Sul – 2 alunos) e distribuídos em seis áreas de conhecimento, a saber: Letras/Linguística (19 alunos), Saúde (4 alunos), Educação (3 alunos), Tecnologia (2 alunos), Ciências Sociais (1 aluno) e Música (1 alunos). Majoritariamente estudavam 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). A maioria declarou ter acesso à internet de qualidade (ilimitado – 24 alunos; limitado – 7 alunos).

**Quadro 5** – Resumo descritivo dos voluntários da pesquisa

<b>INFORMAÇÕES</b>	<b>EM-EJA</b>	<b>EM-REGULAR</b>	<b>ENSINO SUPERIOR</b>
<b>IDADE (ANOS)</b>	18 a 60	15 a 21	20 a 57
<b>GÊNERO</b>	Feminino	Feminino	Feminino
<b>LATERALIDADE</b>	Destro	Destro	Destro
<b>INSTITUIÇÃO DE ENSINO</b>	Pública	Pública	Pública
<b>LOCALIDADE</b>	Paraíba	Paraíba	Alagoas Paraíba Pernambuco Rio Grande do Sul
<b>NÍVEIS DE FORMAÇÃO</b>	Ciclo 5 Ciclo 6	1º ano 2ºano	Graduação Pós-Graduação

<b>HORÁRIO DE ESTUDO</b>	Noturno	Diurno	Diurno
<b>SITUAÇÃO DO ALUNO</b>	Estuda e Trabalha	Estuda	Estuda e Trabalha
<b>ACESSO À INTERNET</b>	Possui	Possui	Possui
<b>TIPO DE ACESSO À INTERNET</b>	limitado	limitado	ilimitado

Fonte: a autora

**Gráfico 3 – Faixa Etária dos Voluntários da Pesquisa (média em anos)**

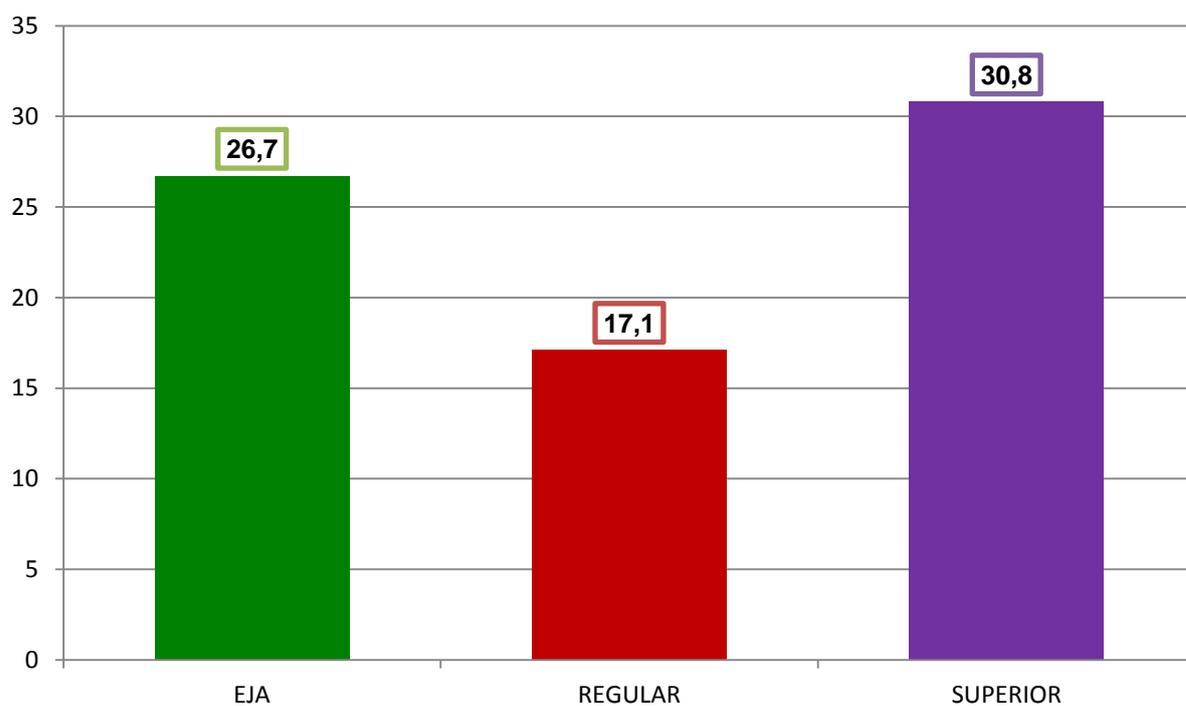


Gráfico 4 – Gênero dos Voluntários da Pesquisa

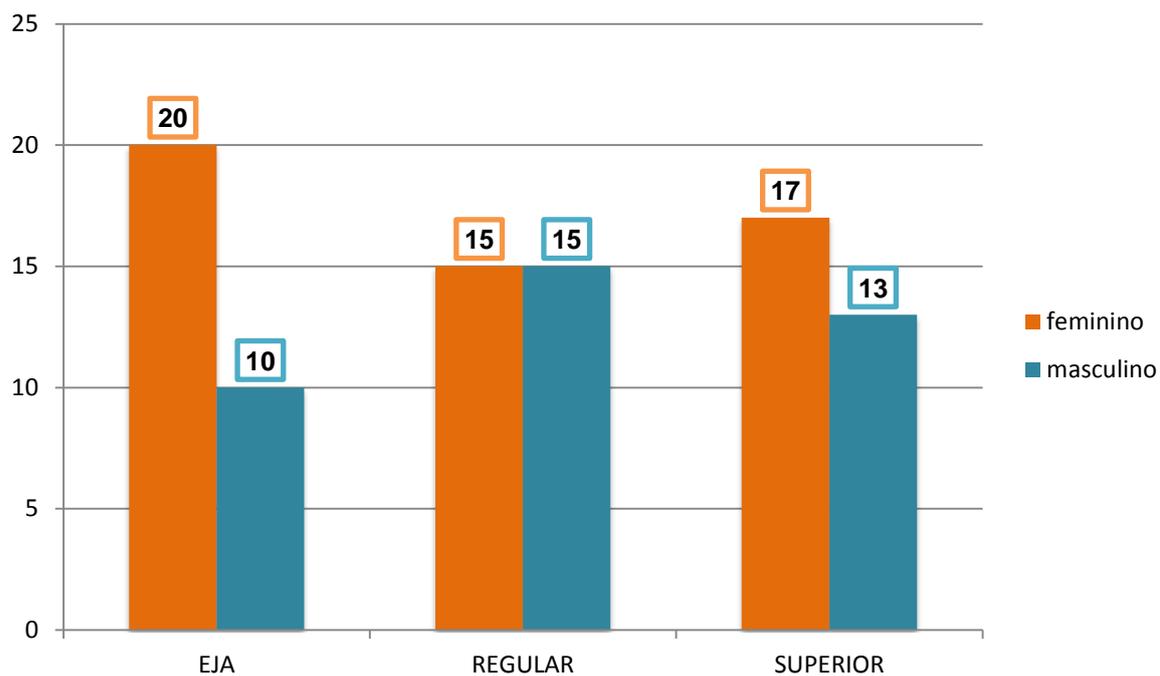
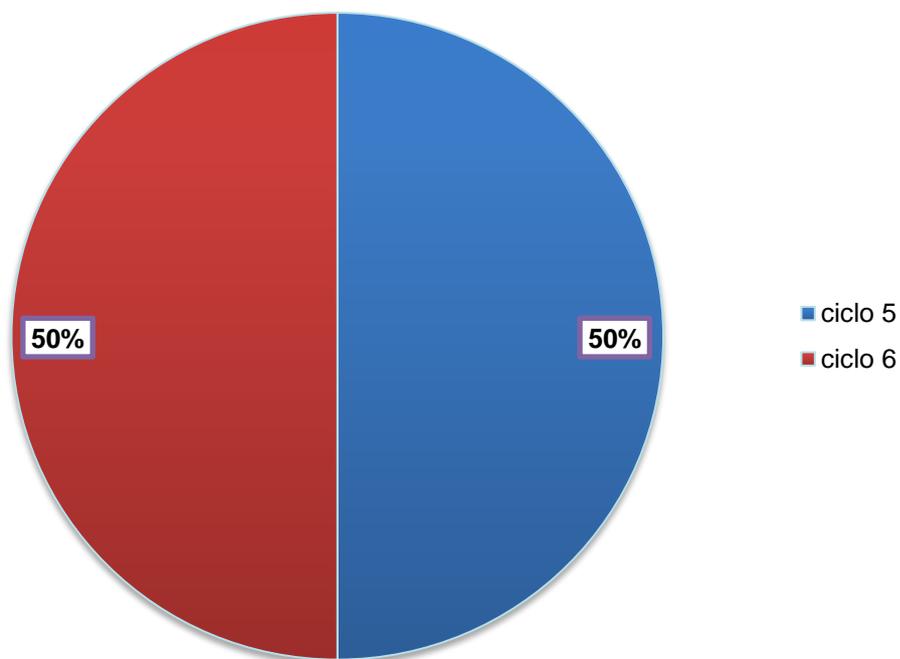
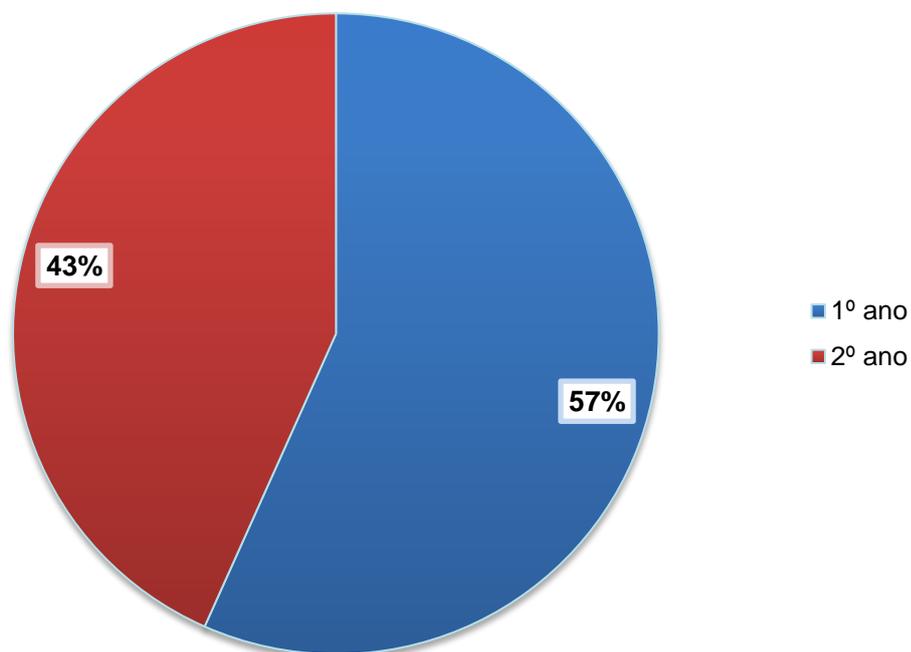
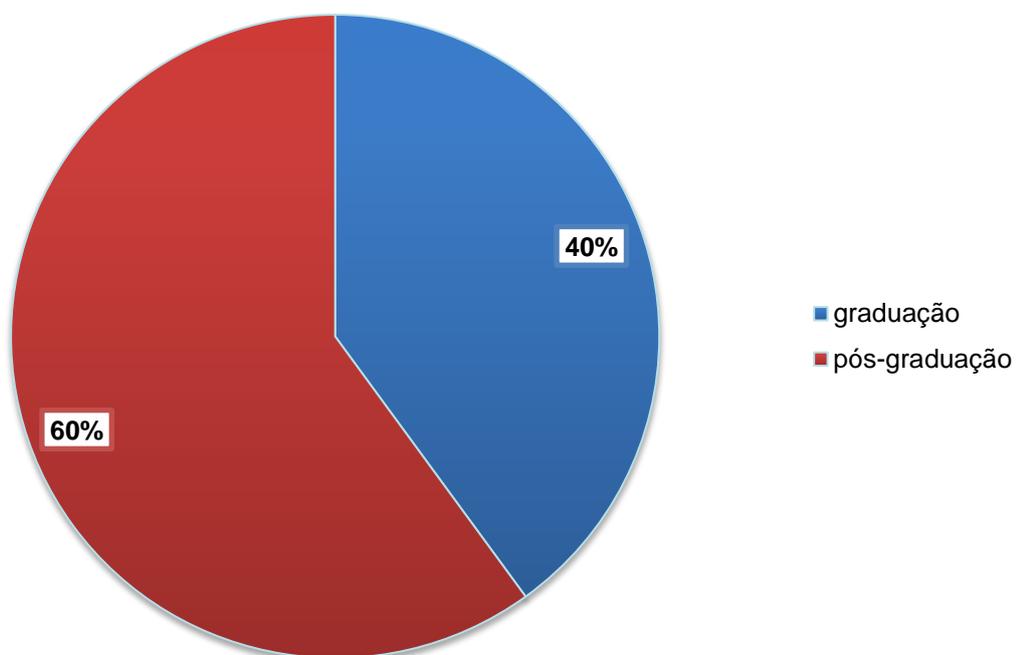
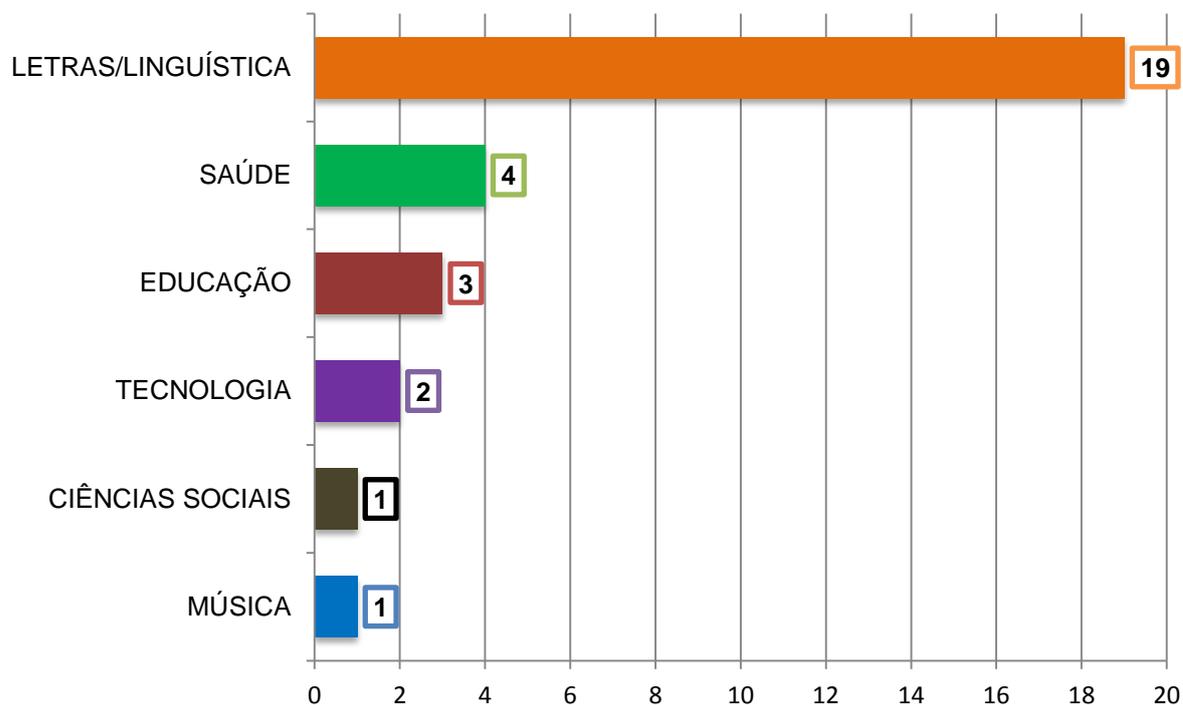
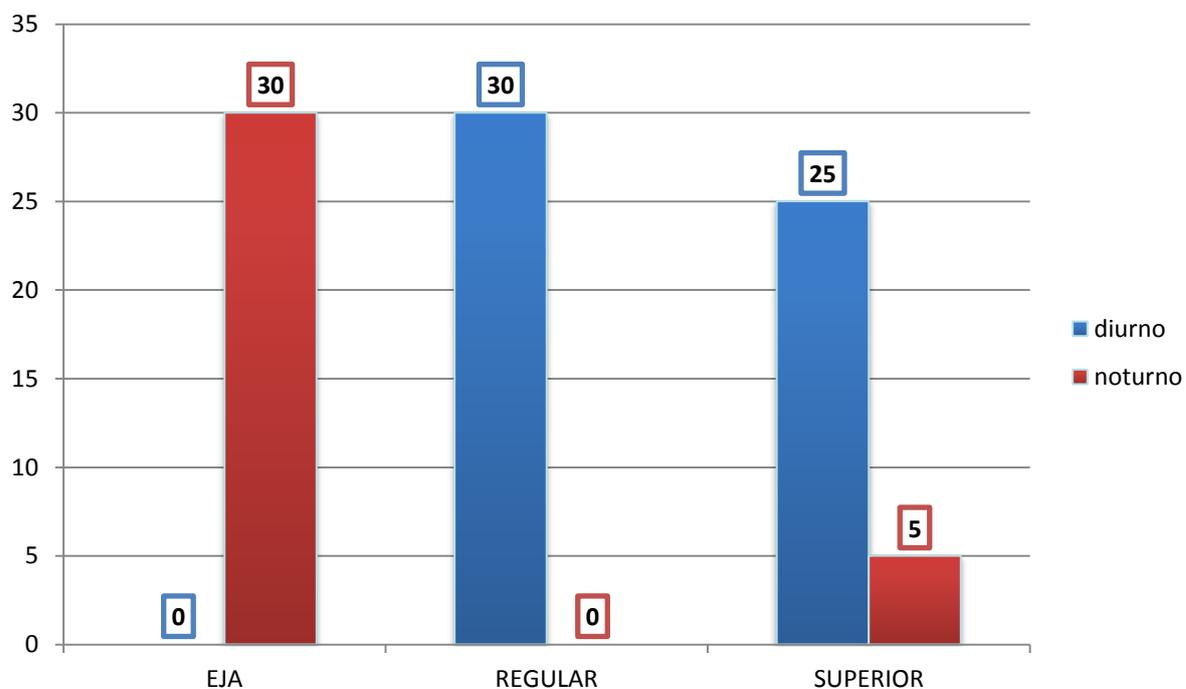
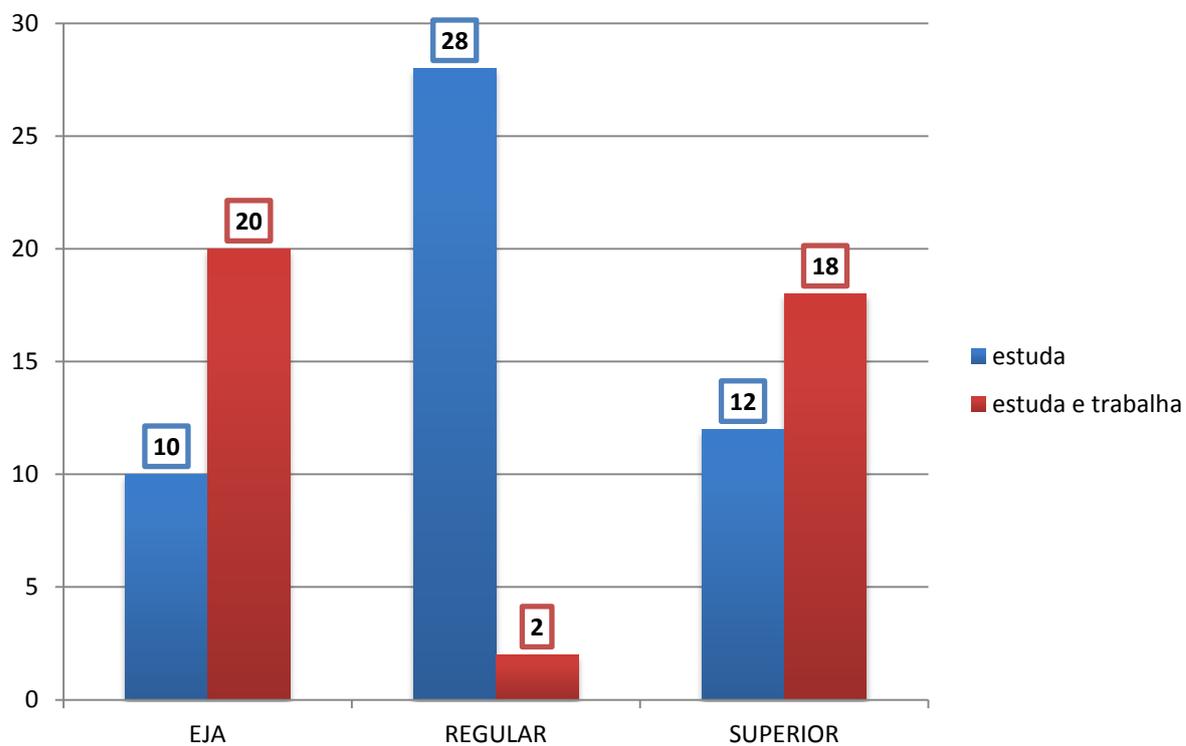
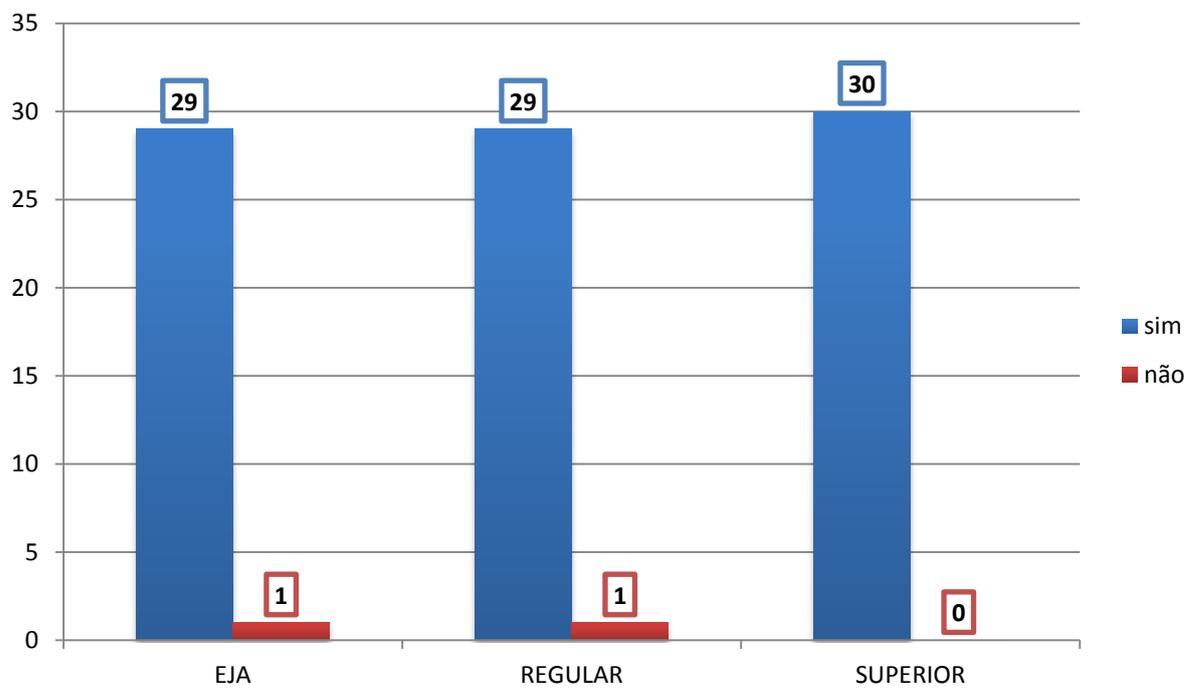


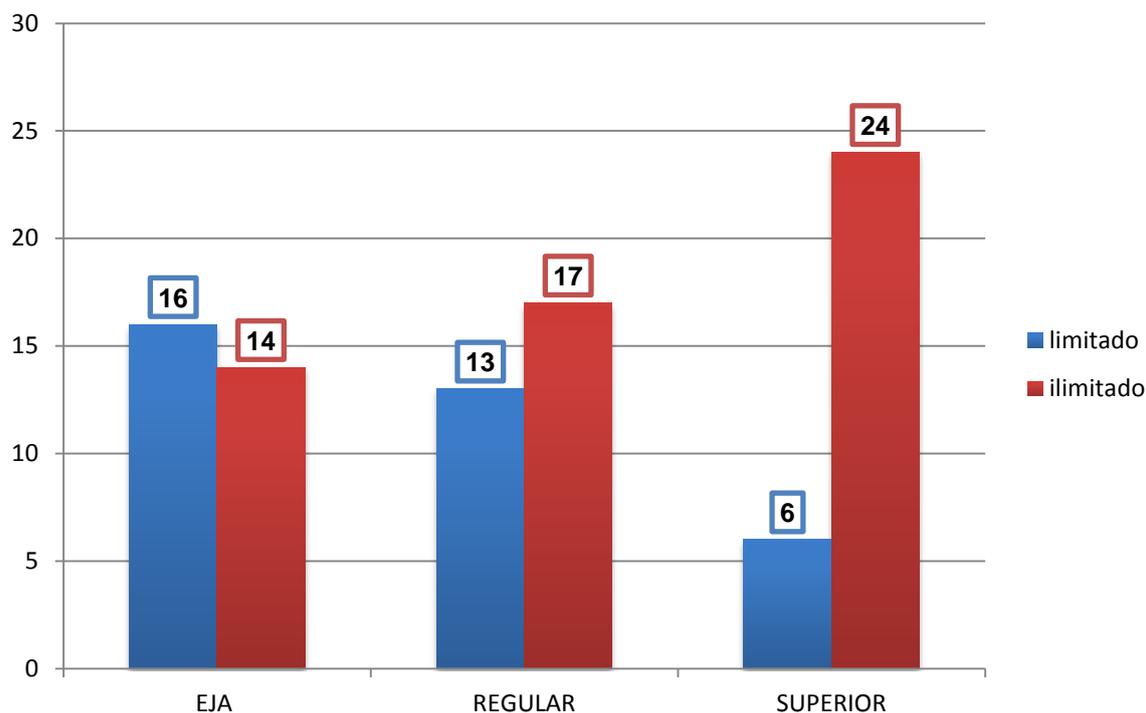
Gráfico 5 – Distribuição dos Voluntários do EM-EJA por Ciclo Escolar



**Gráfico 6** – Distribuição dos Voluntários do EM-Regular por Ano Escolar**Gráfico 7** – Distribuição dos Voluntários do Ensino Superior por Nível de Formação

**Gráfico 8** – Distribuição dos Voluntários do ES por Área de Conhecimento**Gráfico 9** – Horário de Estudo dos Voluntários da Pesquisa

**Gráfico 10 – Situação Socioeconômica dos Voluntários da Pesquisa****Gráfico 11 – Acesso à internet dos voluntários da pesquisa**

**Gráfico 12** – Tipo de Acesso à Internet dos Voluntários da Pesquisa

### 5.1.2 Método

- Materiais

As diretrizes para a elaboração do material experimental partiu, essencialmente, do estudo de Garcia (2009) acerca do reconhecimento de palavras multimorfêmicas no português brasileiro: ela desenvolveu a pesquisa aplicando um experimento de Priming com Decisão Lexical, pois o seu intuito era testar a influência de diferentes primes que se relacionavam com um mesmo alvo em quatro condições distintas, a saber: (1) prime e alvo relacionados morfologicamente (FILA-fileira); (2) prime e alvo relacionados semanticamente (ORDEM-fileira); (3) prime e alvo relacionados fonologicamente (FILÉ-fileira); e (4) prime e alvo sem nenhuma das relações anteriores (MATO-fileira). Além das palavras experimentais, a lista contou com o acréscimo dos pares de ‘não-palavras’, como ZALA-zaleira e os pares de ‘distratoras’, como FUBO-fubila. Em todos os pares, a palavra mais curta (monomorfêmica) era o prime e a palavra mais longa (derivada) era o alvo. Em linhas gerais, o estudo dela contou com 4 versões de listas e, por ser em quadrado latino, cada sujeito de sua pesquisa leu 16 pares de palavras

(prime-alvo) experimentais, 16 pares de não-palavras (prime-alvo) também experimentais e 64 pares distratores. Por meio desse estudo, a autora concluiu que há uma estruturação do léxico mental de ordem morfológica.

Para fins deste estudo, foram feitas algumas modificações concentradas nos pares de palavras experimentais: optou-se por fazer o controle da frequência e do número de letras de cada palavra. No tocante à frequência, partimos do corpus psicolinguístico do português brasileiro, o *Léxico do Português Brasileiro – LexPorBR* (<http://www.lexicodoportugues.com/>) e seguimos o seguinte procedimento (cf. Figura 8): no campo de pesquisa simples, digitamos a palavra que seria analisada; na barra ordenar, escolhemos a opção *freq\_orto/M*, que corresponde a frequência do vocábulo pretendido por milhão de palavras, em ordem *crescente* e, depois disso, clicamos em *procurador*; na sequência, uma planilha foi gerada na tela com o título *Estatísticas* e nela procuramos a coluna chamada *zipf\_escala* e consideramos o valor máximo que aparece na última linha dessa coluna. Dessa maneira, distribuimos os pares de palavras em duas categorias: *baixa frequência*, quando a *zipf\_escala* era inferior a 4 e alta frequência, quando a *zipf\_escala* era superior a 4.

No tocante ao número de letras de cada palavra do par experimental, utilizou-se o site *Palavras Net* (<https://www.palavras.net/>) para selecionar apenas os vocábulos que tivessem no mínimo 4 e no máximo 9 letras (cf. figura 9).

**Figura 8** – Apresentação do Corpus Psicolinguístico do LexPorBR

The screenshot displays the LexPorBR website interface. At the top, it says "Léxico do Português Brasileiro - LexPorBR". Below this, there are two main search sections: "Pesquisa simples" and "Pesquisa complexa".

**Pesquisa simples:** The search box contains the word "leitura". Below it, the "Ordenar por:" dropdown is set to "freq\_orto/M", and the "crescente" radio button is selected. The "Procurador" button is visible.

**Pesquisa complexa:** This section has four rows of search criteria, each with a dropdown menu and a "sim" radio button. The "Ordenar por:" dropdown is also set to "crescente", and the "Procurador" and "Limpar" buttons are present.

**Resultados:** The results section shows "Página 1 de 1" and "0 - 0 palavras de um total de 1 palavras".

**Estatísticas:** A table is displayed with the following data:

categoria	freq_orto	log10_freq_orto	zipf_escala	nb_letras	viz_orto	velho20
Meios de comunicação	1698.0000	3	4	7.0000	3.0000	1
Mínimo	1698	3.2299	4,7427	7	3	1,8
Máximo	1698	3.2299	4,7427	7	3	1,8

Fonte: a autora

**Figura 9** – Apresentação do site Palavras NET

Letras iniciais:  Letras finais:

Com estas letras:  Sem estas letras:

Com esta sequência:  Sem esta sequência:

Nº de sílabas:  Nº de letras:

Qualq.  a  Qualq.  a  Qualq.

Filtrar acentos:  Ver pontuação?:

Mostrar opções extra?

Wikipédia:  Sinônimos:

Utilizar listagem de:

Português (261.862)

Palavras que começam com:

A Á Â B C CH D E É Ê F G  
H I Í J K L M N O Ó Ô P  
Q R S T U Ú V W X Y Z

Palavras com:

A Á Â Ã B C Ç CH D E É Ê  
F G H I Í J K L M N O Ó  
Ô Õ P Q R S T U Ú V  
W X Y Z

Palavras que terminam com:

A Á Â B C CH D E É Ê F G  
H I Í J K L M N O Ó Ô P  
Q R S T U Ú V W X Y Z

Fonte: a autora

A partir das considerações apresentadas, vale salientar que o nosso conjunto experimental de pesquisa contou com um total de 128 pares de palavras experimentais, 32 pares de palavras não-palavras e 64 pares de palavras distratoras (cf. quadro 5). Em virtude do design ser por fator grupal do tipo between-subjects, os sujeitos da presente pesquisa tiveram contato com 32 pares de palavras experimentais (16 pares de alta frequência e 16 pares de baixa frequência), seguidos de 16 pares de não-palavras e 64 pares de palavras distratoras: cada sujeito da pesquisa não foi exposto, mais de uma vez, à uma mesma palavra. Essa estratégia foi imprescindível para não comprometer a técnica de Priming e poder mensurar, eficazmente, o Tempo de Reação e as Taxas de Acerto dos participantes na Tarefa de Decisão Lexical.

**Quadro 6** – Número total de pares de palavras por condição

PALAVRAS		NÃO-PALAVRAS		DISTRATORAS	
Alta Frequência	Baixa Frequência	Com Morfema	Sem Morfema	Palavras	Não-Palavras
64	64	16	16	32	32

Fonte: a autora

- Procedimentos

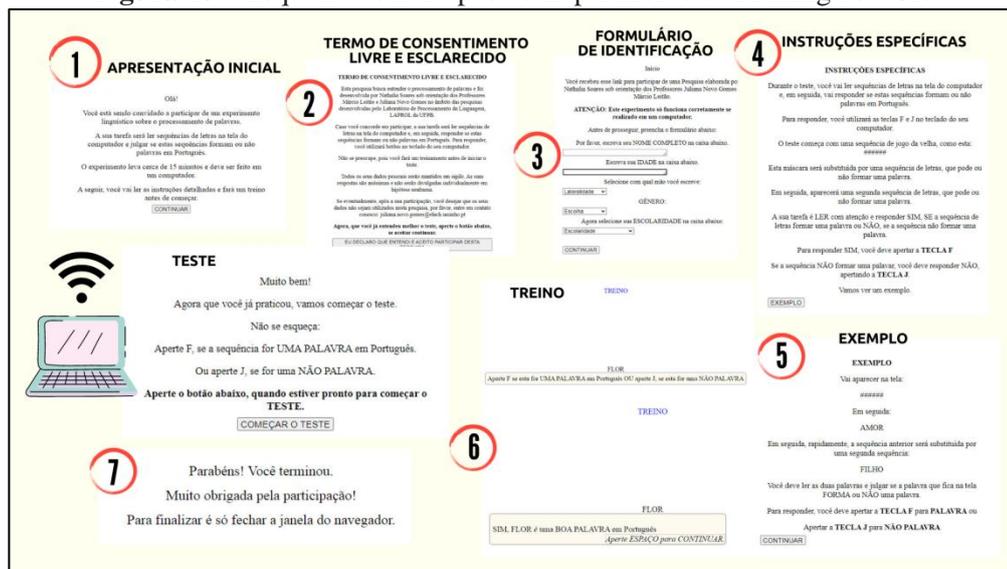
Como explicitado no decorrer desta dissertação, partiu-se da proposta de Garcia (2009) para a elaboração do nosso experimento de priming com decisão lexical. No tocante às etapas estruturantes do experimento, as estratégias de configuração foram semelhantes, mas vale salientar que há diferenças. As semelhanças residem no fato de que tanto na proposta de Garcia (2009) quanto na nossa, o experimento de priming apresenta duas etapas estruturantes que seguem, basicamente, um mesmo protocolo: o treino ou pré-teste seguido do teste formal em si. No treino ou pré-teste, o participante dispõe de um tempo médio de 2 a 3 minutos para treinar com palavras aleatórias e, assim, poder se familiarizar com o manuseio das teclas e atestar que entendeu como executar a atividade de decisão lexical. No teste formal em si, por sua vez, o participante executa o que apreendeu da etapa anterior. Os estímulos surgem na tela obedecendo a seguinte sequência: um prime, seguido de um pós-prime (sequência de 6 asteriscos), depois um alvo e por fim, a atividade de decisão lexical apertando teclas do computador que correspondam ao SIM ou ao NÃO.

As diferenças entre Garcia (2009) e a nossa pesquisa reverberam em algumas minúcias de formatação do experimento de *priming*, a saber: (a) quanto ao programa – enquanto Garcia fez uso do software Psycope radicado num laptop Macintosh que só podia ser usado em laboratório, nosso estudo foi elaborado numa plataforma online para estudos psicolinguísticos denominado Penn Controller for Ixex – PCIxex Farm (<https://expt.pcibex.net/>) que, em tempos de pandemia, possibilitou que pessoas de diferentes localidades tivessem acesso a um mesmo experimento; (b) configuração do experimento – enquanto Garcia (2009) optou por apresentar prime em caixa alta e alvo em caixa baixa (FILÉ-fileira), duração do prime de 38ms (priming encoberto) e ter pares experimentais sem distribuição por frequência, nosso estudo optou por apresentar prime em caixa baixa e alvo em caixa alta (leitor-LEITURA), duração do prime de 250ms (priming aberto) e ter pares experimentais distribuídos em alta frequência (como língua-LINGUAGEM: língua, zipf\_escala de 4,82 e LINGUAGEM, zipf\_escala de 4,94) e baixa frequência (tromba-TROMPETE: tromba, zipf\_escala de 2,95 e TROMPETE, zipf\_escala de 3,21).

Apresentadas as principais diferenças configuracionais entre a propositura base e a nossa, delinearemos as etapas do experimento de priming na plataforma PCIxex. O

participante recebe um link de acesso e se depara na tela do computador ou notebook com a seguinte sequência (cf. figura 10): (1) **Apresentação Inicial** – essa etapa simboliza uma espécie de um panorama geral que mostra ao participante a atividade a ser feita e o tempo de duração (máximo de 15 minutos). Caso o participante se interesse, prossegue para a próxima etapa: (2) **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido** – nessa etapa, o participante lê sobre o objetivo da pesquisa, a atividade a ser efetuada (com um aviso sobre o treino ou pré-teste), a garantia do sigilo das informações de identificação individual e contato para eventuais dúvidas. Caso o participante (mesmo de posse dessas informações) optasse por prosseguir, ele seguiria para a próxima etapa; (3) **Formulário de Identificação** – nesta etapa, o participante preenche algumas informações de cunho pessoal somente com o intuito de ajudar os pesquisadores a identificá-lo e poder analisar os dados de forma específica; (4) **Instruções Específicas** – nessa etapa, o participante lê o passo a passo como será 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, entedido isso, direciona-o para a próxima etapa; (5) **Exemplo** – nessa etapa, o participante começa a experimentar a práxis da teoria delineada na etapa anterior; (6) **Treino** – nessa etapa, o participante começa a treinar o manuseio das teclas e demonstra se entendeu a atividade de decisão lexical e, por fim, (7) **Teste** – nesta última etapa, o participante faz efetivamente o experimento de priming: ele lê pares de pares experimentais (com relação morfológica, semântica, fonológica e sem relação), 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 decide com SIM ou NÃO se é uma palavra do português brasileiro. Terminado essa atividade, o participante recebe um aviso de Parabéns pela conclusão e é conduzido a fechar a janela do navegador.

Figura 10 – Esquema com Etapas do Experimento de Priming no PCIBex



Fonte: a autora

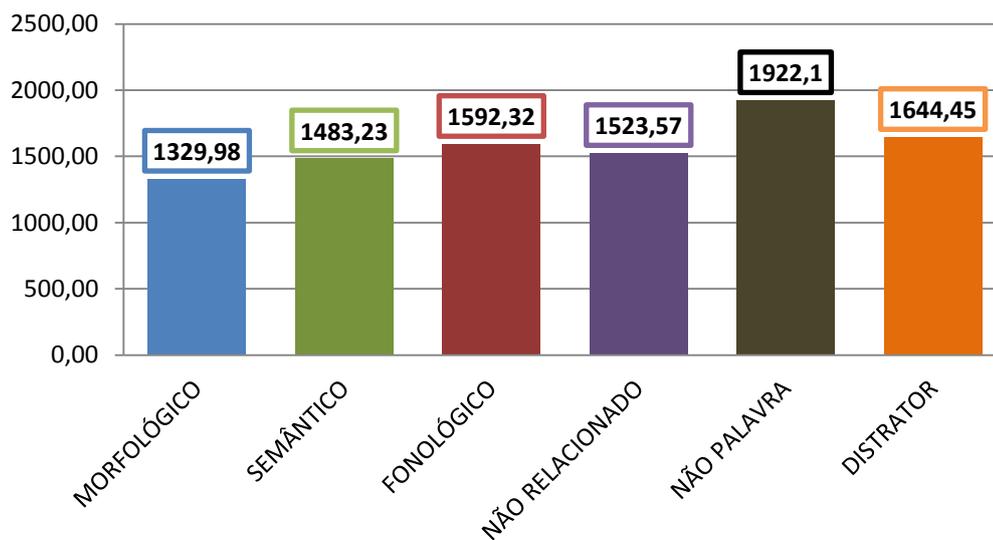
### 5.1.3. Resultados

As variáveis dependentes do experimento de priming são o *Tempo de Reação* e as *Taxas de Acerto* na Tarefa de Decisão Lexical. Os dados foram analisados por meio do programa estatístico *Action* e foram considerados os seguintes aspectos: as *condições experimentais* (prime e alvos com relação Morfológica, Semântica, Fonológica e Sem Relação), a *frequência* (Alta e Baixa) e o *fator grupal* (Ensino Médio Regular, Ensino Médio EJA e Ensino Superior). A partir do teste ANOVA, encontramos os seguintes resultados: efeito principal de **Escaridade** (ANOVA:  $F(3,127) = 157,28$ ;  $p < 0,001$ ), efeito principal de **Frequência** (ANOVA:  $F(1,127) = 262,21$ ;  $p < 0,001$ ) e efeito de **Tipo de Relação entre Prime e Alvo** (ANOVA:  $F(3,127) = 10,27$ ;  $p < 0,001$ ); além disso, dentro de cada grupo, encontramos efeito de interação de **Prime-Frequência**: para o EM-EJA (ANOVA:  $F(3,127) = 3,53$ ;  $p < 0,01$ ); para o EM-Regular (ANOVA:  $F(3,127) = 1,97$ ;  $p < 0,05$ ) e para o Ensino Superior (ANOVA:  $F(3,127) = 2,72$ ;  $p < 0,05$ ).

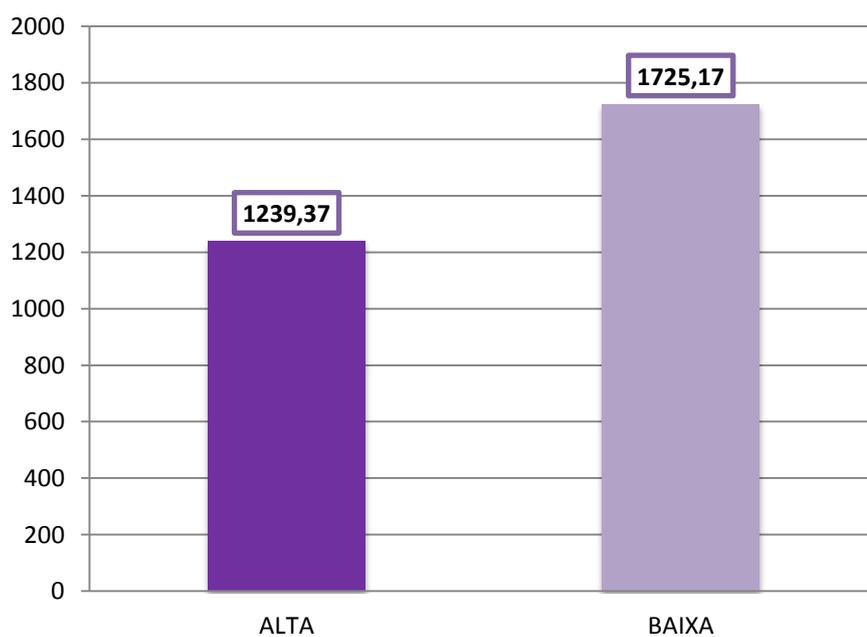
Os gráficos a seguir delineiam os efeitos principais encontrados: o gráfico 13 demonstra que, na comparação entre as condições experimentais analisadas e, em termos de tempo de reação, a condição morfológica foi acessada mais rapidamente que as condições semântica e fonológica, o que corrobora com os achados de Garcia (2009); o gráfico 14 demonstra o impacto da frequência no processamento e é nítido que, em todos os grupos, as palavras de alta frequência foram acessadas mais rapidamente que as

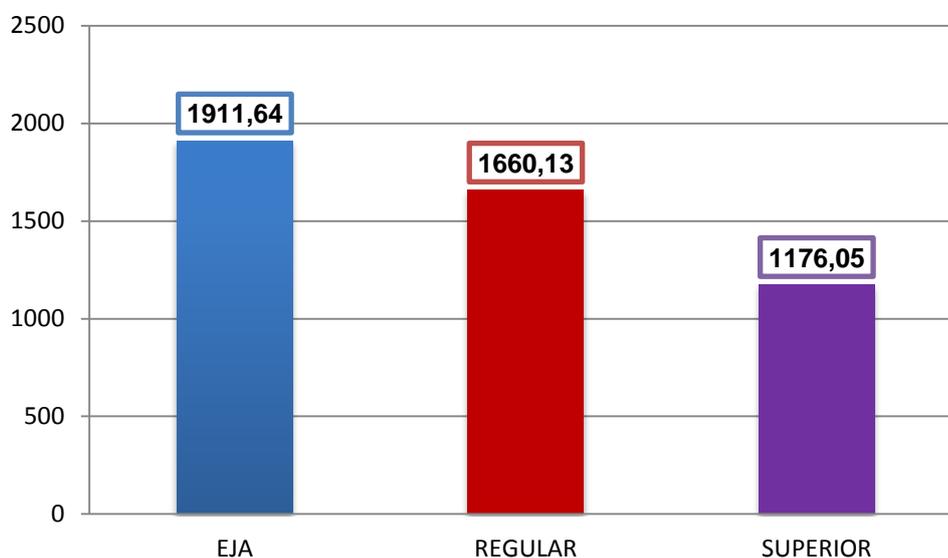
de baixa frequência; por fim, o gráfico 15 demonstra o impacto da escolaridade no tempo de reação em todas as condições experimentais e constatou-se que o grupo da EM-EJA mostrou-se consideravelmente mais lento que os grupos do EM-Regular e este, por sua vez, mostrou-se mais lento que o grupo do Ensino Superior.

**Gráfico 13 – Efeito Principal de Tipo de Relação Prime-Alvo**



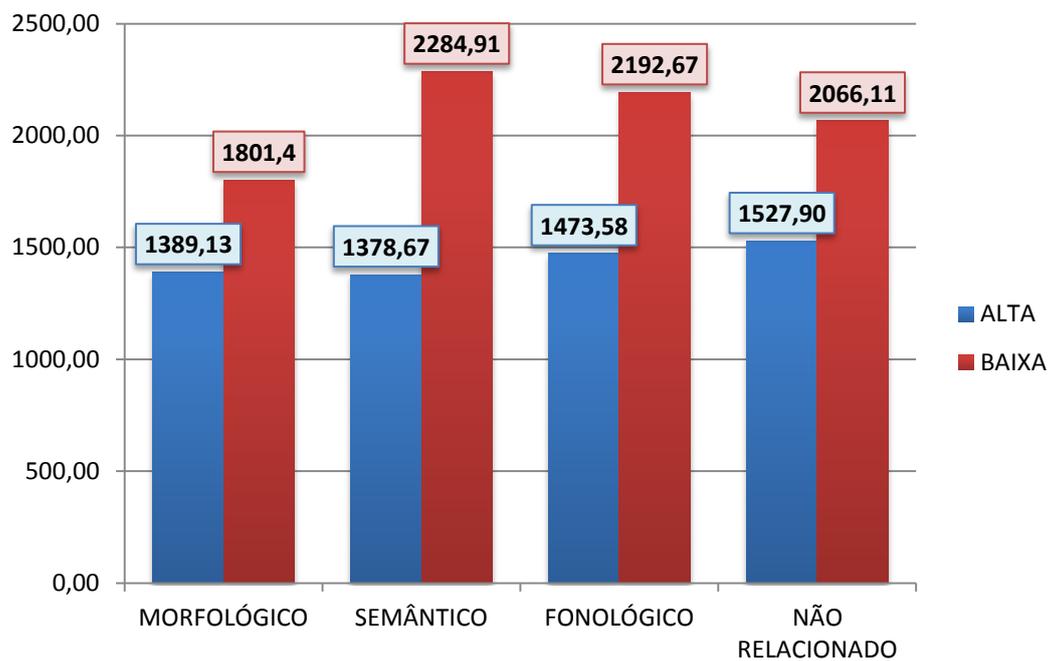
**Gráfico 14 – Efeito Principal de Frequência**



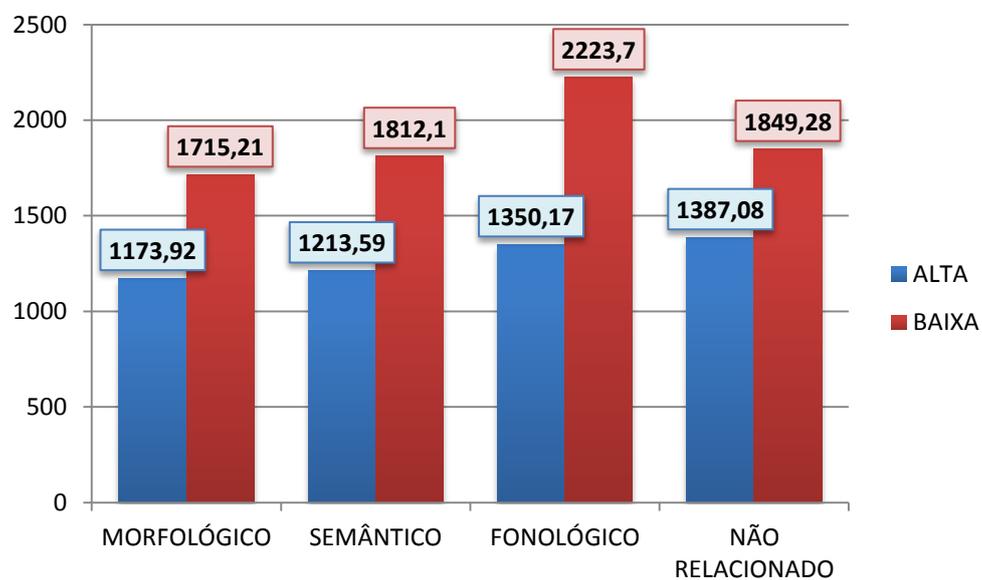
**Gráfico 15 – Efeito Principal de Grupo**

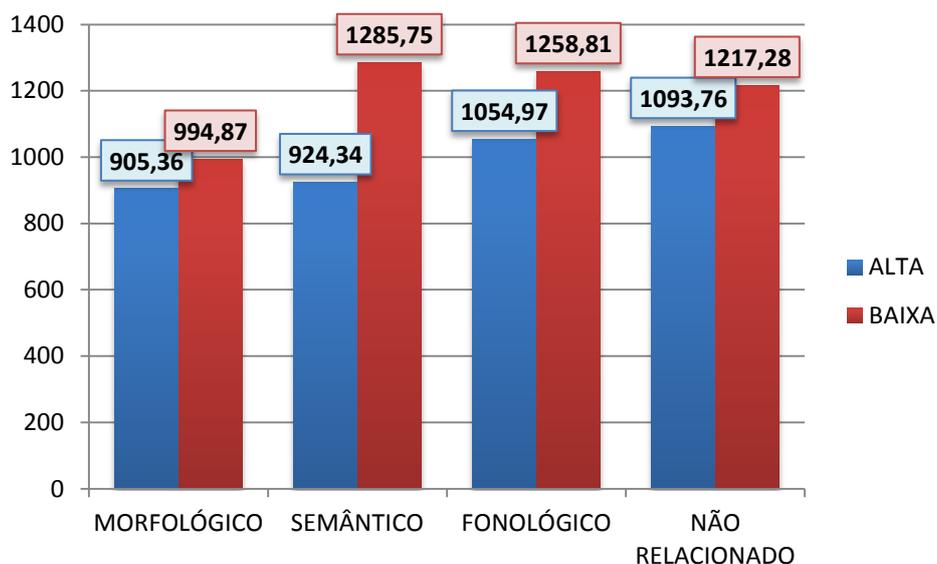
Os gráficos a seguir delineiam os efeitos de interação entre tipo de relação prime- alvo e frequência que foram encontrados em todos os grupos: no Grupo EM-EJA (gráfico 16) houve efeito de interação representado pelo efeito de prime de facilitação significativo na condição morfológica em relação a condição não- relacionada (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:  $t(30)=11,11$ ;  $p<0,0001$ ) nas palavras de alta frequência 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:  $t(30)=3,52$ ;  $p< 0,0006$ ); no grupo EM-Regular (gráfico 17), houve também efeito de facilitação, em palavras de alta de frequência, na condição morfológica (Teste t – M x NR:  $t(30)=8,75$ ;  $p< 0,0001$ ) e na condição semântica (Teste t – S x NR:  $t(30)=4,22$ ;  $p< 0,0001$ ) e, em palavras de baixa frequência, não houve efeito de facilitação, houve apenas efeito de lentificação em relação a condição fonológica (Test t – F x NR:  $t(30)=9,17$ ;  $p< 0,0001$ ); no grupo do Ensino Superior (gráfico 18), os efeitos de facilitação, assim como nos outros grupos, 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, a facilitação ocorreu apenas na condição morfológica ( $t(30)=17,00$ ;  $p< 0,0001$ ).

**Gráfico 16** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do EM- EJA



**Gráfico 17** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo da EM-Regular



**Gráfico 18** – Efeito de Interação Prime-Frequência no grupo do Ensino Superior

No que tange ao índice de acertos, o quadro 7 a seguir resume o desempenho dos alunos: nas condições em alta frequência, tiveram percentual de acerto acima de 80% e nas condições em baixa frequência tiveram uma média em torno de 65% a 95%. Na análise por grupo, é observado padrões diferentes de acerto: na EM-EJA, para as frequências altas, as condições morfológica e semântica competiram com um percentual de acerto quase semelhante, mas, a condição com maior percentual foi a fonológica e para as frequências baixas, a condição morfológica seguida da condição fonológica e semântica é que tiveram os maiores percentuais de acerto; na EM-Regular, tanto para as frequências altas quanto para as baixas, o padrão percentual de acertos foi semelhante e, em ordem decrescente, foram as condições morfológica, seguida da fonológica e semântica; para o Ensino Superior, em todas as condições de alta e baixa frequência, os índices de acerto foram superiores a 90%, sem contar com os 100% de acerto nas condições morfológica e semântica altas.

Quadro 7 – Índice Percentual de Acertos e Erros por Grupo

CONDIÇÃO	FREQUÊNCIA	EJA		REGULAR		SUPERIOR	
		ACERTOS	ERROS	ACERTOS	ERROS	ACERTOS	ERROS
MORFOLÓGICA	ALTA	93%	7%	97%	3%	100%	0%
	BAIXA	86%	14%	83%	17%	98%	2%
SEMÂNTICA	ALTA	95%	5%	96%	4%	100%	0%
	BAIXA	72%	28%	64%	36%	93%	7%
FONOLÓGICA	ALTA	98%	2%	99%	1%	99%	1%
	BAIXA	75%	25%	69%	31%	98%	2%
NÃO RELACIONADO	ALTA	97%	3%	98%	2%	100%	0%
	BAIXA	87%	13%	72%	28%	95%	5%
NÃO PALAVRA	COM MORFEMA	91%	9%	93%	7%	91%	9%
	SEM MORFEMA	96%	4%	98%	2%	95%	5%
DISTRATOR	PALAVRA	95%	5%	88%	12%	98%	2%
	NÃO PALAVRA	96%	4%	96%	2%	97%	3%

Fonte: a autora

No intuito de compreender melhor os dados obtidos por meio do experimento de priming, buscou-se as evidências necessárias que corroborem ou não para o fato da competência leitora ser considerado (ou não) como um fator interveniente no acesso lexical, bem como no reconhecimento de palavras complexas. Para tanto, 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 objetivas e subjetivas do questionário foram construídas tomando por base duas fontes: a tese de Simões (2019) – que investigou a influência dos conectivos no processamento de períodos em português brasileiro – e no estudo de Soares (2018) – que investigou a percepção dos alunos do Ensino Médio acerca da prática de leitura em sala de aula e a repercussão desta atividade no cotidiano extraclasse dos mesmos.

**Figura 10** – Apresentação inicial do Questionário do Perfil Leitor



**Fonte:** a autora

Em termos estruturais, o questionário contou com três seções (cf. Apêndice B), a saber: *Sobre Você* (seção 1), *Sobre a sua Relação com a Leitura* (seção 2) e *Sobre a sua Experiência com a Leitura em Sala de Aula* (seção 3). A primeira seção do questionário está descrito na subseção 6.1.1. *Participantes* deste trabalho.

A segunda seção (cf. quadro 8) contou com 10 perguntas que buscaram compreender a percepção dos participantes quanto ao hábito da leitura e, por meio delas, coletou-se as seguintes informações (cf. quadro 6): (1)Importância da Leitura, (2)Autopercepção como Leitor, (3)Tempo Semanal de Leitura, (4)Incentivadores da Leitura, (5)Quantitativo de Livros em Casa, (6)Recomendações de Leitura para Outrem, (7)Gêneros de Leitura Favoritos, (8)Fonte do Material de Leitura, (9)Dispositivos de Leitura e, por fim, (10) Plataformas de Acesso à Informação.

A terceira seção (cf. quadro 7), por sua vez, contou com 4 questões destinadas a averiguar a maneira como os participantes encaram a atividade de leitura desenvolvida em sala de aula e, por meio delas, coletou-se as seguintes informações, a saber: (1)Apreciação das Atividades de Leitura em Sala de Aula, (2)Contribuição da Leitura em Sala para a Vida Cotidiana, (3)Quantitativo de Leituras Indicadas pelos Professores em 2021 e, por fim, (4)Quantitativo de Leituras Efetivadas em 2021.

**Quadro 8** – Informações coletadas em “Sobre a sua Relação com a Leitura”

<b>RELAÇÃO COM A LEITURA</b>					
<b>1. Importância da Leitura</b>					
sim		não			
<b>2. Autopercepção como Leitor</b>					
bom leitor		mau leitor			
<b>3. Tempo Semanal de Leitura</b>					
menos de 1 hora	1 hora	2 horas	3 horas	4 horas ou mais	
<b>4. Incentivadores da Leitura</b>					
pais	amigos	professores	outros		
<b>5. Quantitativo de Livros em Casa</b>					
nenhum	1 a 10	11 a 20	21 a 50	mais de 50	
<b>6. Recomendações de Leitura para Outrem</b>					
sim		não			
<b>7. Gênero de Leitura Favorito</b>					
aventura	romance	ficção	policial	autoajuda	outros
<b>8. Fonte do Material de Leitura</b>					
biblioteca	livraria	internet	sebo	outros	
<b>9. Dispositivos de Leitura</b>					
livro	smartphone	tablet	computador/notebook	leitor digital	
<b>10. Plataformas de Acesso à Informação</b>					
redes sociais	sites de notícias	sites institucionais	blogs	outros	

Fonte: a autora

**Quadro 9** – Informações coletadas em “Sobre a sua Experiência com Leitura em Sala de Aula”

<b>EXPERIÊNCIA DA LEITURA EM SALA DE AULA</b>				
<b>1. Apreciação das Atividades de Leitura em Sala</b>				
sim		não		
<b>2. Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana</b>				
sim		não		
<b>3. Quantitativo de Leituras Indicadas pelos Professores</b>				
não lembra	0 a 10 textos	11 a 30 textos	31 a 50 textos	mais de 50 textos
<b>4. Quantitativo de Leituras Efetuadas pelos Alunos</b>				
não lembra	0 a 10 textos	11 a 30 textos	31 a 50 textos	mais de 50 textos

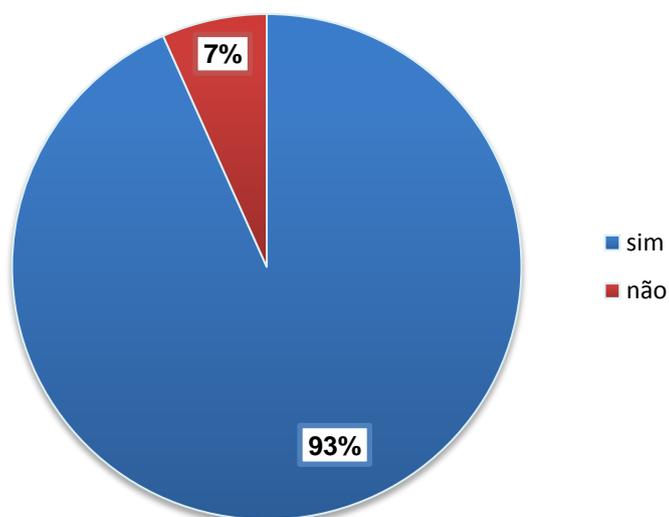
Fonte: a autora

Após a apresentação do arcabouço estrutural do questionário, apresentaremos a seguir os resultados obtidos por seção analisada e, dessa maneira, estabeleceu-se um comparativo entre os três grupos de voluntários: o Ensino Médio EJA (EM-EJA), o Ensino Médio Regular (EM-Regular) e o Ensino Superior (ES). Nessa perspectiva, para fins desta seção, iremos nos concentrar nos resultados das seções 2 e 3 do questionário aplicado aos alunos.

No que tange à análise da segunda seção do questionário intitulada “*Sobre a sua Relação com a Leitura*”, os resultados obtidos foram os seguintes:

**1. Importância da Leitura** – para o EM-EJA (cf. gráfico 19), 28 alunos (93%) declaram que SIM e 2 alunos (7%) declaram que NÃO; para o EM-Regular (cf. gráfico 20), 26 alunos (87%) declaram que SIM e 4 alunos (13%) declaram que NÃO; para o ES (cf. gráfico 21), os 30 alunos (100%) declaram que SIM: a leitura é importante. As justificativas mais expressivas dos alunos sobre a Importância da Leitura estão descritas no quadro 9 por categoria enunciativa.

**Gráfico 19** – A Importância da Leitura para o EM-EJA



**Gráfico 20** – A Importância da Leitura para o EM-Regular

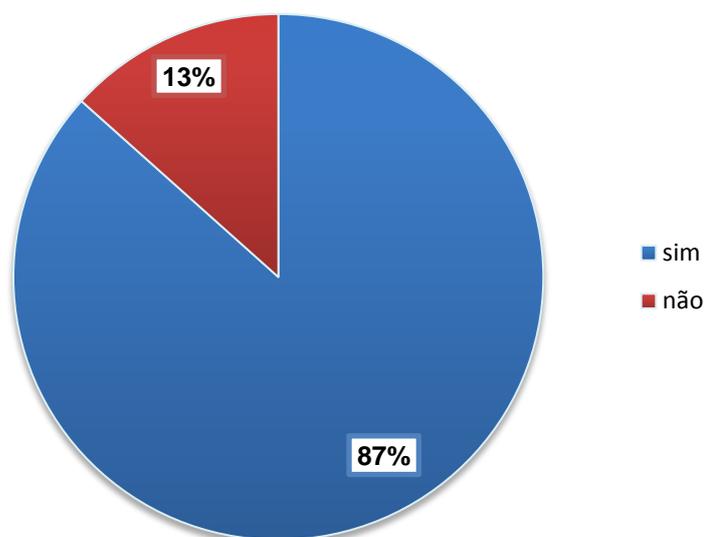
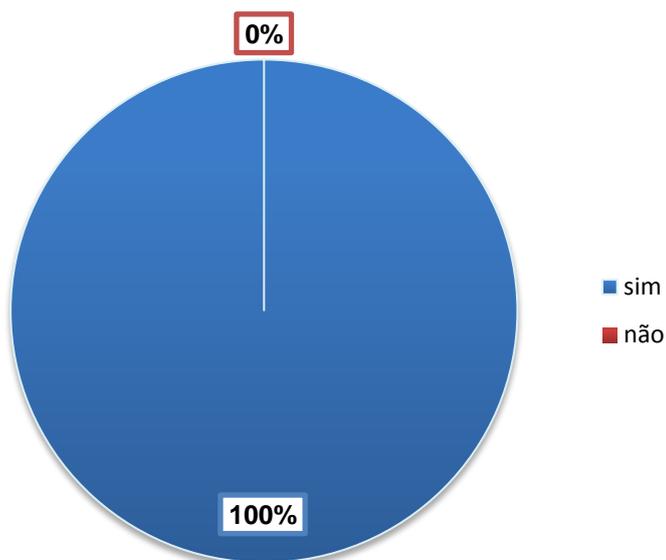


Gráfico 21 – A Importância da Leitura para o ES



Quadro 9 – Justificativas dos Voluntários sobre a Importância da Leitura

JUSTIFICATIVAS	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
<b>1. Conhecimento</b>	“aumenta meu conhecimento, principalmente (para) entender as palavras”	“você pode ter (através da leitura) mais conhecimento”	“ela (a leitura) é a nossa porta de acesso a maior parte dos conhecimentos à nossa disposição”  “A leitura é um dos pilares de apropriação de saberes”
<b>2. Habilidades Cognitivas</b>	-	“impulsiona o cérebro a ser mais rápido na leitura”  “para exercitar nossa mente”	“auxilia na memorização, na concentração”  “desenvolve o raciocínio, a interpretação e a escrita, entre outras habilidades”
<b>3. Aprendizagem</b>	“é muito bom para aprender coisas novas”	“ajuda no aprendizado”	-
<b>4. Criticidade/Consciência</b>	“A boa leitura nos ajuda a compreender muitas coisas, e assim nos torna pessoas mais autoconfiantes e nos ajuda a fazer nossas próprias escolhas”  “porque sem a leitura não somos nada”	-	“Através da leitura me sinto mais consciente do mundo à minha volta e descubro fatos do passado e aplico na minha vida.”  “A leitura nos permite entender um mundo novo e nos dá a oportunidade de sair do achismo e nos transporta ao pensamento crítico na construção de conhecimento dentro de um mundo que está em constante transformação nas diversas áreas
<b>5. Devaneio/Passatempo</b>	“gosto de ler pelo celular, (pois) fico mais tranquila. (Tenho) muita coisa na mente (e) ler um pouco é bom”	“(A leitura) se tornou a minha válvula de escape da rotina diária, onde posso viajar sem sair do lugar e conhecer coisas novas”	

		“eu leio mais pra passar o tempo”	-
<b>6.Desenvolvimento Pessoal/ Formação da Identidade</b>	“porque ajuda o meu desenvolvimento”	“(contribui para) o meu desenvolvimento psicológico”	“Sem ler o mundo vira apenas uma narrativa por terceiros. A leitura permite a criação e a descoberta da nossa identidade”  “Contribui para o desenvolvimento psicossocial do ser humano, além de ser um forte aliado no processo de compreensão de mundo e aumento das capacidades intelectuais”
<b>7.Socialização</b>	“(porque ajuda no) convívio com as pessoas”	“Considero importante, pois me ajuda em vários aspectos no meu cotidiano: na minha linguagem , na minha convivência (com as pessoas) e em coisas futuras”	-
<b>8. Mais Oportunidades/ Qualidade de Vida</b>	“É importante porque abre portas para o mundo”  “(é importante) para nossa vida e conquistar o nosso trabalho”  “a leitura (permite ) que vivamos melhor”	“(A leitura) auxilia na dominação dos idiomas”  “(A leitura) nos ajuda a passar no ENEM, (pois) com leitura dar para ir (mais) longe”	“Considero a leitura importante porque me possibilitou alcançar um nível de escolaridade o qual as camadas populares foram excluídas historicamente.Desta forma, por ser jovem de origem popular (advinda de escola pública, moradora de periferia e negra). Percebo que gostar de ler foi um diferencial para que eu pudesse alcançar alguns objetivos e me realizar profissionalmente”
<b>9.Comunicação/Expressão</b>	“Porque eu acho interessante me expressar através da leitura”  “Você acaba descobrindo o sentido de novas palavras, sem falar que a dicção melhora bastante”	-	-
<b>10.Emancipação Sociopolítica</b>	-	-	“A importância da leitura envolve aspectos linguísticos, cognitivos, culturais, sociopolíticos. Afinal, por meio dela acessamos vocabulário, refinamos a competência gramático-textual, possibilita o desenvolvimento cognitivo por meio de inferências, por exemplo. Também é cultural por considerarmos os desdobramentos de tal prática, haja vista que os fatores históricos e geográficos envolvem tal habilidade. Por fim, é sociopolítico por oportunizar a emancipação e empoderamento dos sujeitos leitores”
			“Leio praticamente o dia inteiro. Estou concluindo o doutorado, então, ler para mim tem sido uma atividade rotineira tão

<p><b>11. Atividade Vital</b></p>	-	-	<p>vital quanto outras coisas (comer, beber, dormir etc.)”</p> <p>“Porque esta atividade é essencial em uma sociedade letrada como a nossa, sendo objeto e meio de estudo na Educação Básica e possibilitando a inserção crítica em situações de letramentos. Como docente, considero que é importante não apenas para o processo de ensino-aprendizagem, como também para a formação humana, haja vista o poder humanizador da leitura literária apontado pelo Antonio Candido”</p>
-----------------------------------	---	---	--

Fonte: a autora

**2. Autopercepção como Leitor** – nessa questão, adotamos a categorização de Sousa e Hübner (2019) e categorizamos os alunos em Bons Leitores (BL) e Leitores com Dificuldades de Compreensão (LDC): para o EM-EJA (cf. gráfico 22), 10 alunos (33%) declararam SIM, consideram-se BL, e 20 alunos (67%) declaram NÃO, consideram-se LDC; para o EM-Regular (cf. gráfico 23), 11 alunos (37%) declararam SIM, consideram-se BL, e 19 alunos (63%) declaram NÃO, consideram-se LDC; para o ES (cf. gráfico 24), por sua vez, 27 alunos (90%) declaram SIM, consideram-se bons leitores e 3 alunos (10%) declaram NÃO, não se consideram bons leitores. As justificativas mais expressivas dos alunos sobre a Autopercepção como Bons Leitores estão descritas no quadro 10 por categoria enunciativa.

**Gráfico 22** – A Autopercepção como Leitor no EM-EJA

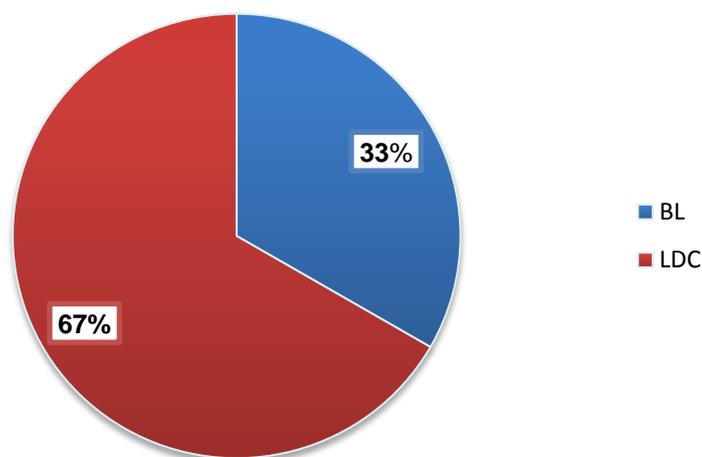


Gráfico 23 – A Autopercepção como Leitor no EM-Regular

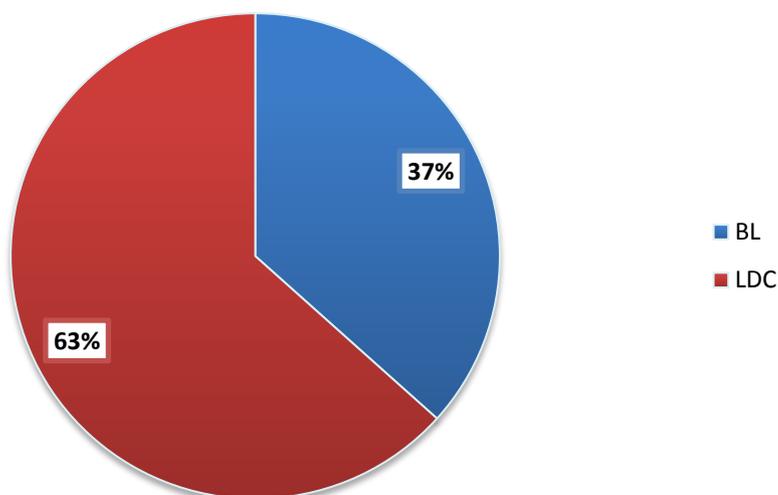
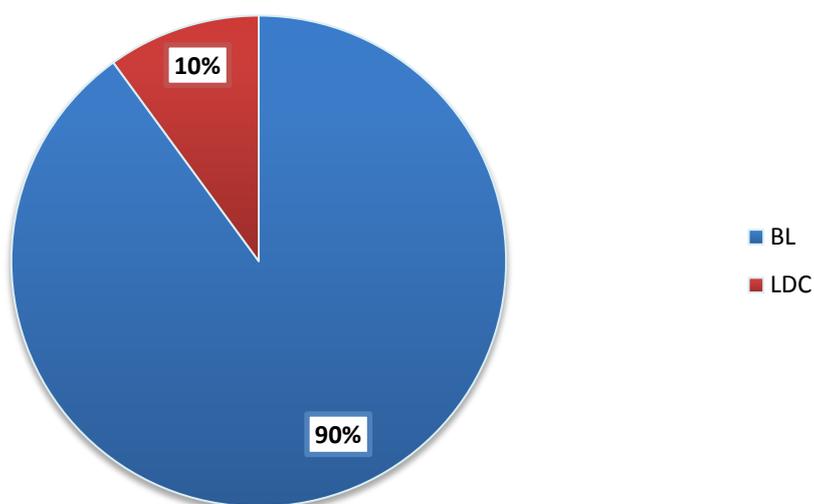


Gráfico 24 – A Autopercepção como Leitor no ES



Quadro 10 – Justificativas dos Voluntários sobre a Autopercepção como Bons Leitores

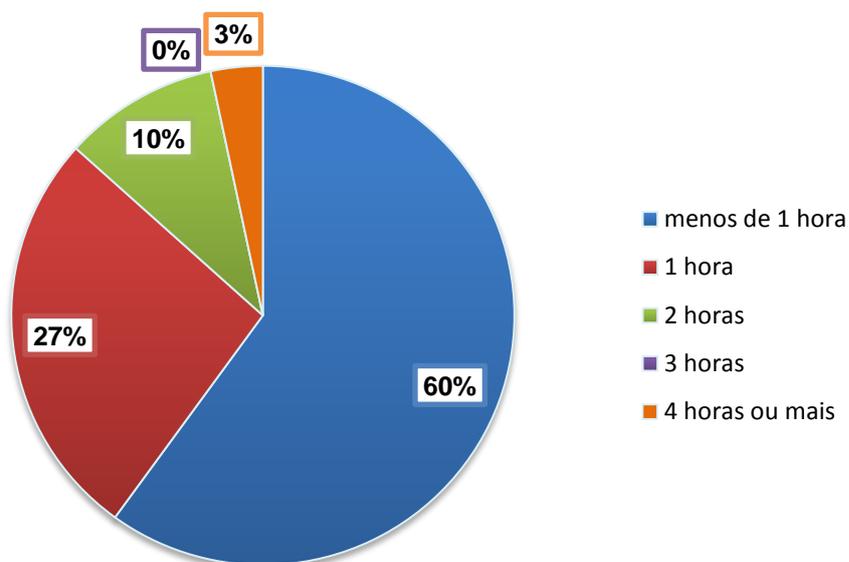
JUSTIFICATIVAS	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
<b>1.Prática Constante</b>	“leio com frequência bons livros”	“sim, (pois) considero como meu estudo”	“(…) Pratico regularmente a leitura em meu cotidiano, além de lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio”  “Estou sempre tentando ler o máximo que posso, seja para aprender ou por lazer”

			<p>“(…) procuro ler todos os textos solicitados por meus professores e procuro textos complementares, sempre grifando as partes importantes e fazendo anotações”</p> <p>“Leio regularmente, tanto livros do clube (de leitura) quanto literaturas acadêmicas”</p>
<b>2. Apreciação da Leitura</b>	<p>“porque gosto muito de ler”</p> <p>“gosto de ler e incentivo meus filhos a ler também”</p>	<p>“porque ler é massa”</p> <p>“Sou apaixonada por livros”</p>	<p>“Porque eu gosto de estar atualizada nos diversos assuntos do dia a dia; não me atento apenas a um gênero de leitura”</p> <p>“Leio de tudo que está ao meu alcance (...)”</p>
<b>3. Interpretação Textual/ Compreensão/ Performance</b>	-	<p>“Me considero (bom leitor) por compreender o que a leitura quer passar pra o leitor”</p> <p>“consigo ler rapidamente [através de treino”</p>	<p>“Após o Ensino Superior, minha leitura ultrapassa o código linguístico e dialogo (com) o que mais envolve a tessitura textual: contexto de uso, público-alvo, etc”</p> <p>“(…) leio para aprender e compreender, de forma eficiente, sobre os mais variados temas; leituras que são importantes para minha formação pessoal e profissional”</p> <p>“Porque devido aos anos de experiência, (...) aprendi a fazer uso de diversas estratégias de leitura que me permitem realizar uma leitura aprofundada de textos, considerando não somente a superficialidade, mas contemplando as entrelinhas e estabelecendo relações com outros textos e discursos”</p> <p>“(…) leio com rapidez e compreensão; sou capaz de realizar uma leitura e abstrair dela informações que estão além do que está escrito, a partir da interação com outras leituras anteriores”</p>
<b>4. Domínio da Língua/ Reflexão</b>	-	<p>“Tenho dominância no idioma e leio sempre corretamente, respeitando todas as regras do Português”</p>	<p>“(…) busco refletir acerca do que leio, assimilar livros com ações habituais”</p>
<b>5. Conhecimento</b>	-	<p>“(…) procuro sempre por mais e mais conhecimento”</p>	<p>“não pela quantidade de livros já lidos, mas pelo conhecimento apreendido durante esses anos de prática leitora”</p>
<b>6. Devaneio</b>	-	<p>“(consigo) escapar da realidade e aprender coisas sobre histórias passadas”</p>	

Fonte: a autora

**3. Tempo Semanal de Leitura** – no EM-EJA (cf. gráfico 25), a maior parte dos voluntários, 18 alunos (60%), declarou ler menos de 1 hora por semana; no EM-Regular (cf. gráfico 26), a tendência é semelhante ao da modalidade EJA: 20 alunos (67%: menos de 1 hora – 10 alunos; 1 hora – 10 alunos) declarou dedicar, de forma prevalente, até 1 hora semanal para a leitura; no ES (cf. gráfico 27), ao contrário, constatou-se que 18 (60%) dos 30 alunos, declarou ler 4 horas ou mais por semana.

**Gráfico 25** – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo EM-EJA



**Gráfico 26** – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo EM-Regular

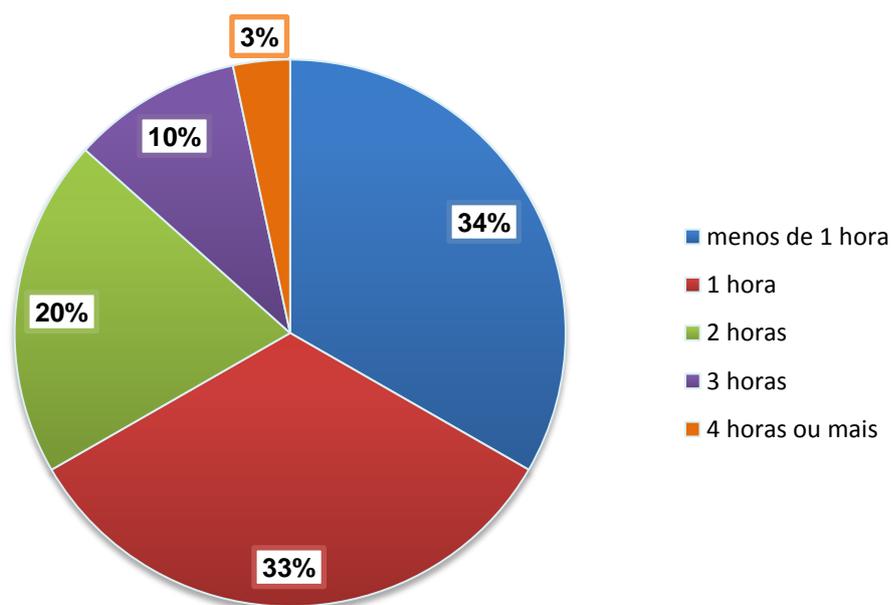
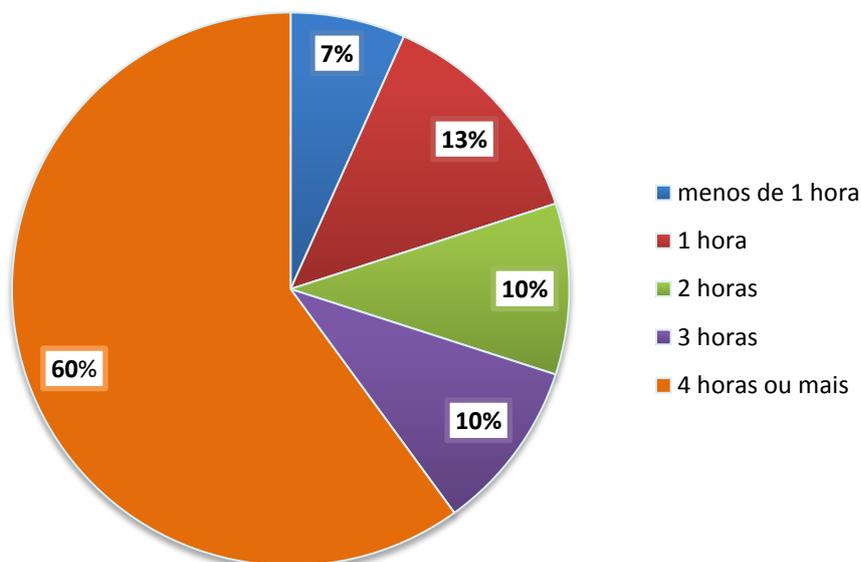
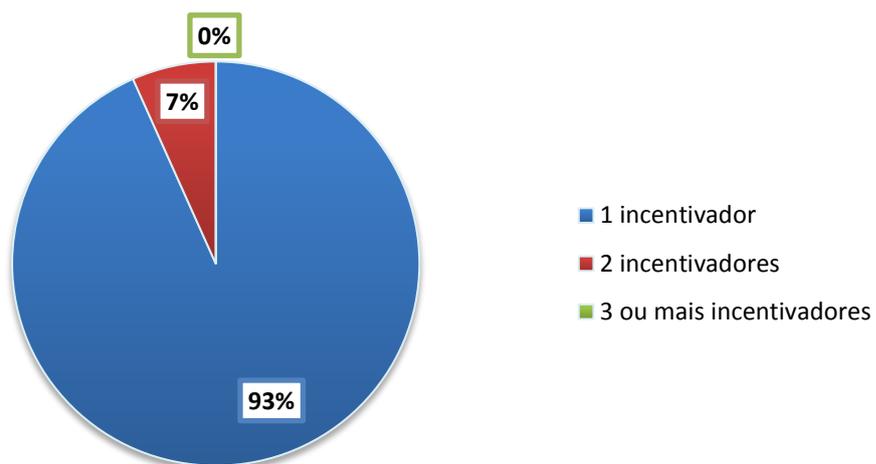
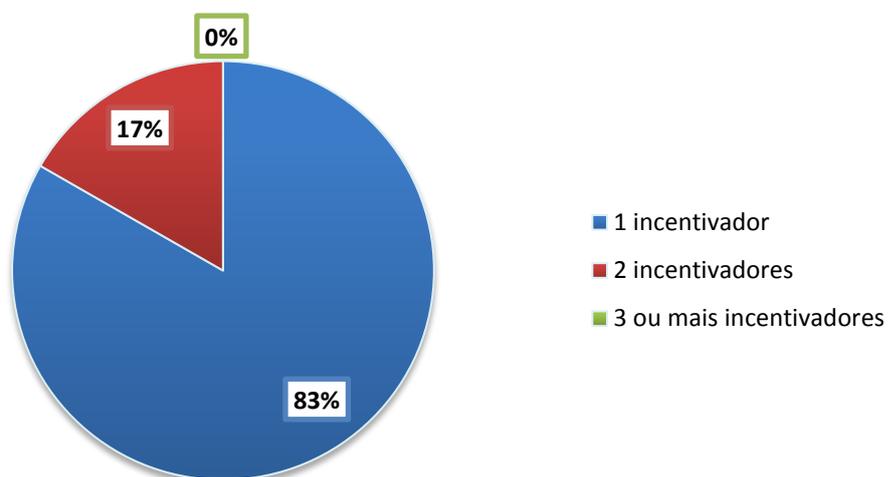
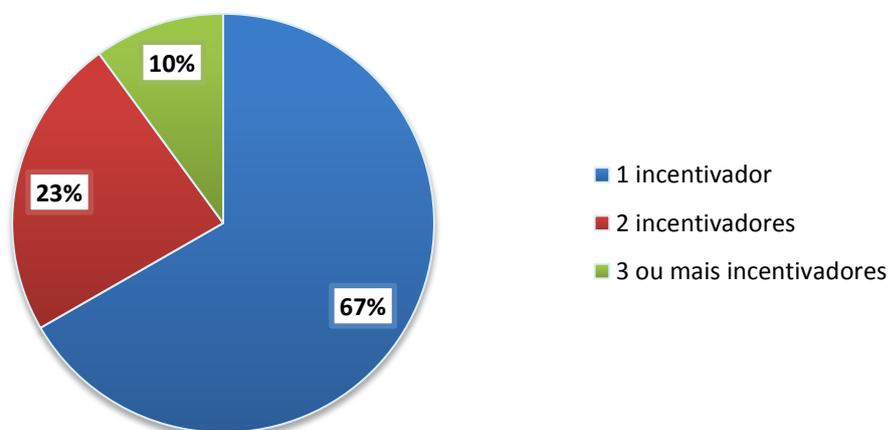


Gráfico 27 – Tempo Semanal de Leitura declarado pelo ES

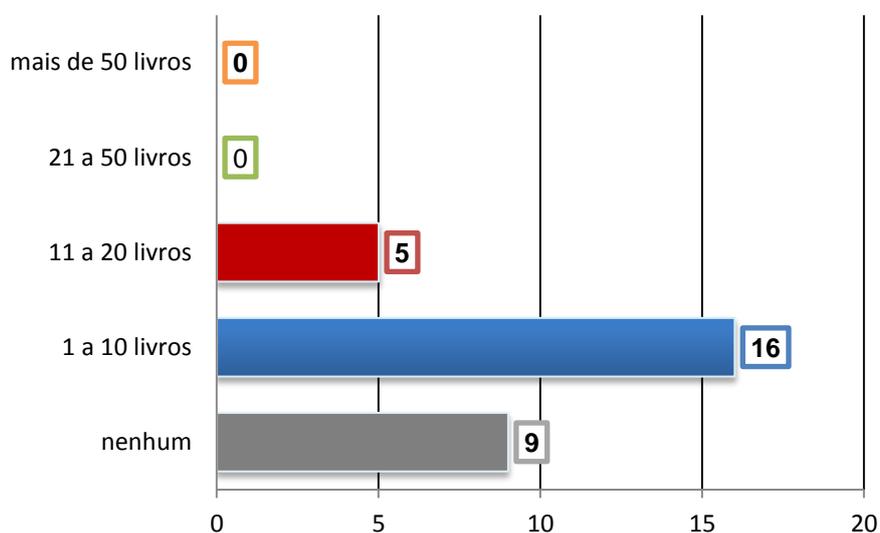


**4. Incentivadores da Leitura** – para o EM-EJA (cf. gráfico 28), a maior parte dos participantes (28 alunos – 93%) declarou ter, de forma majoritária, 1 incentivador para o hábito de leitura e, em ordem decrescente, os mencionados foram os seguintes: *Professores* (12 menções), *Pais* (8 menções), *Amigos* (7 menções), *Eu Mesmo* (1 menção), *Familiares* (1 menção) e *Igreja/Religião* (1 menção); para o EM-Regular (cf. gráfico 29), seguindo a tendência da EJA, a maioria dos voluntários (25 alunos – 83%) declarou possuir, majoritariamente, 1 incentivador para o hábito de ler e, em ordem decrescente, os mencionados foram, a saber: *Amigos* (10 menções), *Pais* (8 menções), *Professores* (7 menções), *Eu Mesmo* (4 menções), *Rotina Escolar* (1 menção), *Filmes/Séries* (1 menção), *Influencer Digital* (1 menção); para o ES (cf. gráfico 30), seguindo a lógica das modalidades EJA e Regular, 20 alunos (67%) declarou ter, de forma predominante, 1 incentivador de leitura e as menções, em ordem decrescente, foram as seguintes: *Professores* (21 menções), *Pais* (11 menções), *Amigos* (6 menções), *Familiares* (4 menções), *Curiosidade* (1 menção) e *Necessidade Profissional* (1 menção).

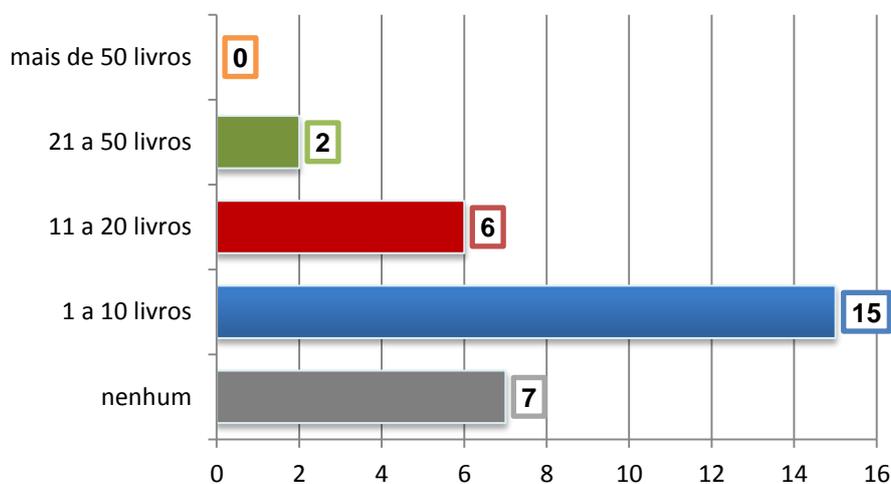
**Gráfico 28** – Incentivadores da Leitura declarados pelo EM-EJA**Gráfico 29** – Incentivadores da Leitura declarados pelo EM-Regular**Gráfico 30** – Incentivadores da Leitura declarados pelo ES

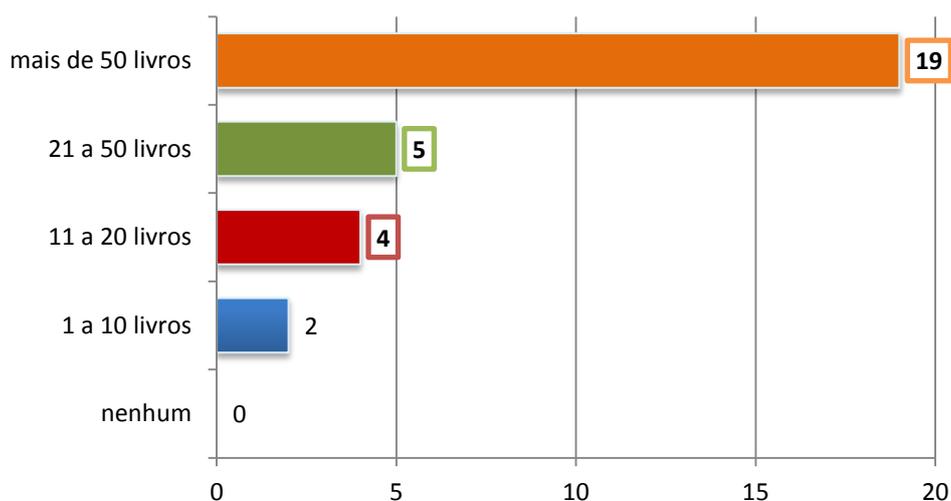
**5. Quantitativo de Livros Físicos em Casa** – para o EM-EJA (cf. gráfico 31), mais da metade dos alunos (16 alunos – 53%) declarou ter de 1 a 10 livros e 30% do total (9 alunos) afirmou não possuir livros em casa; para o EM-Regular (cf. gráfico 32), a situação é semelhante a da EJA: 15 alunos (50%) declarou possuir de 1 a 10 livros e 23% do total (7 alunos) afirmou não ter livros em casa; para o ES (cf. gráfico 33), por sua vez, a situação é totalmente diferente: 63% dos 30 alunos (19 alunos) declarou possuir mais de 50 livros em casa e todos eles, mesmo que em quantitativo menor, possuíam livros físicos em casa.

**Gráfico 31** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo EM-EJA

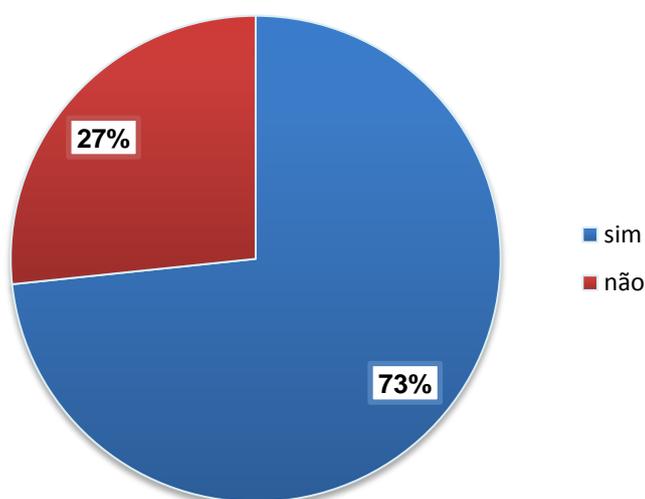


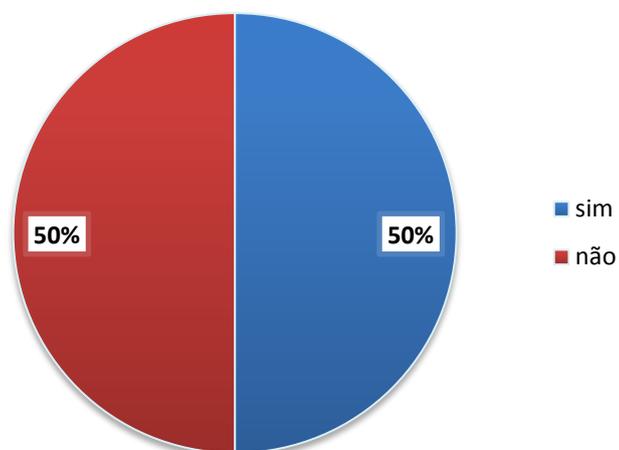
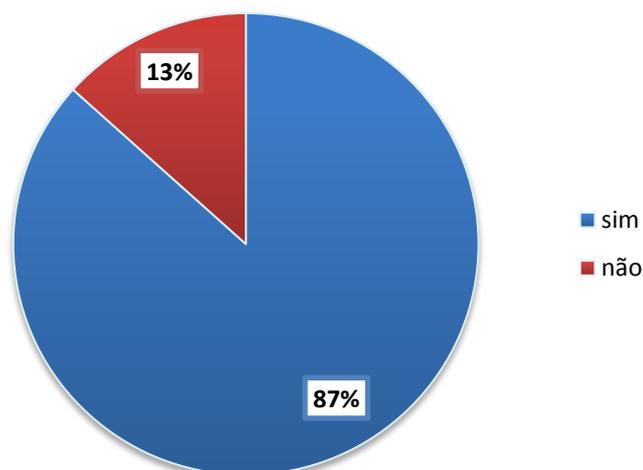
**Gráfico 32** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo EM-Regular



**Gráfico 33** – Quantitativo de Livros em Casa declarados pelo ES

**6. Recomendações de Leitura para Outrem** – para o EM-EJA (cf. gráfico 34), 22 alunos (73%) declararam que SIM, recomendam suas leituras para outras pessoas, e 8 alunos (27%) declararam que NÃO, não recomendam suas leituras para outrem; para o EM-Regular (cf. gráfico 35), metade dos alunos (50%) declarou que SIM e a outra metade (50%) declarou que NÃO; para o ES (cf. gráfico 36), a maioria dos alunos (26 alunos – 87%) declarou que SIM e um quantitativo ínfimo de 4 alunos (13%) declarou que NÃO. As justificativas mais expressivas dos alunos sobre o motivo pelo qual recomendam suas leituras para outras pessoas estão descritas no quadro 11 por categoria enunciativa.

**Gráfico 34** – Recomendações de Leitura de acordo com o EM-EJA

**Gráfico 35** – Recomendações de Leitura de acordo com o EM-Regular**Gráfico 36** – Recomendações de Leitura de acordo com o ES**Quadro 11** – Justificativas dos voluntários sobre o porquê recomendam suas leituras

JUSTIFICATIVAS	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
<b>1. Estímulo à Leitura/ Inspiração</b>	<p>“porque pra você vencer na vida tem que ler”</p> <p>“(…) os livros vão inspirar outras pessoas a fazer suas escolhas por si mesmos, irão se desprender de muitas crenças limitantes”</p> <p>“Porque eu acho interessante a filosofia e muitas pessoas podem aprender com isso e se dedicar de verdade à leitura”</p>	<p>“Se o livro for bom, Eu recomendo para estimular a leitura dos (meus) amigos”</p> <p>“(…) acho interessante que pessoas comecem a ter prazer na leitura por incentivo meu”</p>	<p>“Porque considero importante incentivar e despertar em outras pessoas o hábito da leitura”</p> <p>“Porque me sinto motivada com o que leio e desejo que outras pessoas adquiram o hábito da leitura para (principalmente) expandir conhecimentos e debater acerca das leituras realizadas”</p>

<p><b>2.Utilidade</b></p>	<p>“porque é algo tão bom, que me sinto obrigado a compartilhar e fazer as pessoas mudarem a vida”</p> <p>“porque é muito importante para não ser enganado por falta de conhecimento”</p>	<p>“porque gosto e quero que eles possam aproveitar também”</p> <p>“Porque o que serviu de bom pra mim, sirva pra o meu próximo”</p>	<p>“Sempre acabo comentando e emprestando os livros que gosto para compartilhar informações e conhecimentos”</p> <p>“Já que me beneficia, creio que outras pessoas também poderão tirar algum proveito do que li. Além disso, há uma questão metacognitiva: eu sei que, quando compartilhamos o que lemos com outros, conseguimos nos lembrar com mais facilidade daquilo que lemos”</p> <p>“Quando as leituras estão relacionadas à minha área de trabalho, sempre as indico aos colegas porque acredito que poderá ajudá-los no fazer docente, assim como me ajudaram. Já as leituras não acadêmicas, indico porque o que nos faz bem precisa ser compartilhado, apesar que às vezes o outro tem um pensamento diferente do meu”</p> <p>“Recomendo a leitura de textos acadêmicos quando sei que aquele texto específico pode interessar a uma determinada pessoa a depender do campo de atuação dela (...)”</p>
<p><b>3. Sensação/Emoção</b></p>	<p>“porque (...) eu quero que eles sintam a emoção que também senti”</p>	<p>-</p>	<p>“porque gosto de (re)passar as sensações de fascínio que a leitura me proporcionou!”</p> <p>“(…) costumo recomendar a leitura de livros de literatura (romances, contos, poesia) quando eles me tocam e considero que algum amigo que também tenha o hábito de ler literatura possa sentir o mesmo a partir daquela leitura”</p> <p>“Porque me tocam de algum modo, seja por questão subjetiva, seja por seu caráter crítico”</p>
<p><b>4. Socialização/ Interação</b></p>	<p>-</p>	<p>“Pra gente compartilhar (com alguém) sobre o livro”</p> <p>“(Porque) gosto de compartilhar com as pessoas, com os meus amigos”</p> <p>“(Porque) gosto de recomendar os livros que leio para meus amigos”</p>	<p>“Quando eu gosto bastante do livro, faço questão de recomendar para as outras pessoas, na intenção de ter alguém com quem conversar e trocar umas ideias a respeito do livro (...)”</p> <p>“quando o livro é interessante, vale a pena indicar para depois conversar sobre o livro com outra pessoa”</p> <p>“Para poder comentar e discutir aspectos da leitura com alguém”</p> <p>“Porque acredito que as leituras são mais proveitosas quando compartilhadas (com alguém)”</p>

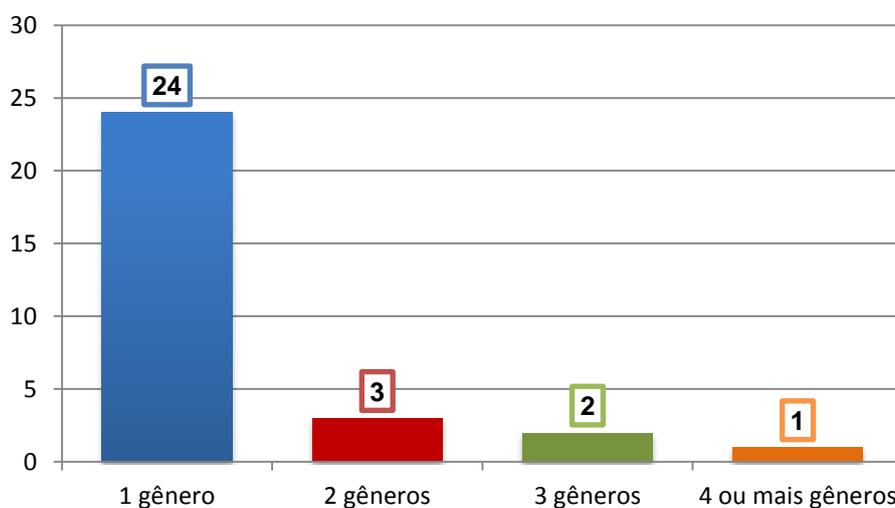
<b>5. Conhecimento/ Consciência</b>	<p>“Sim, porque um livro passa muitos conhecimentos”</p> <p>“porque quero que eles também tenham o mesmo conhecimento”</p>	-	<p>“A leitura é conhecimento e o conhecimento é poder: por este motivo, deve ser compartilhado”</p> <p>“Porque os conteúdos que leio são referentes aos problemas que enfrentamos na atualidade como, por exemplo, saúde, ciência, nutrição, segurança, tecnologia (...). Acredito que são conteúdos os quais muitos deveriam ter acesso e consciência de seus direitos e deveres”</p> <p>“Porque as pessoas vão aprender mais sobre a palavra de Deus e fortalecimento espiritual; a ter mais conhecimento na área da Educação Popular; conhecer o projeto PET/ Conexões de Saberes; Educação Financeira; Inteligência Emocional; como ter melhores relações com a família e sociedade em geral; dicas de Psicologia, além das leituras infantis, despertando assim a criatividade e a imaginação, sobretudo das crianças”</p>
<b>6. Cosmovisão</b>	-	<p>“porque eu sei o quanto a leitura influencia na nossa vida e a nossa forma de ver as coisas”</p>	<p>“Recomendo os (...) livros que me impactaram ou mudaram meu modo de ver às coisas”</p> <p>“Porque me fez crescer, mudar de opinião sobre alguns assuntos”</p>
<b>7. Ascensão Social</b>	-	<p>“porque é a leitura que faz a gente crescer e ser alguém na vida”</p>	-

Fonte: a autora

**7. Gêneros de Leitura Favoritos** – para o EM-EJA (cf. gráfico 37), a maior parte dos alunos (24 alunos – 80%) declarou ter, predominantemente, 1 gênero de leitura favorito. Os seis gêneros mencionados por esse público, em ordem decrescente, foram: *Aventura* (12 menções), *Romance* (11 menções), *Ficção* (7 menções), *Autoajuda* (6 menções), *Policia* (4 menções) e *Religioso* (1 menção); para o EM- Regular (cf. gráfico 38), a situação é semelhante à modalidade EJA: a maioria dos alunos (20 alunos – 67%) declarou possuir, de maneira preponderante, 1 gênero de leitura favorito. Os dez gêneros de leitura mencionados por esse grupo de alunos foram, em ordem decrescente: *Aventura* (14 menções), *Ficção* (13 menções), *Romance* (11 menções), *Autoajuda* (5 menções), *Policia* (3 menções), *Fantasia* (2 menções), *Terror* (2 menções), *Isekai* (1 menção), *Literatura Americana* (1 menção) e, por fim, *Literatura Negra* (1 menção); para o ES (cf. gráfico 39), há uma maior diversidade de gêneros de leitura: a maioria

dos alunos (19 alunos – 63% ) declarou possuir 3 ou mais gêneros favoritos. Esse grupo foi o que mais mencionou gêneros de leitura (14 gêneros) e, em ordem decrescente, foram os seguintes: *Romance* (14 menções), *Ficção* (13 menções), *Aventura* (12 menções), *Autoajuda* (6 menções), *Religioso* (5 menções), *Policial* (4 menções), *Poesia/Conto* (4 menções), *Literatura Clássica* (3 menções), *Tecnologia* (3 menções), *Educação* (2 menções), *Psicologia* (2 menções), *Política* (2 menções), *Saúde* (1 menção) e *Filosofia* (1 menção).

**Gráfico 37 – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o EM-EJA**



**Gráfico 38 – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o EM-Regular**

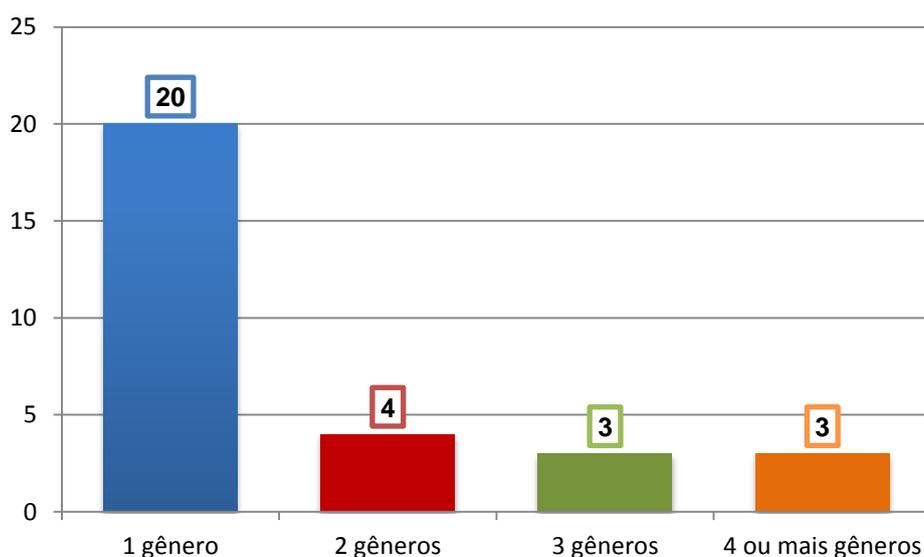
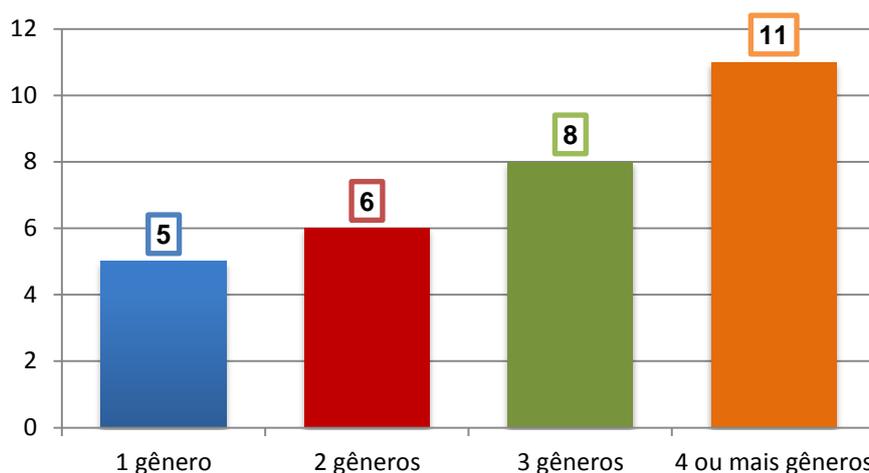
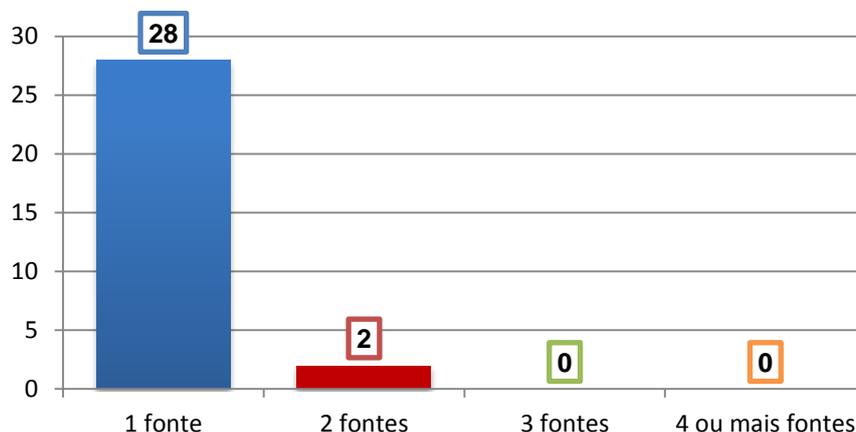


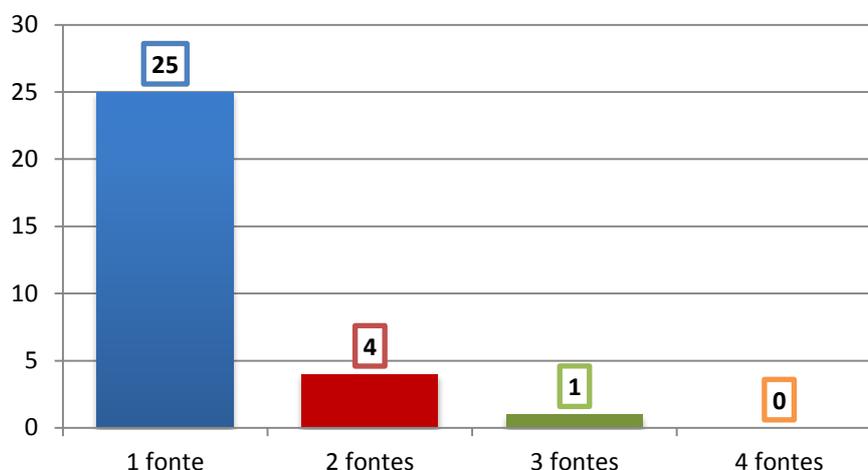
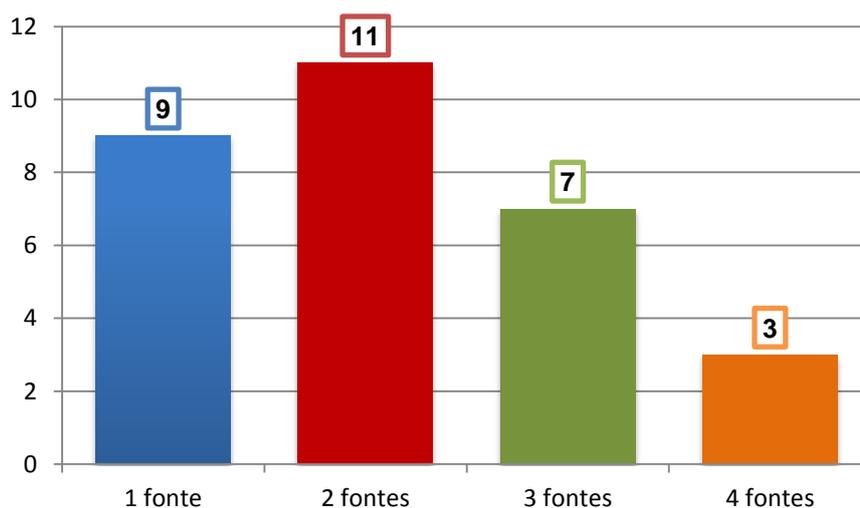
Gráfico 39 – Gêneros de Leitura Favoritos conforme o ES



**8. Fonte do Material de Leitura** – para o EM-EJA (cf. gráfico 40), os alunos em sua maioria (28 alunos – 93%) declararam possuir, predominantemente, 1 fonte do material de leitura. As três fontes mencionadas por esse grupo, em ordem decrescente, foram: *Internet* (21 menções), seguida da *Biblioteca* (6 menções) e *Livraria* (5 menções); para o EM-Regular (cf. gráfico 41), a situação semelhante: a maior parte dos alunos (25 alunos – 83%) declarou ter, de forma prevalente, 1 fonte do material de leitura e as fontes mencionadas por esse público, em ordem decrescente, foram: *Internet* (22 menções), *Biblioteca* (12 menções) e *Livraria* (6 menções); para o ES (cf. gráfico 42), os alunos declararam recorrer, de maneira prevalente, entre 2 (11 alunos – 37%) ou 3 fontes (7 alunos – 23%) do material de leitura. As seis fontes mencionadas por esse grupo, em ordem decrescente, foram: *Internet* (29 menções), *Livraria* (15 menções), *Sebo* (11 menções), *Biblioteca* (8 menções), *Empréstimo* (1 menção) e *Presente* (1 menção).

Gráfico 40 – Fontes do Material de Leitura conforme o EM-EJA

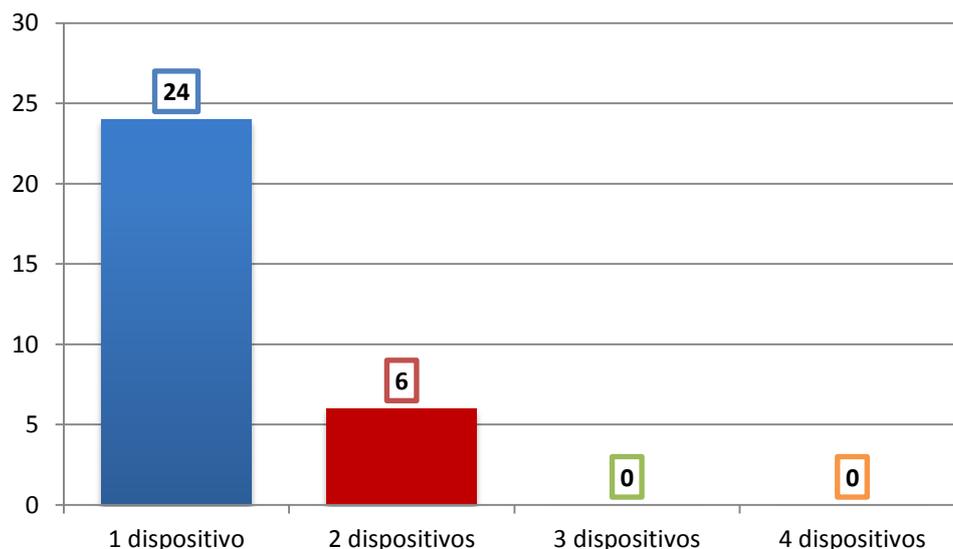


**Gráfico 41** – Fontes do Material de Leitura conforme o EM-Regular**Gráfico 42** – Fontes do Material de Leitura conforme o ES

**9. Dispositivos de Leitura** – para o EM-EJA (cf. gráfico 43), os estudantes em sua maioria (24 alunos – 80%) declararam que dispõe, de maneira prevalente, de 1 dispositivo para os momentos de leitura. Os três dispositivos de leitura mencionados por esse grupo de estudados foram, em ordem decrescente: *Smartphone* (25 menções), *Livro* (9 menções) e *Computador/Notebook* (2 menções); para o EM-Regular (cf. gráfico 44), a situação é semelhante ao grupo da EJA: a maior parte dos voluntários (21 alunos – 70%) declarou que utilizavam, predominantemente, 1 dispositivo de leitura. Os quatro dispositivos mencionados por esse grupo, em ordem decrescente, foram os seguintes: *Smartphone* (25 menções), *Livro* (15 menções), *Computador/Notebook* (4

menções) e *Leitor Digital* (1 menção); para o ES (cf. gráfico 45), por sua vez, 47% dos alunos (14 alunos) declarou fazer uso de 2 dispositivos para os momentos de leitura. Os seis dispositivos mencionados por esse grupo foram, em ordem decrescente: *Livro* (26 menções), *Computador/Notebook* (16 menções), *Smartphone* (10 menções), *Leitor Digital* (9 menções), *Tablet* (5 menções) e *Texto Impresso* (1 menção).

**Gráfico 43** – Dispositivos de Leitura declarados pelo EM-EJA



**Gráfico 44** – Dispositivos de Leitura declarados pelo EM-Regular

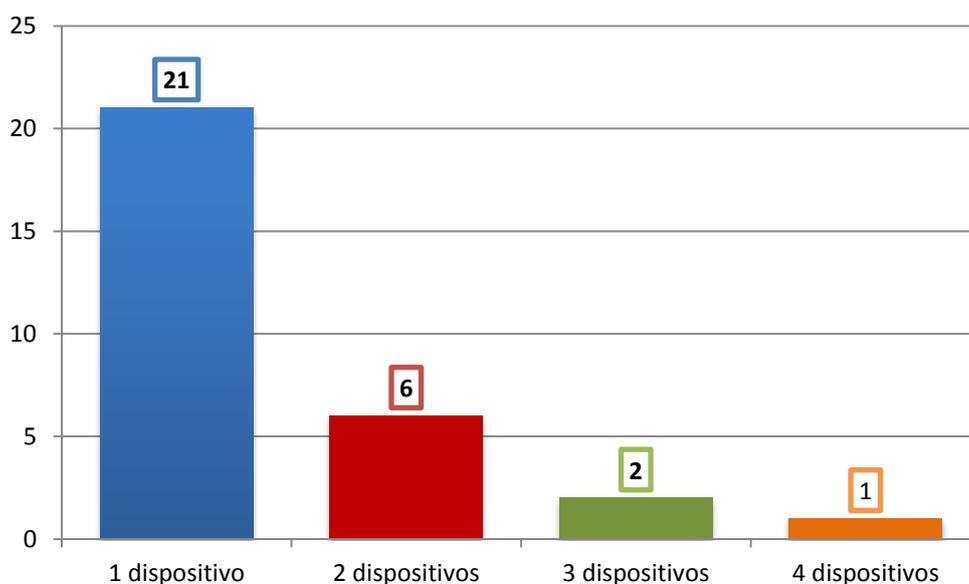
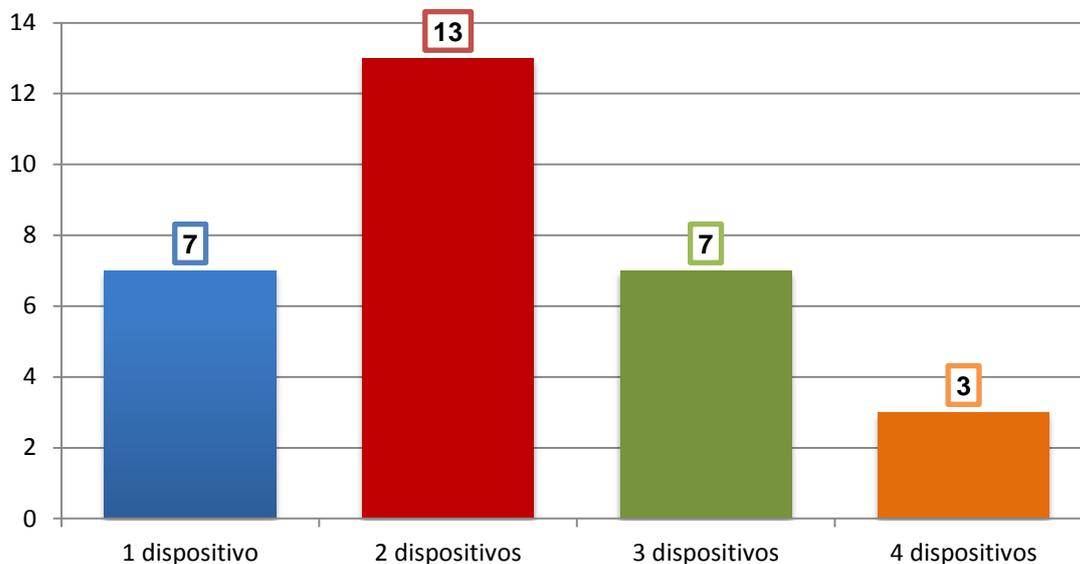
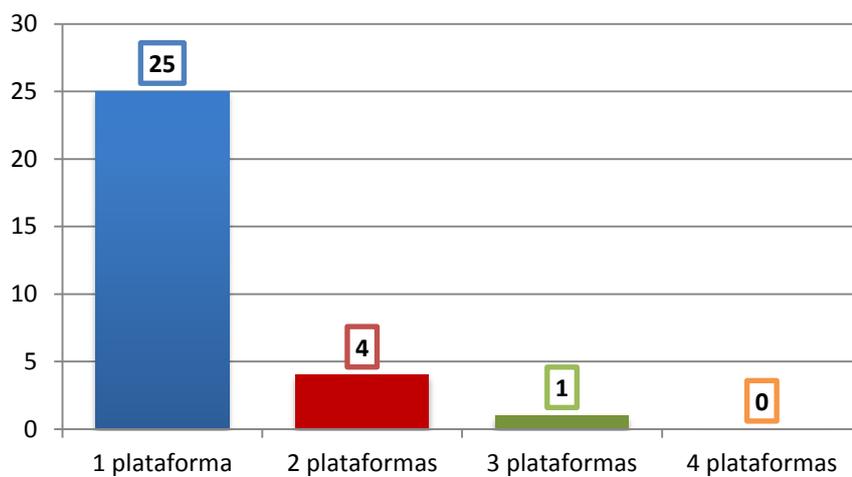
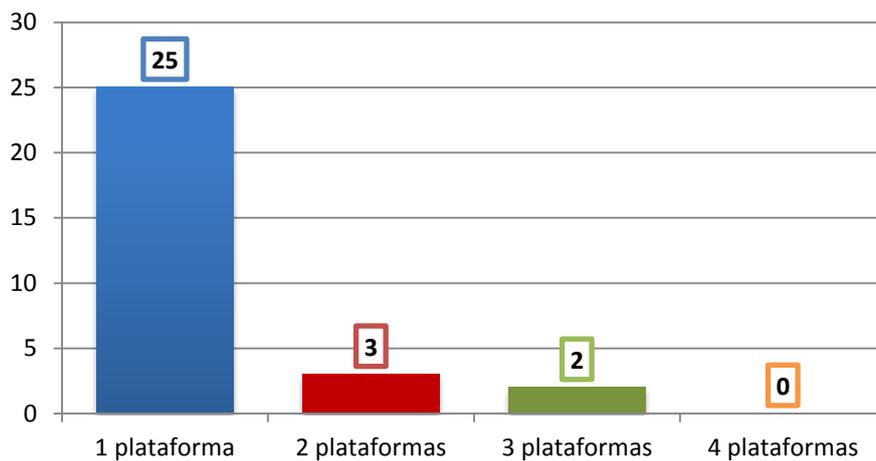
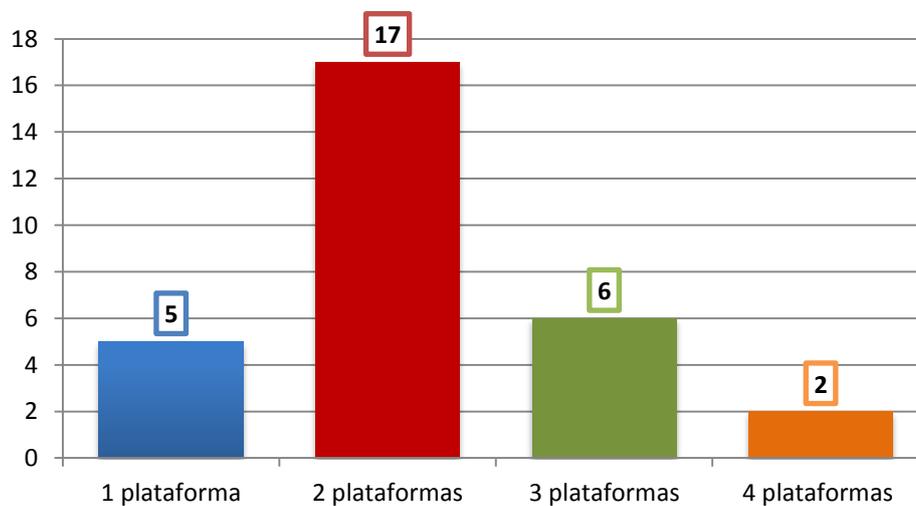


Gráfico 45 – Dispositivos de Leitura declarados pelo ES



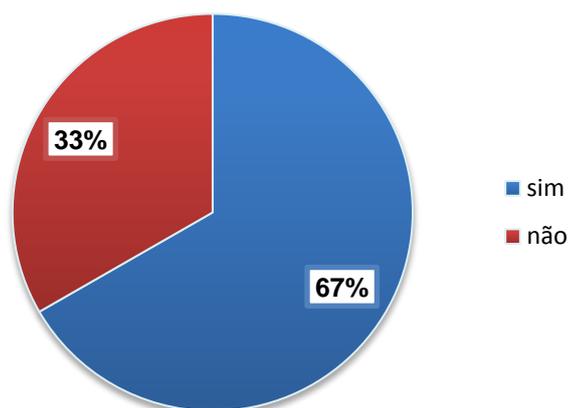
**10. Plataformas de Acesso à Informação** – para o EM-EJA (cf. gráfico 46), a maioria dos alunos (25 alunos – 83%) declarou acessar, majoritariamente, a 1 plataforma de informação. As plataformas mencionadas por esse grupo de alunos, em ordem decrescente, foram as seguintes: *Redes Sociais* (25 menções), *Site de Notícias* (7 menções), *Sites Institucionais* (2 menções) e *Blogs* (1 menção); para o EM-Regular (cf. gráfico 47), a situação é bem similar ao da modalidade EJA: com o mesmo percentual de 83% (25 alunos), esse grupo de estudantes declarou que, de maneira prevalente, acessa a 1 plataforma de informação. As plataformas mencionadas por eles, em ordem decrescente, foram: *Redes Sociais* (28 menções), *Sites de Notícias* (4 menções), *Blogs* (3 menções), *Videocast* (1 menção); para o ES (cf. gráfico 48), a maior parte dos alunos (17 alunos – 57%) declarou acessar, de forma predominante, à 2 plataformas de informação. As plataformas mencionadas por esse grupo foram, em ordem decrescente: *Redes Sociais* (22 menções), *Sites de Notícias* (19 menções), *Sites Institucionais* (10 menções), *Blogs* (4 menções), *Rádio/Jornal* (2 menções), *Bibliotecas Virtuais* (1 menção).

**Gráfico 46** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo EM-EJA**Gráfico 47** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo EM-Regular**Gráfico 48** – Plataformas de Acesso à Informação declarados pelo ES

No que se refere à terceira seção intitulada “*Sobre a sua Experiência com a Leitura em Sala de Aula*”, os resultados obtidos foram os seguintes:

**1. Apreciação das Atividades de Leitura em Sala de Aula** – para o EM-EJA (cf. gráfico 49), 20 alunos (67%) declararam que SIM: apreciam as atividades de leitura em sala e 10 alunos (33%) declararam que NÃO: não apreciam as atividades de leitura em sala; para o EM-Regular (cf. gráfico 50), 17 alunos (57%) declararam que SIM e 13 alunos (43%) declararam que NÃO; para o ES (cf. gráfico 51), 90% dos voluntários (27 alunos) declarou que SIM e apenas 10% (3 alunos) declarou que NÃO. As justificativas mais expressivas dos alunos sobre o motivo pelo qual apreciam a leitura em sala de aula estão descritas no quadro 12 por categoria enunciativa.

**Gráfico 49** – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o EM-EJA



**Gráfico 50** – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o EM-Regular

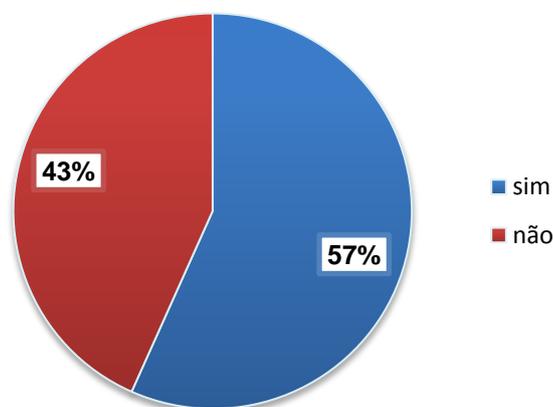
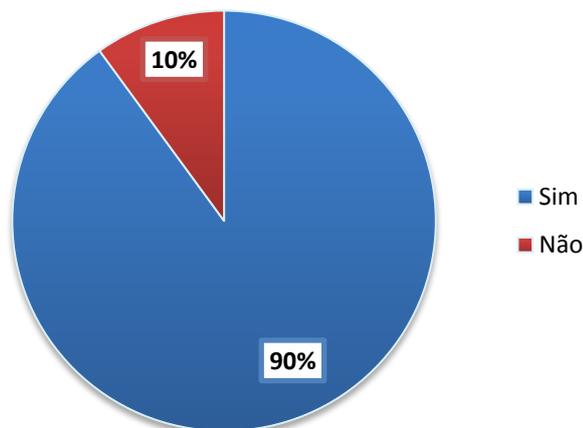


Gráfico 51 – Apreciação das Atividades de Leitura em Sala conforme o ES



Quadro 12 – Justificativas dos voluntários sobre o porquê da apreciação da leitura

JUSTIFICATIVAS	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
<b>1.Diálogo/Debate</b>	<p>“Porque eu acho interessante e muito divertido trocar palavras com meus amigos”</p> <p>“(porque) gosto de debater”</p> <p>“porque discutindo sobre a leitura , cada um entende o lado da outra pessoa”</p> <p>“Boa (oportunidade) para se enturmar com os colegas”</p>	<p>“Gosto de analisar e refletir o ponto de vista das pessoas, além de ganhar referências de novos livros”</p> <p>“além de nos ajudar nos diálogos dentro da sala de aula,nos faz expor nossos pontos de vista”</p> <p>“porque é importante ouvir opiniões diferentes”</p>	<p>“Porque posso participar individualmente e refletir em grupo sobre o assunto”</p> <p>“Geralmente a pessoa que trabalha tem pouco tempo de ler com profundidade os textos da aula; ou lê parcialmente, ou corridamente ou até mesmo não lê. Poder compartilhar da leitura com outros colegas faz com que a aula possa ter algum sentido para mim, e para outros que talvez passem pela mesma situação. Além disso, ler e discutir um texto permitem que outras visões perpassem sobre o tema que está sendo lido, em vez de uma visão única do assunto estudado, ou seja, somente a fala do autor do escrito”</p> <p>“Porque é bom essa troca de ideias e opiniões diversas acerca do mesmo texto, é interessantes as diferentes perspectivas que um texto é capaz de despertar em cada leitor. Às vezes, o mesmo texto que eu gostei, o outro pode ter odiado. Através das discussões percebemos o quanto o texto é vivo e capaz de despertar algo específico em cada leitor, ainda sendo o mesmo texto e/ou sendo apresentado da mesma maneira”</p> <p>“Porque há oportunidade de ouvirmos o que o outro entendeu e o que nós entendemos do assunto”</p>

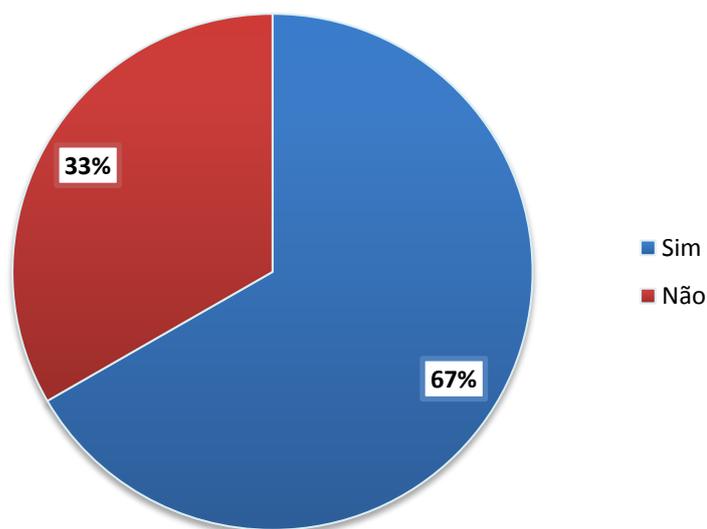
<p><b>2. Aprendizagem/ Conhecimento</b></p>	<p>“porque é bom para aprender mais”</p> <p>“para aprender e entrar no mundo de aventuras”</p> <p>“porque eu aprendo muito”</p>	<p>“(…) posso aprender com meus colegas de sala e professor o que eu já sabia e (o que eu) não sabia ainda”</p> <p>“Porque (as aulas) são interativas e muito úteis para o nosso aprendizado”</p> <p>“são educativas, divertidas e muito importantes para o aprimoramento da leitura”</p> <p>“porque me ajuda a ler e escrever”</p> <p>“porque me faz prestar atenção”</p>	<p>“Porque são atividades que nos ajudam a fixar o aprendizado e construir conhecimento”</p> <p>“Porque amplia a mente e os saberes naquele determinado assunto”</p> <p>“Porque possibilitam ampliar a compreensão sobre os textos”</p> <p>“Porque é a partir da leitura e discussão dos textos que tiro minhas dúvidas e ocorre uma troca de conhecimentos. Com isso, a minha aprendizagem é mais efetivada”</p> <p>“(…) aprendo melhor lendo e as discussões em sala contribuem para o meu entendimento”</p>
<p><b>3. Comunicação/ Expressão</b></p>	<p>“dá pra me desenvolver mais (...) e perder um pouco da vergonha”</p> <p>“porque temos o livre acesso de explicar o que o pensamos”</p>	<p>“Porque ouço opiniões e exponho a minha”</p> <p>“porque ajuda na interação com os colegas e amigos [fica mais fácil fazer amizades]”</p> <p>“porque (consigo) interagir com os outros alunos”</p> <p>“é sempre bom compartilhar e ouvir opinião”</p>	<p>“Estimula os alunos a expressarem sua opinião acerca do texto lido, e geralmente cada indivíduo tem visões e interpretações diferentes do texto, o que acaba enriquecendo a discussão”</p> <p>“(…) esses momentos de leitura e discussão permitem que compartilhemos experiências nossas atreladas aos tópicos contemplados nos textos”</p>
<p><b>4. Esclarecimento/ Reflexão</b></p>	<p>“Sim, porque me tira muitas dúvidas”</p> <p>“tiramos dúvidas e aprendemos”</p> <p>“deixa toda a turma com zero dúvidas na maioria das vezes”</p>	<p>-</p>	<p>“(…) Muitas vezes, determinadas informações não ficam tão claras ou simplesmente não me chamam a atenção, no entanto, nos momentos de discussão, muitas coisas importantes acabam emergindo”</p> <p>“Me faz pensar e questionar”</p>

Fonte: a autora

**2. Contribuição da Leitura de Sala de Aula para a Vida Cotidiana** – para o EM-EJA (cf. gráfico 52), 20 alunos (67%) declararam que SIM: a leitura fomentada em sala de aula repercute na vida cotidiana deles e 10 alunos (33%) declararam que NÃO: no entendimento deles, as atividades de leitura e discussão em sala não repercutem na vida cotidiana; para o EM-Regular (cf. gráfico 53), 22 alunos (73%) declararam que SIM e 8 alunos (27%) declararam que NÃO; para o ES (cf. gráfico 54), 90% dos voluntários (27 alunos) declararam que SIM e 10% (3 alunos) declararam que NÃO. As justificativas

mais expressivas dos alunos sobre o motivo pelo qual consideram que a leitura em sala de aula contribui para a vida cotidiana estão descritas a seguir no quadro **13** por categoria enunciativa.

**Gráfico 52** – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o EM-EJA



**Gráfico 53** – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o EM-Regular

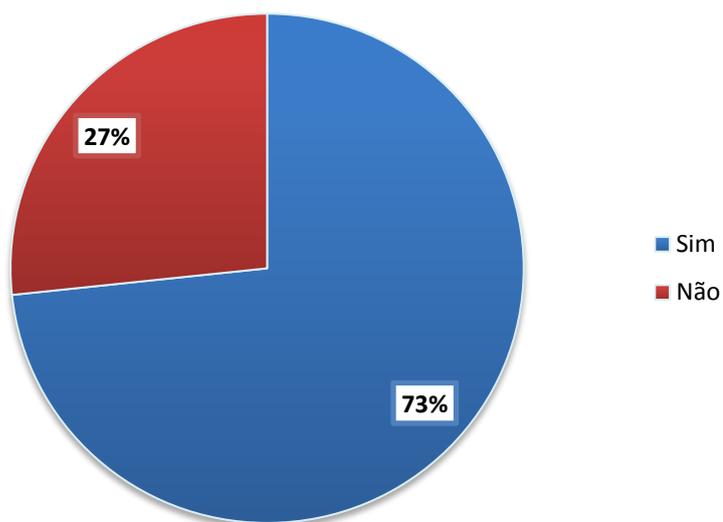
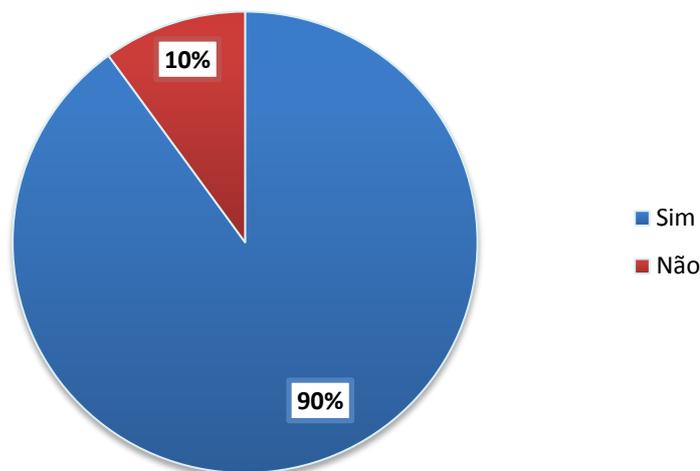


Gráfico 54 – Contribuição da Leitura para a Vida Cotidiana segundo o ES



Quadro 13 – Justificativas dos alunos sobre o porquê a leitura ajuda no cotidiano

JUSTIFICATIVAS	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
<b>1.Mercado de Trabalho/ Atuação Profissional</b>	<p>“para a gente se desenvolver no nosso (...) trabalho”</p> <p>“pra (conseguir) um trabalho melhor”</p>	<p>“Claro, já que as discussões na escola nos preparam para o futuro (profissional)”</p>	<p>“Os assuntos que debatemos geram discussões variadas e nos fazem refletir sobre como desempenhamos nossa função como profissionais (estudo/trabalho)”</p> <p>“(…) aprendi a considerar e a prestar mais atenção naquilo que o outro expõe. No trabalho, enquanto professora, levei esse hábito para a minha sala de aula: a roda de discussão com alunos de nível básico tem me trazido resultados surpreendentes. Eles têm crescido muito e eu, enquanto professora, sinto que contribuo de forma significativa para o desenvolvimento deles”</p> <p>“(contribui) na sala de aula, sobretudo nos estudos para concurso e ambiente de trabalho”</p> <p>“Na disciplina de Leituras Literárias, os textos contribuíram muito para mudar o (meu) modo como trabalhar a literatura em sala de aula”</p>
<b>2.Aprendizagem/ Compartilhar Conhecimentos</b>	<p>“para aprender”</p> <p>“caso eu entre em um assunto, saberei responder”</p>	<p>“(…) posso aprender muito e discutir sobre tal assunto com os outros do lado de fora e repassar o que aprendi”</p> <p>“(…) posso ajudar amigos meus que não tem a oportunidade de ter a mesma forma de estudo que estou tendo, fora que vai me ajudar muito na forma de falar e escrever”</p>	<p>“Acabam sendo conteúdos que não encontraríamos sem o direcionamento de um professor com maior instrução e o fato de comentar em sala de aula permite que tenhamos uma perspectiva mais ampliada do que está sendo comentado, seja para pensar em novos argumentos adicionais ao que foi dito ou mesmo ir contra eles com maior fundamentação”</p>

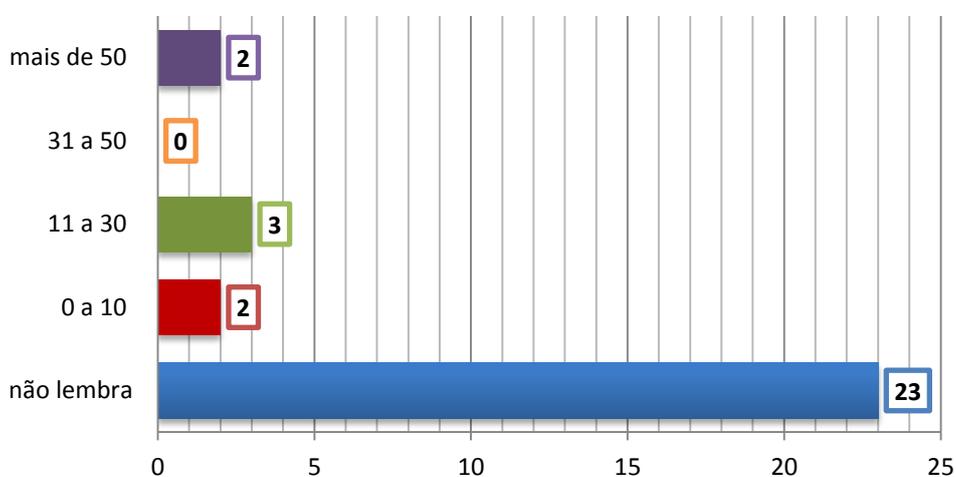
		<p>“nosso vocabulário aumenta”</p> <p>“me faz ser mais focada”</p>	<p>“Para trazer novos conhecimentos e panoramas confiáveis de diversos assuntos”</p> <p>“Porque é essa troca de informações, opiniões e óticas acerca do mesmo texto que deixa ele ainda mais rico, ao mesmo tempo que vivo, por despertar algo diferente em cada leitor”</p> <p>“Ler é habilidade constituinte do letramento pleno, possibilitando o acesso às diferentes esferas discursivas”</p> <p>“Ajuda no desenvolvimento geral do entendimento”</p>
<b>3. Consciência/ Críticidade</b>	<p>“quando se trata dos nossos direitos,dá para falar sobre em todos os locais”</p> <p>“(é bom) levar para fora o que aprendi na sala de aula”</p>	<p>“(é bom) ter uma opinião formada”</p> <p>“(a leitura) nos prepara para o futuro como cidadãos”</p>	<p>“Incentiva os alunos a terem um pensamento crítico e desenvolver a linguagem e sua forma de expressão mediante a roda de diálogo”</p> <p>“Contribuem na medida em que aumentam a capacidade crítica e reflexiva do indivíduo”</p>
<b>4. Comunicação/ Expressão/ Interação Social</b>	<p>“para sermos corrigidos e saber como falar”</p> <p>“ajuda muuito a como se expressar com os amigos, pais, fucionários etc.”</p> <p>“vai me ajudar a compreender melhor o que meus falam”</p>	<p>“melhora da oratória”</p> <p>“nos trabalhos e na comunicação”</p> <p>“consigo interagir com as pessoas mais facil por causa da leitura”</p> <p>“(contribui) no ambiente familiar, onde discutimos sobre algum ocorrido trocamos ideias e informações”</p> <p>“ajuda nas conversas porque melhora o meu vocabulario”</p>	<p>“Contribuem no diálogo que tenho com meus familiares e amigos fora da sala de aula: aguça a curiosidade deles e a minha sobre o processamento da linguagem”</p> <p>“Posso levar essas discussões para minha família, amigos , alunos tentando mudar ou ajudar em algo, que me faça crescer e também a outros”</p> <p>“Leituras interessantes sempre são assunto nas rodas de conversa entre amigos e familiares. Leituras na área de aquisição da linguagem já me permitiram tranquilizar parte da família sobre uma prima de 5 anos que ainda não pronúncia o "r" fraco”</p> <p>“(…) para termos assunto para conversar (risos). De fato, algumas vezes uso coisas que aprendo na sala de aula como material para aula, para argumentar em relação a algum tema que tangencie o assunto ou mesmo para manter a conversa num nível elevado”</p> <p>“(…) o fato de pensar, argumentar e discutir, melhora a nossa cognição e nos ajuda a articular as ideias mesmo numa conversa informal com amigos/família”</p>

<p><b>5. Cosmovisão/ Reflexão</b></p>	<p>“tem vezes que a gente passa por muitas coisas e pensa só em fazer <i>merda</i>, aí chega na escola a professora fala sobre pessoas que sofre depressão e tal, aí sempre passa uma leitura massa que ajuda muito em mudar pensamentos”</p>	<p>“Muitas vezes uso como reflexão ou autoajuda”</p> <p>“debate sobre coisas que estão relacionadas (com) a vida e o dia dia da gente”</p>	<p>“Esses momentos (de leitura) nos permitem refletir e compreender os pontos de vistas dos outros e compartilhar experiências, o que pode nos ajudar quando nos depararmos com situações semelhantes no cotidiano, por exemplo”</p> <p>“A partir das discussões dos textos, eu reflito melhor sobre algumas posturas, comportamentos e crenças que tenho/tinha em relação aos outros. (...) essas reflexões me ajudaram a modificar os pensamentos e comportamentos equivocados que tinha em relação as outras pessoas e por isso passei a tratá-las com mais empatia”</p> <p>“Quando temos a prática da leitura e interpretação de textos, inclusive uma leitura crítica, conseguimos perceber melhor o mundo ao nosso redor: tomar decisões acertadas, falar melhor, evitar cair em golpes, etc.”</p> <p>“(…) permite-nos ampliar nossas percepções a respeito de algo, e podemos relacionar essas ideias novas com as nossas próprias vivências fora da universidade”</p> <p>“O contato com as impressões de leitura de outras pessoas pode possibilitar um novo olhar sobre o conteúdo da discussão, o que pode influenciar nosso olhar para situações relacionadas que envolvem pessoas próximas e que não se fazem presentes na sala de aula”</p> <p>“As interações cotidianas são permeadas pela exteriorização da nossa compreensão sobre o mundo .A leitura influencia a forma como percebemos as coisas ao nosso redor e, conseqüentemente, interfere na forma como nos relacionamos com os outros”</p> <p>“Há duas formas de responder a essa questão. Há uma contribuição mais direta, quando o conteúdo do texto reflete questões sociais mais presentes noutras esferas de nossa vida que não a acadêmica. Mas há também uma contribuição mais indireta, que tem a ver com aprender a ouvir o outro, a dialogar com as ideias alheias, a repensar suas ideias a partir do olhar do outro”</p>
---	---	--	--

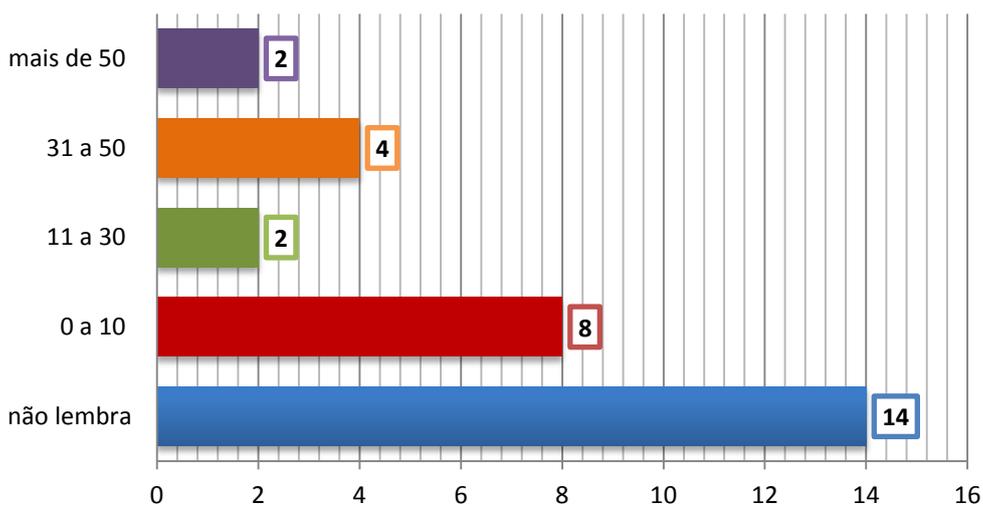
Fonte: a autora

**3. Quantitativo de Leituras Indicadas pelos Professores em 2021** – para o EM-EJA (cf. gráfico 55), a maior parte dos voluntários (23 alunos – 77%) declarou não lembrar a quantidade de leituras indicadas pelos professores em 2021; para o EM-Regular (cf. gráfico 56), semelhante a modalidade EJA, a maioria dos voluntários (14 alunos – 47%) declarou que não lembra a quantidade de textos sugeridos pelos professores; para o ES (cf. gráfico 57), por sua vez, a maior parte dos voluntários (9 alunos – 30%) declarou que os professores indicaram a leitura de 11 a 30 textos no último semestre de 2021.

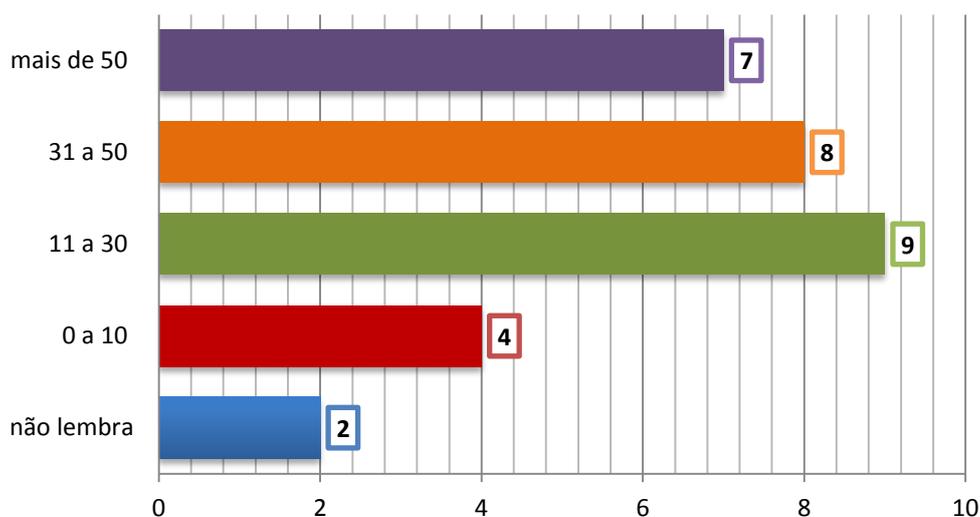
**Gráfico 55** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo a EM-EJA



**Gráfico 56** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo a EM-Regular

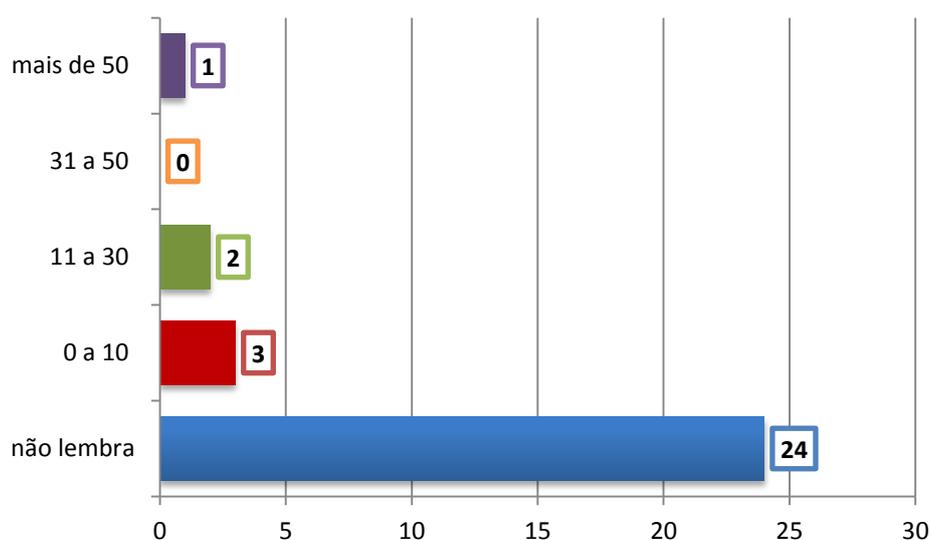


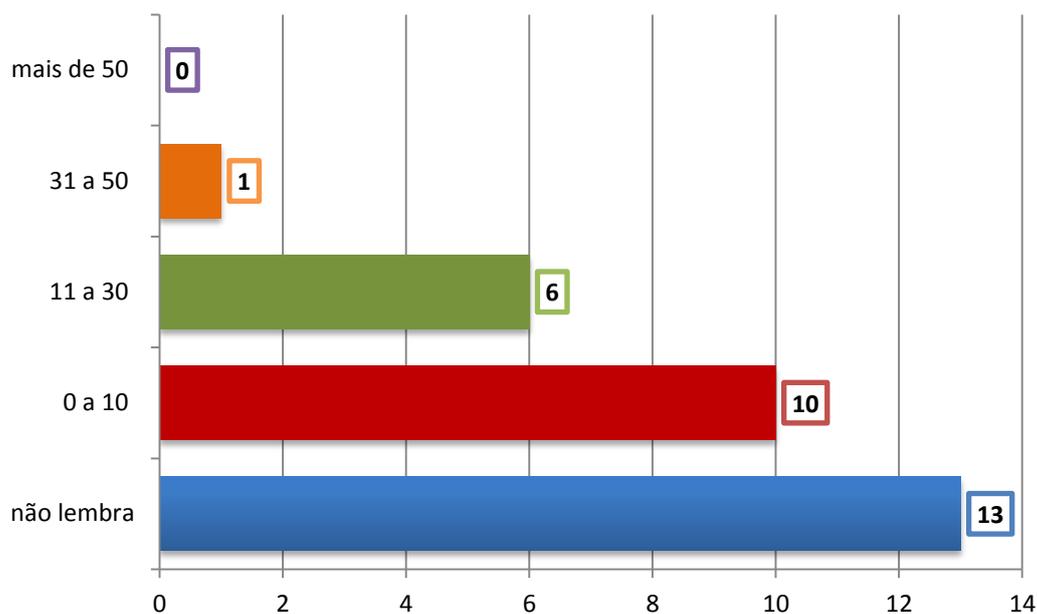
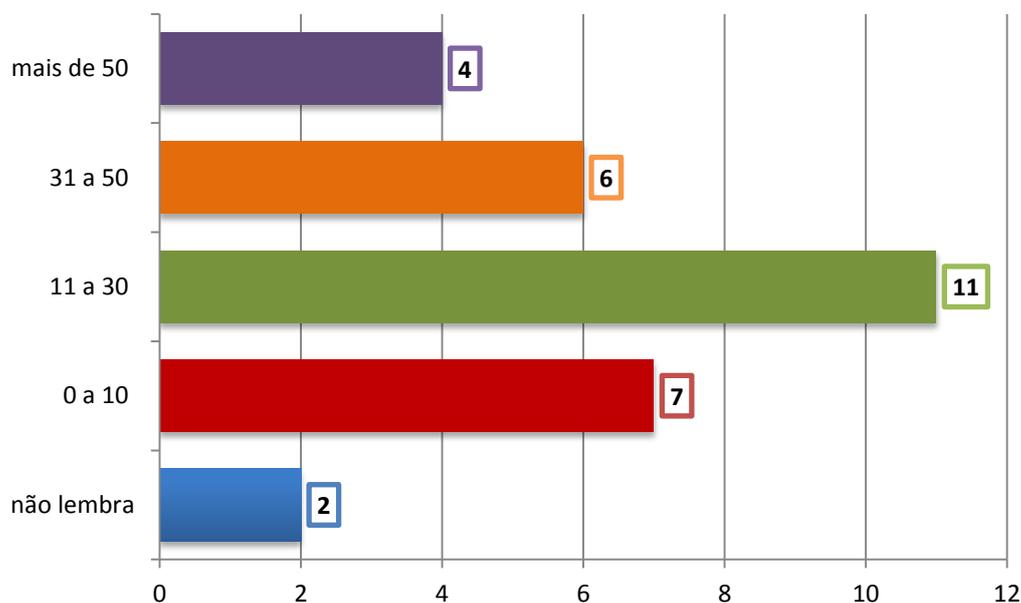
**Gráfico 57** – Quantitativo de Leituras Indicadas segundo o ES



**4. Quantitativo de Leituras Efetuadas pelos Alunos em 2021** – para o EM-EJA (cf. gráfico 58), 80% dos voluntários (24 alunos) declarou que “não lembra” quantas leituras efetuaram no ano letivo de 2021; para o EM-Regular (cf. gráfico 59), de forma semelhante a modalidade EJA, 43% dos voluntários (13 alunos) declarou que “não lembra” quantas leituras foram efetuadas em 2021; para o ES (cf. gráfico 60), por sua vez, a maior parte dos voluntários (11 alunos – 37%) declarou ter efetuado a leitura de 11 a 30 textos no último semestre de 2021.

**Gráfico 58** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o EM-EJA



**Gráfico 59** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o EM-Regular**Gráfico 60** – Quantitativo de Leituras Efetuadas segundo o ES

Após a análise minuciosa dos questionários, compilamos os principais fatores associados à competência leitora e distribuimos os grupos de alunos em duas categorias: Leitor com Dificuldade de Compreensão (LDC) e Bom Leitor (BL). Percebeu-se, de forma nítida, que o EM-EJA e EM-Regular são equivalentes em termos de perfil leitor e, em virtude disso, foram categorizados como LDC. O Ensino Superior, por sua vez,

possui características que demonstram um alto nível de proficiência de leitura nesse grupo e, por esse motivo, foi categorizado como BL. É importante salientar que a distribuição dos participantes não foi por mera conveniência: a partir da análise de cunho qualitativo, com base na fundamentação teórica desta dissertação, é que foi feita a distribuição dos participantes. O quadro 13 a seguir resume essas informações.

**Quadro 13** – Categorização do Perfil Leitor dos Voluntários

FATORES	LEITOR COM DIFICULDADE DE COMPREENSÃO (LDC)		BOM LEITOR (BL)
	EM-EJA	EM-REGULAR	ENSINO SUPERIOR
1. Importância da Leitura	reconhece	reconhece	reconhece
2. Tempo de Leitura	ínfimo	ínfimo	excelente
3. Incentivo de Leitura	recebe	recebe	recebe
4. Livros em Casa	quantitativo baixo	quantitativo baixo	quantitativo alto
5. Recomendação de Leitura	recomenda	recomenda	recomenda
6. Diversidade Literária	1 gênero	1 gênero	4 ou mais gêneros
7. Fontes de Leitura	internet	internet	internet, livreria
8. Dispositivos de Leitura	smartphone	smartphone	livro, computador
9. Acesso à Informação	redes sociais	redes sociais	redes sociais e sites
10. Metas de Leitura	desengajado	desengajado	engajado
11. Fluência Verbal	baixa	baixa	alta

Fonte: a autora

#### 5.1.4. Discussão

Os resultados obtidos nos permitiram averiguar o impacto da competência leitora no processamento de palavras complexas e a atuação do componente morfológico no acesso lexical. A partir das análises do experimento de *priming* e do questionário do perfil leitor, aliado aos achados da literatura apresentada nesta dissertação, pudemos interpretar os dados. Os efeitos principais encontrados foram: ‘Tipo de Relação Prime-Alvo’, ‘Frequência’ e ‘Grupo’.

No tocante ao efeito de ‘Tipo de Relação Prime-Alvo’ levando em consideração todos os grupos juntos, o achado foi que em todos os grupos de voluntários, a condição morfológica foi processada mais rapidamente (RT = 1329,98). Pinto (2017) averiguou, em uma série de experimentos de Priming, que os constituintes morfológicos são importantes no reconhecimento visual das palavras. Garcia (2009) fez duas análises – uma que comparou as médias das condições morfológica, semântica e fonológica com a condição não relacionada e outra, por meio de teste T, que averiguou o efeito de

facilitação das condições – e concluiu que a condição morfológica foi acessada mais rapidamente, além do efeito de facilitação recair exclusivamente nela. Com base nos pressupostos da Morfologia Distribuída (MD) que possibilita analisar os mecanismos de representação e ativação das palavras multimorfêmicas, a explicação parte da identificação de raízes, haja vista que os pares de palavras da condição morfológica compartilhavam a mesma raiz.

No que se refere ao efeito principal de ‘Frequência’, o achado foi que em todos os grupos, o fator *alta frequência* (RT=1293,37) foi processado mais rapidamente que o fator *baixa frequência* (RT =1725,17). Dehaene (2012), ao delinear as etapas sucessivas da leitura, declara que após a identificação das letras e a decomposição das palavras em morfemas, o cérebro leitor tende a adotar prioritariamente uma das duas vias de leitura: ou a via fonológica (indireta) ou a via lexical (direta). Nessa perspectiva, as palavras mais frequentes ativam a via direta e as palavras mais raras ativam a via indireta e esse fato explica o porquê as palavras de frequência alta foram acessadas mais rapidamente que as palavras de baixa frequência.

No que tange ao efeito principal de ‘Grupo’, em termos de tempo de reação e independente da frequência, o achado foi que o grupo da EM-EJA (RT=1911,64) foi mais lento que o grupo do EM-Regular (RT=1660,13) e este, por sua vez, foi mais lento que o Ensino Superior (RT =1176,05). A partir do pressuposto que quanto maior o nível de escolaridade, maior é a competência leitora, Saguie, Santos e Garcia (2019) comparou o desempenho de dois grupos: um do Ensino Fundamental (EF) e um do Ensino Superior (ES) e constatou que no EF o desempenho foi significativamente inferior ao do ES. A explicação das autoras reside no padrão de leitura, pois enquanto o EF apresentou um desengajamento com redução nas latências de fixação ocular e baixos índices de acerto, o ES, por sua vez, evidenciou um engajamento na leitura mediante a rapidez de identificação do núcleo central da informação, além dos altos índices de acerto. Esse padrão do ES foi encontrado também no estudo de Garcia (2009). Em termos de desempenho na leitura, Dehaene (2012) e Finger-Kratochvil e Carvalho (2016) também abordam as diferenças, a depender do nível de experiência do leitor: quanto mais experiente, mais as sacadas oculares serão otimizadas, maior será o foco e atenção, menor será a necessidade de retomadas no texto e mais fluída será a leitura e, por conseguinte, a atribuição dos sentidos será mais imediata; o contrário acontece com o leitor menos experiente.

Por meio dos dados analisados no questionário do perfil leitor, averiguamos qualitativamente que o EM-EJA e o EM-Regular fazem parte da categoria de Leitores com Dificuldades de Compreensão (LDC) e o Ensino Superior, por sua vez, faz parte da categoria de Bons Leitores (BL). 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 aspectos compilados no quadro 15 sugerem que os LDCs reconhecem a importância da leitura, possuem incentivo para ler mas, principalmente por causa de obstáculos de ordem socioeconômica, tendem a não ter acesso a uma gama de fatores que possibilitariam uma ampliação da experiência da 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 revelaram o impacto da leitura na competência lexical e, por conseguinte, na compreensão leitora. Nessa perspectiva, a produção escrita dos alunos sugere que os LDCs possuem baixa fluência verbal, pois as frases e os períodos são mais simples, muito pouco elaborados; o inverso acontece com os BLs: as construções frasais são mais complexas, e de forma significativa, mais elaboradas o que revela uma fluência verbal alta.

Ainda no que tange ao grupo do EM-EJA apresentar um processamento mais lento, em comparação com os demais grupos apresentados, vale salientar o ambiente de sala de aula e os aspectos atrelados, especificamente, a esse público: Furtado (2015) e Carbone (2013) tratam das dificuldades de aprendizagem e reportam, como fator principal, a heterogeneidade da faixa etária, haja vista que o histórico de evasão escolar e o retorno tardio de alunos com idades e motivações distintas, tendem a gerar conflitos de interesse que requerem do professor e da equipe pedagógica muita sensibilidade para gerenciar essas diferenças da melhor maneira. Mediante o entendimento dos fatores intervenientes para o hábito da leitura, essencialmente nos grupos de Ensino Médio, os dados e a literatura revelam o impacto da escolaridade no processamento de palavras complexas.

Corroborando com os autores citados anteriormente, 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. Flores e Pereira (2013), ao delinearem a importância da Memória de Trabalho para a leitura declaram que, dependendo da faixa etária, a maneira de operar a MT tende a ser diferente: crianças/jovens tendem a ser mais dispersos em virtude da interação multifocal com o celular ou computador e os adultos acima de 40 anos, por sua vez, tendem a ter interação monofocal, o que facilita os processos atencionais e a concentração para uma determinada atividade de leitura. Achados e considerações dessa ordem nos ajudam a entender dados como os de Piccolo e Sales (2013) que, ao desenvolver uma pesquisa com alunos de ensino fundamental da rede pública de ensino, averiguaram que existe uma correlação entre ‘leitura’, ‘MT’ e vocabulário, haja vista que constataram uma forte tendência de: quanto maior o nível de experiência de leitura, mais perspicaz se torna o uso da MT e, por conseguinte, maior é a densidade e a qualidade vocabular do indivíduo, aspectos essenciais que contribuem para o fomento da competência lexical e mais ainda para a compreensão leitora.

No tocante aos efeitos de interação em cada grupo, foram encontrados em todos os grupos efeito de ‘Interação Prime-Frequência’, no entanto essa interação ocorreu com algumas diferenças. No que diz respeito às palavras de alta frequência, houve semelhança entre os grupos, pois houve facilitação das condições morfológica e semântica para o EM- EJA, o EM-Regular e o Ensino Superior; em termos de baixa frequência é que as diferenças ocorreram, enquanto o EM-EJA e o Ensino Superior tiveram efeitos de facilitação nas condições morfológica e semântica, o EM-Regular, por sua vez, não teve efeito de facilitação nessas condições, mas teve efeito de lentificação da condição fonológica. O estudo de Garcia (2009) no qual nos baseamos encontrou para o grupo de universitários testados com palavras frequentes, apenas efeito de facilitação em relação à condição morfológica, enquanto aqui encontrou-se facilitação para palavras de alta frequência, tanto na condição morfológica, quanto na condição semântica. Uma das possíveis explicações reside no fato do tipo de priming utilizado, pois enquanto Garcia (2009) fez uso do experimento de Priming encoberto, optamos por um Priming aberto o que pode ter contribuído para a captação de medidas mais tardias em que a informação semântica também atuou. Em relação às palavras de baixa frequência, não testadas por Garcia (2009), os resultados mostram que a informação morfológica prevalece em termos de facilitação, e o efeito semântico de facilitação desaparece, inclusive dificultando o processamento no caso da EJA, grupo que tem maior dificuldade em termos de compreensão leitora. Em síntese, a informação

estrutural parece ter um peso maior em termos de facilitação no acesso lexical, ao menos em palavras de baixa frequência. O dado aparentemente inesperado, que merece maior aprofundamento futuro, diz respeito à ausência de facilitação na condição morfológica com palavras de baixa frequência no grupo EM-Regular.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em Psicolinguística Experimental e, mais especificamente no que tange ao campo do Processamento de Palavras, buscam compreender os processos mentais relacionados ao armazenamento, produção e compreensão das palavras. Nesta dissertação, buscamos ampliar esses estudos e fornecer dados que contribuam para a compreensão de como os mais diversos grupos de pessoas processam as palavras.

Nesta dissertação, objetivamos compreender a correlação entre a competência leitora e o acesso lexical e a repercussão destes durante a leitura de palavras complexas por meio de dois instrumentos de coletas de dados: o experimento de ‘*Priming* Aberto com Decisão Lexical’ e o ‘Questionário do Perfil Leitor’, ambos aplicados em três grupos distintos: EM-EJA, EM-Regular e Ensino Superior. Os resultados do experimento de *Priming* revelaram efeito principal de ‘Escolaridade’ (o ES processa as palavras mais rápido que o EM-Regular e o EM-EJA), efeito principal de ‘Frequência’ (há diferença na leitura de palavras de alta e baixa frequência) e efeito de ‘Tipo de Relação entre Prime e Alvo’ (a condição morfológica, em linhas gerais, é processada mais rapidamente, o que converge com os achados de Garcia (2009)).

Além dois efeitos principais, houve efeitos de ‘Interação Prime-Frequência’ em todos os grupos, mostrando que há distinções no acesso lexical de palavras de baixa e alta frequência dependendo da relação entre prime e alvo. As diferenças entre os grupos se revelaram mais prontamente no acesso lexical das palavras com baixa frequência, enquanto tanto na EM-EJA e no Ensino Superior, a condição morfológica foi a que gerou facilitação, no EM-Regular, não houve efeito de facilitação em nenhuma condição. Os dados do questionário, por sua vez, revelaram que os participantes do Ensino Superior são leitores mais proficientes que os participantes do Ensino Médio e, dessa forma, forneceu indícios de que a Competência Leitora repercute no tempo de processamento das palavras.

As evidências deste estudo nos conduzem para apontamentos futuros, haja vista que a interface entre a Psicolinguística e Educação fomenta profícuas discussões acerca, principalmente, das implicações dos estudos experimentais no aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem. Diante disso, pretende-se fazer reanálises com estes públicos com vistas a averiguar se as tendências e os resultados apresentados nesta propositura se mantêm (ou não): essa é a nossa meta daqui em diante.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, G. A. S. **Processamento lexical do sufixo -eiro**: uma análise comparativa do acesso lexical em crianças com e sem dificuldades de leitura e escrita. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- ANTUNES, I. **A leitura**: de olho nas suas funções. In: \_\_\_\_\_. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009 [1971], cap. 11, p. 185-206.
- BARBOSA, F. V. **Língua, Linguagem, Linguística II**: o Processamento da Informação e as Funções da Linguagem, 2022. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3052450/mod\\_resource/content/1/lingua\\_linguagem\\_linguistica\\_2.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3052450/mod_resource/content/1/lingua_linguagem_linguistica_2.pdf)>. Acesso em: 31 de ago. de 2021.
- BEAR, M.F.; CONNORS, B.W.; PARADISO, M.A. **Neurociências: Desvendando o Sistema Nervoso**. Traduzido por Carla Dalmaz . 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BUTTERWORTH, B. (1983). **Lexical representation**. In: B. Butterworth. *Language Production* (Vol. 2, pp. 257-294). London: Academic Press.
- CALDAS, L. E. C. **Relações Conjuntivas Causais em Perspectiva Psicolinguística: Processamento Linguístico, Leitura e Ensino**. 2013. 125p. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <[https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23446/23446\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23446/23446_3.PDF)>. Acesso em: 17mar.2022.
- CARAMAZZA, A., LAUDANNA, A. & ROMANI, C. (1988). **Lexical access and inflectional morphology**. *Cognition*, 28, 297-332.
- CARBONE, S. A. B. **Dificuldades de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos**: uma reflexão com alfabetizadores da EJA. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino. Medianeira, 2013.
- CEALE. **Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores**. Disponível em:<<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em: 07jul.2022
- DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler (traduzido por Leonor Scliar-Cabral). Porto Alegre: Penso, 2012.
- DIAS, A. D. **O processamento morfológico de palavras formadas com bases presas no português brasileiro**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 85p, 2013.
- ESTIVALET, G. L.(2019). **Léxico do português brasileiro (LexPorBR)**. Disponível em: <<http://www.lexicodoportugues.com/>>. Acesso em: 31ago.2021.

FERRARI-NETO, J.; SOUZA, L. B. 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. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/2975>>. Acesso em: 25mar.2022.

FINGER-KRATOCHVIL, C.; CARVALHO, M. G. M. O uso do dicionário como estratégia metacognitiva de aquisição lexical na leitura em mídia virtual e impressa. **Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS**. Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 295-309, julho-dezembro. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/23815/15320>>. Acesso em: 17mar. 2021

FOSS, D. J. Experimental Psycholinguistics. **Annual Review of Psychology**, 39, 1988.

FLÔRES, O. C; PEREIRA, V. W. Ensino da compreensão leitora: faces e interfaces psicolinguísticas. **LINGVARVMARENA**, v.3, p.75-87, 2012. Disponível em: <<https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10950.pdf>>. Acesso em: 14jun.2021

FRANÇA, A. I *et al.* A Neurofisiologia do Acesso Lexical: Palavras em Português. **Veredas**, Juiz de Fora, v.2, p.34-49, 2008.

FURTADO, Q.V.F. 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, 2015, cap. 2, p. 91-141

GABRIEL, R. **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, setembro-dezembro, 2016.

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

GARCIA, D. C. **Elementos estruturais no acesso lexical**: o reconhecimento de palavras multimorfêmicas no português brasileiro. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.ppplinguistica.letras.ufrj.br/images/Linguistica/2-Mestrado/dissertacao/108-daniela-cid-garcia.pdf>>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

GOOGLE. **Formulários Google**. Disponível em: <<https://docs.google.com/forms/>>. Acesso em: 31 de ago. de 2021.

HALLE, M; MARANTZ, A. **Distributed Morphology and the pieces of inflection**. In: HALE, K.; KEYSER, S. J. (Eds.) *The view from building 20: essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1993. p. 111-176. (Current Studies in Linguistics, 24)

KLEIMAN, A.B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

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

LEVELT, W.J.M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: Bradford/MIT Press, 1989.

LEVELT, W. J. M. **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, 1994*, p. 2253-2258. Disponível em: <[http://www.isca-speech.org/archive/icslp\\_1994/i94\\_2253.html](http://www.isca-speech.org/archive/icslp_1994/i94_2253.html)>. Acesso em: 12ago.2021.

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

MARTINS, A.V. L. *et al.* **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, S. M. (Org.) *et al.* *Juventude de origem popular, educação de jovens e adultos e Ensino Médio no Projeto PET/Conexões de saberes*. João Pessoa: Ideia, 2016, p.43-62.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PALAVRAS NET. Disponível em: <<https://www.palavras.net>>. Acesso em: 31ago.2021.

PEDERNEIRA, I. L. **Etimologia e Reanálise de Palavras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<https://ppglinguistica.lettras.ufrj.br/images/Linguistica/2-Mestrado/dissertacao/82-isabella-lobes.pdf>>. Acesso em: 17out.2022.

PICCOLO, L.R.;SALLES,J.F.Vocabulário e Memória de Trabalho predizem o desempenho de leitura em crianças. **Psicologia: Teoria e Prática**, Porto Alegre, v.15, n.2, p.180-191,maio-ago, 2013.Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v15n2/14.pdf>>.Acesso em: 21maio.2021

PINTO, C. A. G. **O Papel da Estrutura Morfológica nos Processos de Leitura de Palavras**.Orientadores: Alina Maria Santos Mártires Villalva e Maria Armanda Martins da Costa. 2017. 276f. Tese (Doutorado) – Programa de Voz, Linguagem e Comunicação, Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: < [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32145/1/ulfl242229\\_td.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32145/1/ulfl242229_td.pdf) >. Acesso em: 07abril.2022.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAGUIE, A.; SANTOS, S.; GARCIA, D. C. **Rastreamento ocular de palavras: uma comparação entre alunos do ensino fundamental e do ensino superior**. In: MAIA, M. (Org.) *et al.* **Psicolinguística e Metacognição na Escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2019, p.159-178

SALLES, J. F.; JOU, G. I.; STEIN, L. M. O paradigma de *priming* semântico na investigação do processamento de leitura de palavras. **Interação em Psicologia**, Rio Grande do Sul, v.11, n.1, p.71-80, 2007.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Processos Cognitivos na Leitura de Palavras em Crianças: Relações com Compreensão e Tempo de Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v.15, n.2, p.321-331, 2002.

SILVA, F. V. **Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**. João Pessoa: UFPB, 2017.

SIMÕES, A. B. G. **A influência dos conectivos no processamento de períodos em português brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado) – Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: <[https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19516/1/AntoniaBarrosGibsonSim%c3%b5es\\_Tese.pdf](https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/19516/1/AntoniaBarrosGibsonSim%c3%b5es_Tese.pdf)>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

SCHWARZBOLD, C. **Desenvolver a competência leitora: desafio ao professor do ensino fundamental**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Linguística, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/letras-pos/especializacao/files/2012/02/Desenvolver-a-compet%C3%Aancia-leitora-desafio-ao-professor.pdf>>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

SOARES, N. L. S. **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, 2018, p.1038-1042. Disponível em: <<https://doity.com.br/conepi/blog>>. Acesso em: 17 de mar. de 2021.

SOUSA, L.B.; GABRIEL, R. Palavras no Cérebro: o Léxico Mental. **Letrônica**, Porto Alegre, v.5, n.3, p.3-20, jul./dez., 2012. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/12244/8830>>. Acesso em: 12 de fev. de 2022.

SOUSA, L.B.; HÜBNER, L.C. 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, M. & Forster, K.I. (1975). **Lexical Storage and Retrieval of Prefixed Words**. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 14(6), 638-647.

ULIANO, M. B. **Dificuldade de leitura e escrita ou dificuldade de acesso à cultura escrita?**: uma discussão a partir da Educação de Jovens e Adultos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014

ZEHR, J., & SCHWARZ, F. (2018). **PennController for Internet Based Experiments (IBEX)**. Disponível em: < <https://www.pcibex.net/>>. Acesso em: 31 de ago. de 2021.

# APÊNDICES

APÊNDICE A– Material do Experimento de *Priming*

Listas de Palavras de Palavras Experimentais – Alta Frequência

LISTA 1 - A		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
MORFOLÓGICO	ALTURA	ALTO
SEMÂNTICO	MARCAÇÃO	TESTE
FONOLÓGICO	JOGADOR	JOVEM
NÃO RELACIONADO	ROTEIRO	DOCE
MORFOLÓGICO	VOTAÇÃO	VOTO
SEMÂNTICO	BELEZA	ROSTO
FONOLÓGICO	CARNAVAL	CARTA
NÃO RELACIONADO	MARGINAL	PRATO
MORFOLÓGICO	FAMOSO	FAMA
SEMÂNTICO	CULTURA	CRENÇA
FONOLÓGICO	NOMINAL	NOVO
NÃO RELACIONADO	TERRENO	CAPA
MORFOLÓGICO	LEITURA	LEITOR
SEMÂNTICO	CONTAGEM	SOMA
FONOLÓGICO	LINGUAGEM	LINHA
NÃO RELACIONADO	BRILHANTE	TEMPO

LISTA 2 - B		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
SEMÂNTICO	ALTURA	PRÉDIO
FONOLÓGICO	MARCAÇÃO	MARCHA
NÃO-RELACIONADO	JOGADOR	IGREJA
MORFOLÓGICO	ROTEIRO	ROTA
SEMÂNTICO	VOTAÇÃO	URNA
FONOLÓGICO	BELEZA	BEBÊ
NÃO-RELACIONADO	CARNAVAL	MESA
MORFOLÓGICO	MARGINAL	MARGEM
SEMÂNTICO	FAMOSO	GLÓRIA
FONOLÓGICO	CULTURA	CULPA
NÃO-RELACIONADO	NOMINAL	DADO
MORFOLÓGICO	TERRENO	TERRA
SEMÂNTICO	LEITURA	LIVRO
FONOLÓGICO	CONTAGEM	CONTRA
NÃO-RELACIONADO	LINGUAGEM	BOLSA
MORFOLÓGICO	BRILHANTE	BRILHO

LISTA 3 - C		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
FONOLÓGICO	ALTURA	ALGO
NÃO RELACIONADO	MARCAÇÃO	SUCO
MORFOLÓGICO	JOGADOR	JOGO
SEMÂNTICO	ROTEIRO	GUIA
FONOLÓGICO	VOTAÇÃO	VOCÊ
NÃO RELACIONADO	BELEZA	TÊNIS
MORFOLÓGICO	CARNAVAL	CARNAL
SEMÂNTICO	MARGINAL	CRIME
FONOLÓGICO	FAMOSO	FAVOR
NÃO RELACIONADO	CULTURA	FITA
MORFOLÓGICO	NOMINAL	NOME
SEMÂNTICO	TERRENO	CASA
FONOLÓGICO	LEITURA	LEITE
NÃO RELACIONADO	CONTAGEM	NOITE
MORFOLÓGICO	LINGUAGEM	LINGUA
SEMÂNTICO	BRILHANTE	RAIO

LISTA 4 - D		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
NÃO RELACIONADO	ALTURA	PANO
MORFOLÓGICO	MARCAÇÃO	MARCA
SEMÂNTICO	JOGADOR	APOSTA
FONOLÓGICO	ROTEIRO	RODA
NÃO RELACIONADO	VOTAÇÃO	BOLA
MORFOLÓGICO	BELEZA	BELO
SEMÂNTICO	CARNAVAL	DANÇA
FONOLÓGICO	MARGINAL	MARÇO
NÃO RELACIONADO	FAMOSO	DADO
MORFOLÓGICO	CULTURA	CULTO
SEMÂNTICO	NOMINAL	IDEIA
FONOLÓGICO	TERRENO	TETO
NÃO RELACIONADO	LEITURA	CARRO
MORFOLÓGICO	CONTAGEM	CONTA
SEMÂNTICO	LINGUAGEM	FALA
FONOLÓGICO	BRILHANTE	BRIGA

## Listas de Pares de Palavras Experimentais – Baixa Frequência

LISTA 5 - E		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
MORFOLÓGICO	CALVÍCIE	CALVO
SEMÂNTICO	FRESCURA	BRISA
FONOLÓGICO	BURRICE	BURGUÊS
NÃO RELACIONADO	CRENDICE	BAIRRO
MORFOLÓGICO	PULMONAR	PULMÃO
SEMÂNTICO	ZELOSA	MAMÃE
FONOLÓGICO	BRAVURA	BRADO
NÃO RELACIONADO	LEPROSO	MONGE
MORFOLÓGICO	MUCOSA	MUCO
SEMÂNTICO	BARBUDO	QUEIXO
FONOLÓGICO	LENHADOR	LEMA
NÃO RELACIONADO	NINHADA	REMO
MORFOLÓGICO	JUDOCA	JUDÔ
SEMÂNTICO	TELHADO	BARRO
FONOLÓGICO	TROMPETE	TROMBA
NÃO RELACIONADO	SERVIDÃO	TROVÃO

LISTA 6 - F		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
SEMÂNTICO	CALVÍCIE	LOÇÃO
FONOLÓGICO	FRESCURA	FREIO
NÃO RELACIONADO	BURRICE	CEIA
MORFOLÓGICO	CRENDICE	CRENTE
SEMÂNTICO	PULMONAR	SOPRO
FONOLÓGICO	ZELOSA	ZEBRA
NÃO RELACIONADO	BRAVURA	FEIXE
MORFOLÓGICO	LEPROSO	LEPRA
SEMÂNTICO	MUCOSA	BABA
FONOLÓGICO	BARBUDO	BARCA
NÃO RELACIONADO	LENHADOR	BATOM
MORFOLÓGICO	NINHADA	NINHO
SEMÂNTICO	JUDOCA	TOMBO
FONOLÓGICO	TELHADO	TEIA
NÃO RELACIONADO	TROMPETE	PÍNCEL
MORFOLÓGICO	SERVIDÃO	SERVO

LISTA 7 - G		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
FONOLÓGICO	CALVÍCIE	CALDO
NÃO RELACIONADO	FRESCURA	LOUVOR
MORFOLÓGICO	BURRICE	BURRO
SEMÂNTICO	CRENDICE	TABU
FONOLÓGICO	PULMONAR	PULGA
NÃO RELACIONADO	ZELOSA	LIMBO
MORFOLÓGICO	BRAVURA	BRAVO
SEMÂNTICO	LEPROSO	MANCHA
FONOLÓGICO	MUCOSA	MULA
NÃO RELACIONADO	BARBUDO	VASO
MORFOLÓGICO	LENHADOR	LENHA
SEMÂNTICO	NINHADA	POMBO
FONOLÓGICO	JUDOCA	JUBA
NÃO RELACIONADO	TELHADO	FAROL
MORFOLÓGICO	TROMPETE	TROMPA
SEMÂNTICO	SERVIDÃO	FEUDO

LISTA 8 - H		
RELAÇÃO	ALVO	PRIME
NÃO RELACIONADO	CALVÍCIE	NUVEM
MORFOLÓGICO	FRESCURA	FRESCOR
SEMÂNTICO	BURRICE	VÍCIO
FONOLÓGICO	CRENDICE	CREME
NÃO RELACIONADO	PULMONAR	BOTE
MORFOLÓGICO	ZELOSA	ZELO
SEMÂNTICO	BRAVURA	GARRA
FONOLÓGICO	LEPROSO	LEAL
NÃO RELACIONADO	MUCOSA	SENHA
MORFOLÓGICO	BARBUDO	BARBA
SEMÂNTICO	LENHADOR	BRENHA
FONOLÓGICO	NINHADA	NINJA
NÃO RELACIONADO	JUDOCA	PILÃO
MORFOLÓGICO	TELHADO	TELHA
SEMÂNTICO	TROMPETE	TIMBRE
FONOLÓGICO	SERVIDÃO	CERNE

## Listas de Palavras Distratoras

<b>LISTA 9 - I: DISTRATOR NÃO PALAVRA (DN)</b>		
<b>RELAÇÃO</b>	<b>PRIME</b>	<b>ALVO</b>
DN	MICA	TENOFA
DN	LUXA	VIMOCI
DN	LOPRE	FALOPO
DN	UMBO	LOTACO
DN	ROSTE	AMIBO
DN	TERJO	MIBALHA
DN	FORFO	NEGULE
DN	INQUE	PADOCI
DN	CAMO	TILEPE
DN	ONPE	FATILA
DN	VIBO	ANTUGA
DN	FORGO	INTILHA
DN	CEBI	MOLOTA
DN	LANTRO	UZEBO
DN	MIQUE	ELANZO
DN	TIMPO	LOCARTE
DN	PIRQUE	ADORFE
DN	LOUTE	GIRGOFO
DN	OMBA	NEBEDO
DN	FURÇA	GETOMO
DN	TORBE	CIFELA
DN	PARFE	ANTUCA
DN	LOMO	FACIGE
DN	VEXI	LAMARTO
DN	TIGE	LAMENO
DN	PIZI	TOGELU
DN	FISTU	VAROCI
DN	CHUSCA	PORENO
DN	VALE	DAGOMI
DN	DILA	CÊSTOMA
DN	DIMEU	ZALUVA
DN	PUCA	DANCOPI

<b>LISTA 10 - J: DISTRATOR PALAVRA (DP)</b>		
<b>RELAÇÃO</b>	<b>PRIME</b>	<b>ALVO</b>
DP	POSTO	ANÚNCIO
DP	ARTE	CORRIMÃO
DP	PULSO	MURALHA
DP	PRANCHA	RETRATO
DP	MORTE	CABANA
DP	PLACA	RETALHO
DP	FOLHA	PAREDE
DP	AMPLO	ÔNIBUS
DP	SORTE	ANTENA
DP	OLHO	AVISO
DP	ONÇA	BACALHAU
DP	TRIGO	MULATO
DP	CULPA	BOLACHA
DP	QUEIJO	TIJOLO
DP	MULTA	BALEIA
DP	MUNDO	VAREJO
DP	FARDA	MIGALHA
DP	UNHA	FANTOCHE
DP	MOLA	LIMITE
DP	CENTRO	AGULHA
DP	OMBRO	CAMISA
DP	MATO	ORGULHO
DP	LIMÃO	MALUCO
DP	PEIXE	TAREFA
DP	LOBO	CANETA
DP	LINHA	FARELO
DP	FARPA	MENINO
DP	CALÇA	PEPINO
DP	LEITE	FAROFA
DP	LUSTRE	PICOLÉ
DP	VOTO	CAMELO
DP	CLICHÊ	MINHOCA

## Listas de Palavras Não Relacionadas (Não Palavras)

<b>LISTA 11 - K: NÃO-PALAVRAS COM MORFEMA (NC)</b>		
<b>RELAÇÃO</b>	<b>PRIME</b>	<b>ALVO</b>
NC	ZALA	ZALEZA
NC	FUBO	FUBEZA
NC	DALÉ	DALEZA
NC	SEBI	SEBEZA
NC	CHUDA	CHUDEZA
NC	VOGO	VOGUEIRA
NC	CEFO	CEFEIRA
NC	LEÇO	LECEIRA
NC	BUVA	BUVICE
NC	MIDO	MIDICE
NC	DAVO	DAVICE
NC	LONO	LONÍCIE
NC	XALA	XALURA
NC	FESA	FESURA
NC	LABU	LABURA
NC	FUDO	FUDURA

<b>LISTA 12 - L: NÃO-PALAVRAS SEM MORFEMA (NS)</b>		
<b>RELAÇÃO</b>	<b>PRIME</b>	<b>ALVO</b>
NS	ERDO	ERDUCE
NS	LALE	LALUCE
NS	MORÇU	MORÇUCI
NS	ARLUM	ARLUCE
NS	RIGO	RIGUICE
NS	SUTE	SUTIGE
NS	NELO	NELIGE
NS	MOGO	MOGUIGUE
NS	REÇU	REÇAMI
NS	ZEXA	ZEXAMI
NS	BOMI	BOMAMI
NS	MAGUE	MAGAMI
NS	ORGUE	ORGUILA
NS	CORLA	CORLILA
NS	RORE	RORILA
NS	GISLE	GISLILA

## APÊNDICE B – Questionário do Perfil Leitor para Estudantes

**I – SOBRE VOCÊ****1. Nome:** \_\_\_\_\_**2. Idade:** \_\_\_\_\_**3. Gênero:** Masculino       Feminino**4. Lateralidade** Destro       Canhoto       Ambidestro**5. Localidade****Cidade/Estado:** \_\_\_\_\_

---

**EXCLUSIVO PARA O ENSINO MÉDIO****6. Ano Escolar (para o Ensino Médio Regular):** 1º ano       2º ano       3º ano**6. Ciclo Escolar: (para o Ensino Médio EJA):** Ciclo 5       Ciclo 6**EXCLUSIVO PARA O ENSINO SUPERIOR****7. Formação Acadêmica** Graduação       Pós-Graduação

---

**8. Instituição de Ensino:** Pública       Privada**9. Horário de Estudo:** Diurno       Noturno**10. Situação Atual:** Estuda       Estuda e Trabalha**11. Você tem ACESSO à internet?** SIM       NÃO**12. Se sim, COMO é o seu acesso a internet?** LIMITADO: a conexão é fraca, o que repercute na navegação na internet e em atividades que consomem mais dados, como a participação em videochamadas. ILIMITADO: uso todos os recursos disponíveis, sem problemas na conexão da internet

**II – SOBRE A SUA RELAÇÃO COM A LEITURA****1. A leitura é IMPORTANTE para você?** SIM     NÃO

POR QUE?: \_\_\_\_\_

**2. Você se considera um BOM LEITOR?** SIM     NÃO

POR QUE?: \_\_\_\_\_

**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, existem em sua casa?** 1-10 11-20 21-50 mais de 50**6. Você RECOMENDA o que você lê para os outros?** SIM     NÃO

POR QUE?: \_\_\_\_\_

**7. Qual o seu GÊNERO DE LEITURA preferido?** aventura romance ficção policial autoajuda outros**8. ONDE você adquire o material de leitura?** biblioteca livraria internet sebo

**9. Qual é(são) o(s) DISPOSITIVO(S) que você utiliza com MAIS FREQUÊNCIA para desenvolver seus momentos de leitura?**

- Livro
- Celular Smartphone
- Tablet
- Computador/Notebook
- Leitor Digital (Kindle, LEV, etc.)
- Nenhum dos mencionados anteriormente

**10. Na INTERNET, quais são as PLATAFORMAS de acesso à informação que mais te interessam?**

- site de notícias (uol, ig, etc.)
- redes sociais (instagram, facebook, twitter, etc.)
- blogs
- sites institucionais (UFPB, MEC...)
- outros

---

### **III – SOBRE SUA EXPERIÊNCIA COM A LEITURA EM SALA DE AULA**

**1. Você GOSTA das atividades de leitura feitas em sala de aula?**

- SIM     NÃO

POR QUE? \_\_\_\_\_

**2. Você acha que a leitura feita em sala de aula CONTRIBUI para a sua vida fora da escola?**

- SIM     NÃO

POR QUE? \_\_\_\_\_

**3. Quantos textos os Professores SUGERIRAM para que Você LESSE neste ano letivo de 2021?**

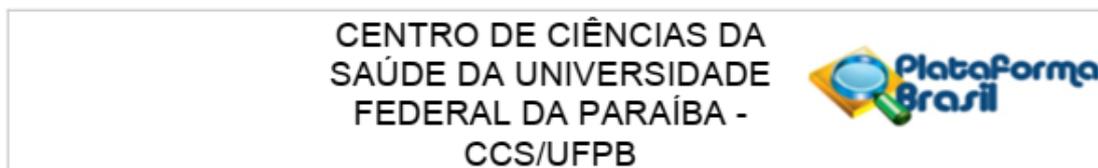
- não lembra
- 0 a 10 textos sugeridos em 2021
- 11 a 30 textos sugeridos em 2021
- 31 a 50 textos sugeridos em 2021
- mais de 50 textos sugeridos em 2021

**4. Dentre os textos e autores sugeridos pelos Professores, quantos Você REALMENTE LEU neste último semestre?**

- não lembra
- 0 a 10 textos lidos em 2021
- 11 a 30 textos lidos em 2021
- 31 a 50 textos lidos em 2021
- mais de 50 textos lidos em 2021

# ANEXOS

## ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O PROCESSAMENTO MORFOLÓGICO E O ACESSO LEXICAL:  
UM ESTUDO COMPARATIVO DE PRIMING COM ESTUDANTES  
DO ENSINO MÉDIO NAS MODALIDADES REGULAR E EJA

**Pesquisador:** NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES

**Área Temática:**

**Versão:**

**CAAE:** 51615521.9.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.051.182

**Apresentação do Projeto:**

O acesso às palavras morfologicamente complexas e a maneira como as reconhecemos em nosso léxico mental pode ser influenciada por nossa bagagem sociocognitiva de leitura, haja vista que esta se constitui como uma habilidade multifacetada de aquisição de conhecimento constituída por uma série de processos interdependentes os quais englobam, basicamente, o reconhecimento das palavras e a compreensão da mensagem escrita (SALLES; PARENTE, 2002). A Morfologia Distribuída, no entendimento de Garcia (2009, p.14), 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”. Neste contexto, as palavras multimorfêmicas são concebidas como as de estrutura complexa que são formadas a partir de estruturas menores que se articulam de diversas maneiras, isto é, há regras geradoras

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária		<b>CEP:</b> 58.051-900	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA		
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br	

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.051.182

que estimulam a combinação de morfemas e, dessa maneira, gera-se as palavras. O léxico mental é uma cognição enigmática que confere ao ser humano uma capacidade surpreendente para a criação de novas palavras e assimilação de novos sentidos às palavras antigas. Este sofisticado sistema de armazenamento e recuperação de informações linguísticas está envolto por uma série de processos mentais relacionados à representação, reconhecimento e produção de palavras. Segundo dados do Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF (2018), 3 em cada 10 jovens e adultos (cerca de 38 milhões de brasileiros, o que corresponde a 29%), entre 15 e 64 anos, são concebidos como analfabetos funcionais, isto é, do total de 29%, 8% configuram-se como analfabetos absolutos e 21% situam-se no patamar de analfabetismo rudimentar. Embora haja preconizações da LDB 9.394 (1996) acerca das atribuições do Ensino Médio (EM) – como uma etapa crucial de preparação dos alunos para a Cidadania, o Ensino Superior e o Mundo do Trabalho – e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) – como oportunidade de acesso (ou continuidade) ao Ensino Fundamental e Médio àqueles que não a desfrutaram na modalidade regular – há pouco fomento para a bagagem sociocognitiva dos educandos em decorrência da precariedade do desenvolvimento das atividades de leitura. A situação díspar entre a bagagem linguística que acompanha os educandos e a norma-culta da língua apresentada na escola constitui-se como desafio para o ensino, pois é por intermédio da leitura que se propicia tanto o desenvolvimento e a organização do léxico mental, quanto a ativação de itens lexicais. Muitos alunos chegam ao Ensino Médio (e até mesmo prosseguem para o Ensino Superior – ES) com dificuldades na

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 08/09/2021 Nome do Arquivo: PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1815499.pdf Versão do Projeto: 1  
Página 2 de 5

**Hipótese:**

As hipóteses e previsões aventadas para a presente pesquisa são: (i) quanto maior a competência leitora, maior será a facilidade para decompor morfologicamente palavras complexas; (ii) quanto maior a competência leitora, menor será o tempo de reação durante o experimento e, conseqüentemente, maior será a facilidade de acesso lexical; (iii) os estudantes da Modalidade Regular apresentarão maior facilidade no acesso lexical, pois decomporão morfologicamente as palavras durante a leitura e, por fim, (iv) os alunos da Modalidade EJA apresentarão dificuldades no acesso lexical, pois não decomporão ou terão dificuldades para decompor as palavras durante a leitura.

Endereço:	Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar		
Bairro:	Cidade Universitária	CEP:	58.051-900
UF:	PB	Município:	JOAO PESSOA
Telefone:	(83)3216-7791	Fax:	(83)3216-7791
		E-mail:	comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.051.182

### **Objetivo Primário:**

O objetivo primário deste trabalho é buscar evidências acerca das relações entre a competência leitora e o processamento morfológico de palavras complexas, com vistas a caracterizar como se dá o acesso lexical durante o reconhecimento morfológico de palavras escritas.

### **Objetivo Secundário:**

Os objetivos secundários destinam-se, basicamente, a: (i) associar a influência da leitura com o processamento morfológico de palavras complexas; (ii) demonstrar que o acesso lexical é fortemente afetado pela competência leitora; (iii) comparar o desempenho entre os estudantes do Ensino Médio (Modalidades Regular e EJA) para demonstrar as diferenças entre esses grupos de leitores, no que se refere ao acesso lexical e reconhecimento de palavras complexas, é causada por discrepâncias nas competências leitoras.

### **Metodologia Proposta:**

A presente pesquisa, por ser um estudo de caráter quanti-qualitativo, contará com dois instrumentos para a coleta de dados, a saber: um experimento on-line sobre o processamento mental de palavras complexas e o questionário para definir o Perfil Leitor dos estudantes. O experimento on-line proposto é uma técnica de Priming Encoberto com Decisão Lexical que permite testar a relação entre prime e alvo: mediante a apresentação dos pares de palavras, pode-se averiguar se o “prime” (a primeira palavra do par que aparece na tela por pouquíssimos milissegundos) facilitará a representação mental da segunda palavra, o chamado “alvo”. Baseado na propositura de Garcia (2009), montou-se listas com “pares de palavras experimentais” em quatro contextos, a saber: (1) prime e alvo relacionados morfológicamente (FILA/fileira); (2) prime e alvo com relação apenas semântica (ORDEM/fileira); (3) prime e alvo com relação apenas fonológica (FILÉ/fileira); e (4) prime e alvo sem nenhuma das relações anteriores (MATO/fileira). O material para o experimento formal consistirá em 4 listas e cada uma dessas listas apresentará 16 pares de palavras experimentais e, para impedir que possíveis efeitos de reflexão consciente dos participantes interfira na proposta da pesquisa, a lista contará com o acréscimo dos pares de palavras “não-relacionadas” como ZALA-zaleira e os pares de palavras “distratoras” como FUBO-fubila. Em linhas gerais, a proposta deste estudo é expor cada participante a um conjunto de pares de palavras organizadas da seguinte forma: 16 pares de palavras experimentais, 16 pares de palavras não-relacionadas e 64 pares de palavras distratoras. Além disso, vale salientar que o design experimental foi elaborado de modo que os estímulos fossem apresentados em quadrado latino e, assim, propiciar uma maior comparabilidade entre as condições: tal estratégia é imprescindível para não comprometer a técnica de Priming e poder mensurar, eficazmente, o Tempo de Reação e as Taxas de Acerto dos participantes na Tarefa de Decisão Lexical. No que tange às etapas estruturantes do experimento on-line, a presente propositura seguirá o mesmo passo a passo de Garcia (2009).

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.051.182

Nesses termos, a primeira etapa diz respeito à implementação de um “treino ou préteste” (com duração média de dois minutos) no qual os sujeitos da pesquisa poderão se familiarizar com o manuseio das teclas e da atividade proposta com o intuito de assegurar que as respostas serão dadas da forma mais automática possível. A segunda etapa, por sua vez, diz respeito ao experimento formal cujo transcurso procedimental: apresentação inicial de uma “cruz de fixação” na tela por 1500ms, seguida de um “pré-prime” (uma sequência de seis asteriscos) que permanecerá por 500ms. Após isso, aparecerá na tela a “primeira palavra (prime)” com duração de 38ms, seguida de um “pós-prime” (mais uma sequência de 6 asteriscos) com duração de 50ms e, por fim, a “segunda palavra do par (alvo)” durante 200ms. Terminado esse ciclo de estímulos, o participante disporá de, no máximo, 1500ms para efetuar a decisão lexical, haja vista que esse limite temporal restringirá e direcionará as respostas para o fenômeno da decomposição morfológica. No intuito de corroborar com as etapas estruturantes do experimento apresentadas anteriormente, haverá a aplicação de um questionário sobre o Perfil Leitor que contará com perguntas objetivas e subjetivas: das três seções, duas serão essenciais para identificar a percepção dos educandos acerca do hábito da leitura: na seção “Sobre sua Relação com a Leitura”, os alunos responderão perguntas como “a leitura é importante para Você?”, “quanto tempo por semana você dedica à leitura?” e “quem despertou seu interesse pela leitura?” e na seção “Sobre sua Experiência com a Leitura em Sala de Aula”, os alunos responderão perguntas como “Você gosta das atividades de leitura feitas em sala de aula?” e “Você acha que a leitura feita em sala de aula contribui para sua vida fora da escola?”.

**Critério de Inclusão:**

Os critérios de inclusão englobam: (1) população amostral de alunos brasileiros concordantes em participar da pesquisa; (2) participantes oriundos de instituições públicas e atuantes no Ensino Médio nas Modalidades Regular e EJA; (3) faixa etária entre 12 e 60 anos; (4) dominância lateral motora destra; (5) visão normalizada e corrigida. Os dados coletados por meio da tanto da plataforma virtual do "PCIBex Farm" quanto a da "Google Forms" serão agrupados e tratados no programa de Software Excel 2016 para o estabelecimento das análises estatísticas de cunho descritivo e inferencial.

<b>Endereço:</b> Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar			
<b>Bairro:</b> Cidade Universitária		<b>CEP:</b> 58.051-900	
<b>UF:</b> PB	<b>Município:</b> JOAO PESSOA		
<b>Telefone:</b> (83)3216-7791	<b>Fax:</b> (83)3216-7791	<b>E-mail:</b> comitedeetica@ccs.ufpb.br	

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.051.182

#### **Desfecho Primário:**

Mediante à finalização da pesquisa, será possível propor e conscientizar a comunidade escolar acerca de estratégias cognitivas eficazes para a prática da leitura em sala de aula e, dessa maneira, repercutir positivamente na vida extra-classe destes educandos: é o partilhar de conceitos entre a ciência básica e a ciência aplicada que proporcionará bons frutos para a educação da nossa nação.

#### **Objetivo Primário:**

O objetivo primário deste trabalho é buscar evidências acerca das relações entre a competência leitora e o processamento morfológico de palavras complexas, com vistas a caracterizar como se dá o acesso lexical durante o reconhecimento morfológico de palavras escritas.

#### **Objetivo Secundário:**

Os objetivos secundários destinam-se, basicamente, a: (i) associar a influência da leitura com o processamento morfológico de palavras complexas; (ii) demonstrar que o acesso lexical é fortemente afetado pela competência leitora; (iii) comparar o desempenho entre os estudantes do Ensino Médio (Modalidades Regular e EJA) para demonstrar as diferenças entre esses grupos de leitores, no que se refere ao acesso lexical e reconhecimento de palavras complexas, é causada por discrepâncias nas competências leitoras.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB ç 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.051.182

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

#### **Critério de Inclusão:**

Os critérios de inclusão englobam: (1) população amostral de alunos brasileiros concordantes em participar da pesquisa; (2) participantes oriundos de instituições públicas e atuantes no Ensino Médio nas Modalidades Regular e EJA ; (3) faixa etária entre 12 e 60 anos; (4) dominância lateral motora destra; (5) visão normalizada e corrigida.

#### **Critério de Exclusão:**

Os critérios de exclusão englobam: (1) população amostral de alunos estrangeiros e os não concordantes em participar da pesquisa; (2) participantes oriundos de instituições privadas e não atuantes no Ensino Médio; (3) faixa etária inferior a 12 e superior a 60 anos; (4) dominância lateral motora sinistro; (5) participantes com deficiência visual, seja baixa visão ou cegueira.

#### **Riscos:**

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, tendo em vista que envolve a aplicação de um experimento (teste) on-line sobre processamento de palavras e um questionário sobre o Perfil Leitor que será feito pelos alunos mediante o uso de computador próprio no conforto de sua casa. As respostas serão computadas de maneira anônima, isto é, não serão coletadas nenhuma informação de identificação específica. Além disso, vale salientar que as informações a serem obtidas por meio do teste on-line e do questionário serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa e somente a equipe diretamente envolvida no estudo terá acesso a esses dados.

#### **Benefícios:**

Esta pesquisa ajudará a Linguística Brasileira a entender como as pessoas processam mentalmente a leitura e quais fatores podem interferir nesse processo, tomando por base os estudantes do Ensino Médio que se encontram numa fase crucial da formação cidadã e educacional.

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UEPB



Continuação do Parecer: 5.051.182

### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

#### **Desenho:**

A pesquisa configura-se como um estudo de caráter quanti-qualitativo por englobar em si: (1) a técnica experimental de Priming com o intuito de analisar o processamento mental de palavras cujo design é por fator grupal do tipo between-subjects em que serão mensurados tanto o Tempo de Reação quanto as Taxas de Acerto dos participantes na Tarefa de Decisão Lexical. Tal experimento, na realidade, trata-se de um teste on-line desenvolvida pela plataforma virtual PCibex Farm (<https://expt.pcibex.net/>) e (2) um questionário do Perfil Leitor via Formulários Google (<https://docs.google.com/forms/>) destinada aos estudantes. Tal questionário engloba perguntas objetivas e subjetivas distribuídas em três seções – a primeira seção é para a coleta de informações, tais como idade e turma, seguidas de duas seções nas quais o foco analítico envolve, essencialmente, a percepção individual dos alunos (seção 2) como também a influência da sala de aula no hábito da leitura (seção 3): é uma maneira de buscar evidências da interferência da competência leitora no acesso ao léxico mental.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

atende as exigências institucionais

#### **Recomendações:**

vide campo conclusões ou pendências

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

não foram observados óbices éticos

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: [comitedeetica@ccs.ufpb.br](mailto:comitedeetica@ccs.ufpb.br)

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.051.182

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1815499.pdf	08/09/2021 19:07:07		Aceito
Outros	TermosdeAnuenciaEscolas.pdf	08/09/2021 19:03:28	NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDetalhadoNathaliaLeitedeSousaSoares080921.pdf	08/09/2021 19:02:28	NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES	Aceito
Declaração de concordância	CertidaoeDeclaracaoPROLING.pdf	08/09/2021 18:59:45	NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	08/09/2021 18:57:20	NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoNathaliaLeitedeSousaSoares.pdf	08/09/2021 18:55:51	NATHALIA LEITE DE SOUSA SOARES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

JOAO PESSOA, 21 de Outubro de 2021

Assinado por:  
Eliane Marques Duarte de Sousa  
(Coordenador(a))

Endereço: Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
Bairro: Cidade Universitária CEP: 58.051-900  
UF: PB Município: JOAO PESSOA  
Telefone: (83)3216-7791 Fax: (83)3216-7791 E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br