



Revista Educação e Linguagens

Revista dos cursos de Pedagogia e de Letras da Universidade Estadual do Paraná
Unespar / Campus de Campo Mourão

Vol.16, e162629, 2026

Submetido em: 14/04/2026

Aceito em: 01/10/2026

Publicado em: 16/10/2026

Hábitos de leitura e escrita no ensino técnico e profissionalizante: um estudo no contexto do IFRS

Reading and writing habits in technical and vocational education: a study in the context of IFRS

Hábitos de lectura y escritura en la educación técnica y profesional: un estudio en el contexto del IFRS

 Fernanda Schneider¹

 Ana Paula de Almeida²

 Vanessa Soares de Castro³



Resumo: O presente estudo tem por objetivo investigar hábitos de leitura e escrita em estudantes de cursos técnicos e profissionalizantes do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Fazem parte do estudo 20 estudantes de um curso subsequente ao Ensino Médio e 41 estudantes concluintes de curso técnico integrado ao Ensino Médio. Para a realização do estudo, foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários de perfil, de hábitos de leitura e de escrita, socioeconômico e sociodemográfico. Além disso, foi utilizado o subteste de memória de dígitos e de span de palavras. Os resultados com os participantes do curso subsequente mostraram que a maioria, segundo a avaliação dos próprios estudantes sobre suas práticas, compreende bem os textos em sala de aula e lê com atenção aos detalhes. Com os participantes concluintes do Ensino Médio, a análise dos dados mostrou uma correlação significativa entre o desempenho no teste Digit Backwards e os hábitos de escrita; entre Digit Backwards e os hábitos de leitura e de escrita; além de uma correlação significativa entre word span e os hábitos de escrita. Nos dois grupos, a frequência de visitas às bibliotecas é baixa, com poucos participantes frequentando regularmente, e a quantidade de livros lidos nos últimos 12 meses varia, com muitos não tendo lido nenhum livro.

Palavras-chave: práticas de linguagem; memória de trabalho; leitura e escrita; ensino técnico e profissionalizante.

Abstract: The present study aims to investigate reading and writing habits among students enrolled in technical and vocational education programs at the Federal Institute of Rio Grande do Sul. The study included 20 students enrolled in a post-secondary technical program and 41 students completing an integrated upper-secondary technical program. The following instruments were used: profile, reading habits, writing habits, writing

¹ Doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, RS, Brasil. Professora da área de Letras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Ibirubá, Ibirubá, RS, Brasil. E-mail: fernanda.schneider@ibiruba.ifrs.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4412-8711>

² Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - Câmpus Ibirubá, no setor de Assistência Estudantil. Ibirubá, RS, Brasil. E-mail: ana.almeida@ibiruba.ifrs.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-3889-2967>

³ Doutoranda em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil. Psicóloga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Ibirubá, lotada no Setor de Assistência Estudantil, Ibirubá, RS, Brasil. E-mail: vanessa.castro@ibiruba.ifrs.edu.br; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9320-3605>



habits, socioeconomic, and sociodemographic questionnaires. In addition, the Digit Span and Word Span subtests were administered. The results obtained from participants enrolled in the post-secondary program showed that most students, based on their self-assessment of their own practices, reported that they understand texts well in the classroom and read attentively to details. Among students completing upper-secondary education, data analysis revealed a significant correlation between performance on the Digit Backward test and writing habits; between Digit Backward performance and overall reading and writing habits; as well as a significant correlation between Word Span performance and writing habits. In both groups, the frequency of library visits was low, with few participants reporting regular attendance. The number of books read during the previous 12 months also varied, with many participants reporting that they had not read any books.

Keywords: language practises; working memory; reading and writing; technical and professional education.

Resumen: El presente estudio tiene como objetivo investigar los hábitos de lectura y escritura de estudiantes de cursos técnicos y de formación profesional del Instituto Federal de Rio Grande do Sul. Participaron en el estudio 20 estudiantes de un curso técnico posterior a la educación secundaria y 41 estudiantes que se encontraban finalizando un curso técnico integrado a la educación secundaria. Para la realización del estudio, se utilizaron los siguientes instrumentos: cuestionarios de perfil, de hábitos de lectura, de hábitos de escritura, socioeconómico y sociodemográfico. Además, se aplicaron las subpruebas de Digit Span y Word Span. Los resultados obtenidos con los participantes del curso técnico posterior a la educación secundaria mostraron que la mayoría de los estudiantes, según su propia evaluación de sus prácticas, manifestó comprender bien los textos en el aula y leer prestando atención a los detalles. Entre los participantes que finalizaban la educación secundaria, el análisis de los datos mostró una correlación significativa entre el desempeño en la prueba Digit Backward y los hábitos de escritura; entre el desempeño en Digit Backward y los hábitos de lectura y escritura; así como una correlación significativa entre Word Span y los hábitos de escritura. En ambos grupos, la frecuencia de visitas a las bibliotecas fue baja, con pocos participantes que las frecuentaban regularmente. Asimismo, la cantidad de libros leídos durante los últimos 12 meses fue variable, y muchos participantes informaron no haber leído ningún libro.

Palabras clave: prácticas lingüísticas; memoria de trabajo; lectura y escritura; educación técnica y professional.

1 Introdução

Nas últimas décadas, os avanços nas neurociências ampliaram consideravelmente o conhecimento sobre o processamento da linguagem no cérebro. Atualmente, é possível integrar dados obtidos em diferentes níveis, do celular e molecular aos sistemas neurais mais amplos, para compreender como áreas específicas se articulam no funcionamento linguístico (FRIEDERICI, 2017). Técnicas não invasivas, como a ressonância magnética (RM) e a ressonância magnética funcional (fMRI), têm sido fundamentais nesse processo, pois permitem análises mais precisas da atividade cerebral durante tarefas linguísticas. Esses métodos possibilitaram não apenas confirmar o envolvimento das áreas tradicionalmente associadas à linguagem, como as de Broca (1861, 1863) e Wernicke (1970), mas também mapear redes neurais distribuídas e interdependentes que atuam de forma integrada nos processos de compreensão e produção da linguagem, como demonstram diversos estudos contemporâneos.

Além dos aspectos estruturais e neurofuncionais, há um crescente interesse em associar o desempenho linguístico a fatores cognitivos e contextuais, como memória de trabalho (MT), atenção e práticas socioculturais de leitura e escrita (BADDELEY, 2012; DIAMOND, 2013; PENG, 2023; ZAHRA *et al.*, 2023). Nesse sentido, a literatura tem destacado que estudantes brasileiros frequentemente concluem a educação básica com experiências limitadas de leitura e escrita significativa, o que pode comprometer o seu desenvolvimento cognitivo e acadêmico. Em estudo

anterior, Schneider *et al.* (2024) apontaram uma preocupante lacuna nos hábitos de leitura de estudantes concluintes do Ensino Médio, revelando correlações entre práticas de linguagem e memória de trabalho (MT), ou seja, a pesquisa sugere que os hábitos de leitura e de escrita estão relacionados ao desempenho em MT.

Nesse contexto, apesar dos avanços científicos, o Brasil ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à formação de leitores e escritores. Diversas pesquisas apontam o desinteresse pela leitura, a ausência do hábito leitor desde a infância e a limitação no acesso a materiais de qualidade (FAILLA, 2012). Estudantes relatam concluir o Ensino Médio sem terem lido um único livro durante toda essa etapa escolar (SCHNEIDER *et al.*, 2024), o que revela uma lacuna estrutural na promoção da cultura escrita e nas políticas públicas de incentivo à leitura.

Dessa forma, o presente artigo apresenta os resultados de um estudo descritivo que investigou os hábitos de leitura e escrita de estudantes dos cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. A pesquisa também analisou a relação desses hábitos com variáveis neuropsicológicas, como memória de trabalho e atenção, além de considerar dados socioeconômicos e sociodemográficos dos participantes.

2 Fundamentação teórica: hábitos de leitura e de escrita e funções executivas

A leitura pode ser considerada como algo “formidável” (FISCHER, 2009, p. 7), ela instiga, potencializa habilidades, desperta curiosidade e enriquece experiências. Sua definição não é simples nem absoluta. Assim, para este estudo, partimos da noção de leitura como um processo fundamentalmente interativo e paralelo no qual ocorre a construção e a integração de diversos níveis e tipos de informação, com o objetivo de formar uma representação coerente de sentido (SOUSA, 2020b). Essa concepção se insere em uma visão psicolinguística da linguagem.

No que se refere à escrita, as mudanças provocadas pelas novas tecnologias resultam em uma ampliação de materiais e técnicas de escrita; além disso, cabe destacar que essa habilidade “tem sido, é e será inúmeras coisas distintas para inúmeros povos distintos em incontáveis épocas diferentes” (FISCHER, 2009, p. 14). Assim, a escrita é concebida, neste estudo, como uma atividade de produção da linguagem de natureza cognitivo-linguística (HAYES; FLOWER, 1986; HAYES, 2012; PURCELL *et al.*, 2011), na qual o indivíduo transforma representações conceituais em representações linguísticas e gráficas por meio da coordenação de processos de geração e organização de ideias, formulação linguística, transcrição e monitoramento.

Por demandar a apropriação simultânea de diferentes níveis de informação e recursos cognitivos, a produção escrita envolve processos de memória, atenção e controle, sendo influenciada tanto pelas características do escritor quanto pelos objetivos, conhecimentos e condições da tarefa. Dessa forma, para os estudos sobre a linguagem, na perspectiva

psicolinguística (MAIA, 2018), hábitos de leitura e de escrita são variáveis que fornecem dados relevantes. Nesse sentido, o que é analisado, mais especificamente neste estudo, é a frequência da leitura e da escrita.

Pawlowski *et al.* (2012) realizaram um estudo com a população brasileira (n 489), com escolaridade entre 2 e 23 anos; os resultados da pesquisa demonstraram relevância da frequência de hábitos de leitura e escrita (HLE) para o desempenho nas tarefas realizadas cujo foco era atenção, memória de trabalho, funções executivas e linguagem. Esses achados corroboram outros estudos como os realizados por Malcorra *et al.* (2022), destacando que tarefas cognitivas, como leitura e escrita, são fundamentais e a frequência pode promover uma melhora no desenvolvimento cognitivo, conforme resultado dos testes neuropsicológicos.

Cabe destacar que a memória de trabalho exerce papel essencial no processamento da leitura e da escrita e pode ser definida como a base para praticamente todo o processo cognitivo. Nesse sentido, no que se refere às estruturas cognitivas mais predominantes que têm sido associada ao estudo das funções executivas, destaca-se o modelo multicomponente (BADDELEY, HITCH, 1974; BADDELEY 1986, 2000, 2012) da memória de trabalho (MT). Baddeley (2007) descreve a MT como um sistema que mantém informações temporariamente sob controle da atenção que sustenta nossa capacidade de raciocinar, resolver problemas e realizar atividades cognitivas complexas, sendo fundamental para o pensamento complexo.

Em síntese, a memória de trabalho possibilita reter informações que são facilmente acessadas – o que possibilita o planejamento, a compreensão, o raciocínio e a resolução de problemas (RICKER; AUBUCHON; COWAN, 2010). Por conter informações que estão sendo processadas em um estado disponível, a MT afeta a maneira como pensamos e resolvemos problemas. Assim, a MT é essencial para uma ampla variedade de funções cognitivas, no entanto, as informações que podemos manter para acesso fácil e rápido são claramente limitadas. Isso justifica a inclusão e a necessidade da avaliação da MT nos estudos que envolvem leitura e escrita.

No que se refere aos hábitos de leitura e de escrita, Salem *et al.* (2023) realizaram um estudo com o objetivo de verificar se existem diferenças nas funções executivas e no desempenho acadêmico entre adolescentes com alta e baixa frequência nesses hábitos. Para isso, utilizaram tarefas que avaliaram o discurso oral a partir de reconto parcial, reconto total e compreensão textual. Nesta última tarefa, foi avaliada a memória de trabalho (informações essenciais, informações presentes, detalhes, recontagem completa e compreensão). Os resultados mostraram que maior frequência nos hábitos de leitura e de escrita (FHLE) em adolescentes impacta em melhor desempenho em vocabulário, funções executivas e linguagem oral (processamento de inferências).

As pesquisadoras (SALEM *et al.*, 2023) destacam que a variável sociocultural é relevante para o desenvolvimento cognitivo dos adolescentes. Além disso, a análise de testes cognitivos e de funções executivas em avaliações neuropsicológicas deve levar em conta a FHLE tanto dos adolescentes quanto de seus pais. Nesse sentido, observaram diferenças entre a frequência de leitura e escrita dos pais, com indicativos de que os hábitos de escrita dos pais influenciam mais os

hábitos dos adolescentes que os de leitura.

Assim, considerando os pressupostos apresentados, torna-se relevante investigar os hábitos de leitura e escrita de estudantes da educação técnica, especialmente daqueles matriculados em cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio. Esses públicos apresentam perfis distintos, tanto em termos etários quanto sociais e acadêmicos, o que pode influenciar suas práticas de linguagem e seu desempenho em tarefas cognitivas.

3 Metodologia

Nesta seção, apresentamos o delineamento da pesquisa, os procedimentos da coleta e de análise de dados e as etapas da pesquisa.

3.1 Participantes do estudo

Fazem parte do estudo 20 estudantes de um curso subsequente do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá e 41 estudantes concluintes de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Campus Ibirubá e Campus Farroupilha.

3.2 Procedimentos éticos, coleta de dados e instrumentos de pesquisa

A presente investigação é uma pesquisa descritiva cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética por meio do parecer n. 5.317.270. Para a pesquisa, foram aplicados, para os dois grupos, os seguintes questionários (de perfil, hábitos de leitura e escrita, socioeconômico e sociodemográfico): (i) questionário de perfil do leitor adaptado (Sousa, 2020); (ii) questionário de hábitos de leitura e de escrita (HÜBNER *et al.*, 2018); (iii) instrumento de avaliação do *status* socioeconômico/condição social (ABEP, 2022); e (iv) questionário sociodemográfico adaptado (Sousa, 2020).

Além disso, foi aplicado o Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Neupsilin – subtestes de memória de dígitos *digit span* e de *span* de palavras (FONSECA; SALLES; PARENTE, 2009). A coleta foi realizada por aplicadores treinados. Os instrumentos foram aplicados em dois momentos: primeiramente, foram aplicados os questionários e, em seguida, individualmente, a avaliação neuropsicológica.

3.3 Análise dos dados

Para a análise dos dados, a pontuação seguiu o que é estabelecido nos questionários validados. Por meio das estatísticas descritivas de tendência central e dispersão, analisamos as

variáveis “Hábitos de leitura”, “Hábitos de escrita”, “HLE” (Hábitos de leitura e escrita total) e “Livros”. As perguntas de múltiplas escolhas realizadas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perguntas e respostas de múltiplas escolhas

Nº	Pergunta	Opções de resposta
01	Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?	() Entende bem todos os textos. () Entende apenas os textos de que gosta. () Entende mais ou menos os textos. () Não consegue entender muito, pois são difíceis. () Esquece o que leu muitas vezes e fica confuso
02	Em geral, como você lê um texto?	() O mais rápido possível para acabar logo. () Lê só as partes importantes para fazer os exercícios. () Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto. () Devagar porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais.
03	Como você se sente quando está lendo um texto fácil?	() Confortável. () Entediado. () Impaciente. () Distraído. () Desafiado. () Preguiçoso.
04	Como você se sente quando está lendo um texto difícil?	() Confortável. () Entediado. () Impaciente. () Distraído. () Preguiçoso.
05	Quando você está lendo, o que você tenta entender?	() Somente a ideia principal. () A ideia principal e alguns detalhes. () A ideia principal e todos os detalhes. () O que é necessário para responder às perguntas.
06	Com que frequência você lê por entretenimento?	() Todos os dias. () De 3 a 5 vezes por semana. () Uma vez por semana. () Uma vez por mês. () Nunca. () Outra: _____.
07	Com que frequência você frequenta a biblioteca na instituição que você estuda?	() Mais que uma vez por semana. () Uma vez por semana. () Uma semana sim e outra não. () Uma vez por mês. () Nunca. () Outra: _____.
08	Com que frequência você frequenta a biblioteca pública?	() Mais que uma vez por semana. () Uma vez por semana. () Uma semana sim e outra não. () Uma vez por mês. () Nunca. Outra: _____.
09	Quantos livros você leu nos últimos 12 meses?	() 0 () 1 a 2 () 3 a 4 () 5 a 8
10	Quantas vezes por semana você usa a internet?	() Todos os dias. () De 3 a 5 vezes por semana. () Uma vez por semana. () Uma vez por mês. () Nunca. () Outra: _____.
11	O que você mais acessa na internet?	() Jogos. () E-mail e sites sociais (ex. Facebook). () Revistas e jornais. () Google para pesquisas. () Livros. () Outros: _____.
12	A leitura para você é uma atividade:	() Interessante. () Chata. () Difícil.
13	Que tipo de livros você lê?	() Só os solicitados na instituição em que eu estudo. () Outros livros além dos solicitados na escola. () Não leio livros.
14	Atividades escritas, como responder a questões, elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você:	() Interessantes. () Chatas. () Difíceis.

Fonte: Adaptado de Sousa (2020)

Para a análise das perguntas, descrevemos as questões realizadas no questionário de múltipla escolha (Quadro 1) por meio do cálculo das frequências absoluta e relativa de cada resposta possível.

4 Resultados e discussões

A seguir, são apresentados a caracterização da amostra analisada e os principais resultados dos grupos analisados.

4.1 Resultados dos participantes estudantes do curso subsequente

Com relação à idade, tivemos os grupos 18 a 20 anos (três participantes), 21 a 23 anos (seis participantes), 24 a 28 anos (quatro participantes), 29 a 31 anos (quatro participantes), 46 a 50 anos (três participantes). No questionário de condição social (ABEP), o resultado variou entre 19 e 44 pontos; assim, a característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do questionário é a seguinte: dez participantes são da classe B2; quatro participantes da classe B1; quatro participantes da classe C1; um participante A e um participante C2. Podemos ver esses resultados sumarizados na Tabela 1. Dos 20 participantes da amostra, 18 apresentaram dados completos para as variáveis de leitura e escrita; portanto, as análises referentes a essas variáveis foram conduzidas com $n = 18^4$.

Tabela 1 – Resultado de habilidades com variáveis cognitivas e socioeconômicas

Variável	Escore	p-valor	Variância compartilhada	IC (95%)
ABEP	Leitura	0.693	0.03	(-0.78 ,0.61)
	Escrita	0.447	0.10	(-0.83 ,0.5)
	HLE	0.402	0.12	(-0.84 ,0.48)
Digit F	Leitura	0.676	0.03	(-0.6 ,0.78)
	Escrita	0.973	0.00	(-0.71 ,0.7)
	HLE	0.871	0.00	(-0.67 ,0.74)
D Backward	Leitura	1.000	0.00	(-0.7 ,0.7)
	Escrita	0.129	0.34	(-0.21 ,0.91)
	HLE	0.210	0.25	(-0.32 ,0.89)
T digit	Leitura	0.763	0.02	(-0.63 ,0.76)
	Escrita	0.443	0.10	(-0.5 ,0.84)
	HLE	0.425	0.11	(-0.49 ,0.84)
Word S	Leitura	0.614	0.04	(-0.58 ,0.8)
	Escrita	0.501	0.08	(-0.53 ,0.82)
	HLE	0.415	0.11	(-0.48 ,0.84)

Relação entre leitura, escrita e hábitos de leitura e de escrita (HLE) e *status* socioeconômico (ABEP) e escores Digit Forward, Digit Backward, Total Digit e Word Span

*Q1-Q3 = Primeiro e terceiro quartis; DP = desvio padrão

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

No que se refere ao desempenho em leitura, escrita e ao escore geral de hábitos de leitura e escrita (HLE), não foram identificadas associações estatisticamente significativas entre as variáveis investigadas, considerando-se o nível de significância de 5% ($p < 0,05$). Os valores de p

⁴ Embora dois participantes não tenham apresentado dados completos para as variáveis de leitura e escrita, suas respostas foram mantidas na análise descritiva das demais questões do instrumento, uma vez que apresentaram respostas válidas para outros itens. Dessa forma, a amostra total permanece composta por 20 participantes, enquanto as análises específicas de leitura e escrita consideram $n = 18$.

observados variaram entre 0,129 e 1,000, indicando que nenhuma das associações analisadas atingiu o nível de significância estabelecido. Assim, a interpretação desses resultados deve considerar o reduzido tamanho amostral, que implica menor poder estatístico para a detecção de associações. Dessa forma, a ausência de significância estatística não permite concluir que não exista relação entre as variáveis, mas indica que não foram obtidas evidências suficientes para confirmá-la na amostra analisada. Nesse sentido, os resultados assumem caráter exploratório e devem ser interpretados com cautela, especialmente quanto às possíveis relações entre os hábitos de leitura e escrita e as medidas de memória.

No que se refere à frequência das alternativas no estudo (Quadro 1), os resultados mostraram que, em relação à pergunta “Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?”, metade dos participantes (50%) entende bem todos os textos. Uma parcela menor (40%) entende mais ou menos os textos, enquanto uma pequena proporção (5%) entende apenas os textos de que gosta, e outra (5%) relata esquecer o que leu e ficar confusa. Nenhum participante respondeu ter dificuldades significativas na compreensão dos textos.

Sobre “Em geral, como você lê um texto?”, a maioria dos participantes (60%) lê com atenção e reflete sobre cada ideia apresentada. Um quarto dos participantes (25%) lê apenas as partes importantes para completar os exercícios, enquanto uma pequena proporção lê o mais rápido possível para acabar logo (5%) ou devagar devido a dificuldades na identificação das palavras e ideias principais (10%).

Quando questionados sobre como se sentem ao ler um texto fácil, 55% dos participantes disseram sentir-se confortáveis. Outros se sentiram distraídos (20%) ou entediados (15%). Apenas uma pequena fração se sentiu desafiada (10%), e nenhum participante se sentiu impaciente ou preguiçoso. Em contraste, ao ler um texto difícil, a maioria se sentiu impaciente (45%), seguida por aqueles que se sentiram desafiados (35%). Percentuais menores relataram sentir-se distraídos (15%), entediados (10%) ou confortáveis (5%), e nenhum participante se sentiu preguiçoso. Nessa última pergunta, os participantes assinalaram mais de uma opção. Por esse motivo, a soma dos percentuais é maior do que 100%.

No que diz respeito à pergunta “Quando você está lendo, o que você tenta entender?”, 45% dos participantes procuram entender o que é necessário para responder às perguntas, enquanto 25% tentam captar a ideia principal e alguns detalhes. Outros 15% se concentram na ideia principal e em todos os detalhes, e 15% buscam apenas a ideia principal.

Sobre a frequência de leitura por entretenimento, 25% dos participantes o fazem uma vez por semana. Outros 20% leem diariamente, 20% de 3 a 5 vezes por semana, e 20% nunca leem por entretenimento. Menos participantes leem uma vez por mês (15%) ou de outra forma (5%). Para essa pergunta, alguns participantes marcaram mais de uma alternativa.

Quando perguntados sobre a frequência de visitas à biblioteca da instituição onde estudam, 85% dos participantes indicaram que nunca frequentam a biblioteca. Apenas 5% vão uma vez por mês e 10% indicaram outra frequência. Nenhum dos participantes frequenta a biblioteca pública

semanalmente, conforme relatado.

Com relação ao número de livros lidos nos últimos 12 meses, 55% dos participantes não leram nenhum livro. Outros 20% leram de um a dois livros e 20% leram de três a quatro livros. Apenas 5% leram de cinco a oito livros. Quanto ao uso da internet, a grande maioria (95%) a utiliza todos os dias. Apenas 5% usam de três a cinco vezes por semana. Sobre o que mais acessam na internet, 65% dos participantes utilizam e-mails e sites sociais, enquanto 35% utilizam o Google para pesquisas. Outros 10% acessam jogos e outros tipos de conteúdo. Nessa pergunta, os participantes assinalaram mais de uma opção. Por esse motivo, a soma dos percentuais é maior do que 100%.

Para a pergunta “A leitura para você é uma atividade”, 75% dos participantes consideram-na interessante. Outros 20% acham-na difícil e 5% a consideram chata. No que diz respeito ao tipo de livros lidos, 40% dos participantes leem livros além dos solicitados pela instituição, 20% leem apenas livros solicitados e 40% não leem livros. Por fim, ao avaliar atividades escritas, como responder a questões, elaborar resumos e textos, 55% dos participantes acham-nas interessantes, 30% as consideram chatas e 15% as consideram difíceis.

A seguir, apresentaremos a caracterização e os resultados do estudo realizado com participantes concluintes do Ensino Médio.

4.2 Resultados dos participantes concluintes do Ensino Médio

Com relação à idade, tivemos os grupos 17 anos (36,6%), 18 anos (51,2%) e 19 anos (12,2%). No questionário de condição social (ABEP), o resultado variou entre 21 e 64 pontos; assim, a característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do questionário é a seguinte: 14 participantes pertencem à classe B2; 12, à classe A; 10, à classe B1; três, à classe C1; e um, à classe C2. Esses resultados estão sumarizados na Tabela 2.

Tabela 2 – Estatística descritiva das medidas de leitura, escrita, hábitos de leitura e escrita e memória

Variável	Min-Máx	Q1-Q3	Mediana	Média (DP)
<i>Leitura (n=40)</i>	3-12	4-7	6	6.12 (2.28)
<i>Escrita (n=40)</i>	3-12	4-9	6	6.53 (2.58)
<i>HLE (n=40)</i>	7-21	9.75-16	12.5	12.7 (3.92)
<i>Digit F (n=41)</i>	5-15	8-12	9	9.66 (2.78)
<i>D Backward (n=41)</i>	2-15	4-7	5	5.44 (2.74)
<i>Tdigit (n=41)</i>	8-25	12-18	15	15.17 (4)
<i>Word S (n=41)</i>	16-28	19-24	21	21.34 (3.05)
<i>Livros (n=39)</i>	0-14	0-4	2	2.82 (3.63)

*Q1-Q3 = Primeiro e terceiro quartis; DP = desvio padrão

Fonte: Elaborada pelas autoras (2026).

As variáveis analisadas foram: Leitura, Escrita, Hábitos de Leitura e de Escrita (HLE), testes de memória e linguagem, e número de livros lidos no último ano. *Digit Backward* e Livros estão entre as

médias mais baixas, indicando áreas que podem demandar maior intervenção pedagógica e suporte. No que se refere aos hábitos de leitura e de escrita, os escores de leitura variaram de 3 a 12 pontos, com mediana de 6 e média de 6,12 (DP = 2,28). Já a escrita apresentou valores entre 3 e 12 pontos, com uma mediana também de 6, porém com média um pouco superior (6,53; DP = 2,58), com alguns estudantes apresentando desempenho um pouco mais elevado.

O escore da soma total dos hábitos de leitura e escrita variou de 7 a 21 pontos, com mediana de 12,5 e média de 12,7 (DP = 3,92). Esses dados indicam grande dispersão nos escores, o que pode refletir a heterogeneidade no acesso ao ambiente letrado entre os estudantes. *Digit Span Forward* apresentou média de 9,66 (DP = 2,78), com mediana de 9, em um intervalo de 5 a 15. A distribuição sugere nível médio de desempenho. *Digit Span Backward* (memória de trabalho) teve média de 5,44 (DP = 2,74), com valores entre 2 e 15. O escore de amplitude verbal (*Word Span*) apresentou média de 21,34 (DP = 3,05), com variação de 16 a 28.

A variável “Livros” indicou grande variabilidade (0 a 14 livros), com média de 2,82. Isso pode ser um indicador de acesso limitado a recursos culturais e letrados no ambiente familiar e escolar. Nesse sentido, os dados revelam um perfil geral de desempenho mediano em leitura e escrita, com destaque para a baixa média na memória de trabalho (*Digit Span Backward*) e baixo número de livros lidos no último ano. As variáveis cognitivas apresentaram distribuição relativamente equilibrada, com exceção do desempenho inferior em memória de trabalho, apontando para possíveis desafios na execução de tarefas que exigem manipulação ativa da informação.

Após a análise descritiva das variáveis, foram realizadas correlações de Spearman com o objetivo de verificar possíveis associações entre as medidas de memória, os indicadores de leitura e escrita, os hábitos de leitura e escrita (HLE), a condição socioeconômica (ABEP) e o número de livros lidos no último ano. Os resultados das análises são apresentados nas Tabelas 3 e 4.

Para verificar a existência de associações entre memória de trabalho (MT) e os indicadores de leitura, escrita, hábitos de leitura e escrita e número de livros lidos, foram realizadas análises de correlação de Spearman. Os resultados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Correlações entre *Digit Span Backward* e as variáveis de leitura, escrita, HLE e número de livros

Variável	p-valor	Estatística	Variância compartilhada	IC (95%)
ABEP	0.779g	-0.05	0.00	(-0.33 ,0.25) ^[a]
Leitura	0.742g	0.05	0.00	(-0.26 ,0.37) ^[a]
Escrita	0.002**g	0.48	0.23	(0.22 ,0.73) ^[a]
HLE	0.043*g	0.32	0.10	(0.02 ,0.64) ^[a]
Livros	0.350g	0.15	0.02	(-0.18 ,0.48) ^[a]

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Inicialmente, foi analisada a relação entre o desempenho no *Digit Span Backward* e as variáveis investigadas. Conforme apresentado na Tabela 3, observou-se uma correlação

estatisticamente significativa entre o *Digit Span Backward* e a escrita ($p = 0,48$; $p = 0,002$; IC 95% [0,22; 0,73]). Assim, maiores escores na medida de memória de trabalho estiveram associados a maiores escores de escrita. Também foi identificada uma correlação estatisticamente significativa entre o *Digit Span Backward* e os Hábitos de Leitura e Escrita (HLE). As demais variáveis analisadas não apresentaram associações estatisticamente significativas.

Na sequência, foi analisada a relação entre o desempenho no *Word Span* e as demais variáveis (Tabela 4).

Tabela 4 - Correlações entre *Word Span* e as variáveis de leitura, escrita, HLE e número de livros

Variável	p-valor	Estatística	Variância compartilhada	IC (95%)
ABEP	1.000h	0.00	0.00	(-0.31 ,0.31)
Leitura	0.542g	0.10	0.01	(-0.23 ,0.43) ^[a]
Escrita	0.031*g	0.34	0.12	(0.06 ,0.63) ^[a]
HLE	0.113h	0.25	0.06	(-0.06 ,0.52)
Livros	0.117g	0.26	0.07	(-0.05 ,0.57) ^[a]

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Conforme pode ser observado na Tabela 4, os resultados mostram uma correlação estatisticamente significativa entre o *Word Span* e a escrita ($p = 0,34$; $p = 0,031$; IC 95% [0,06; 0,63]). Por outro lado, não foram identificadas associações estatisticamente significativas entre o *Word Span* e ABEP ($p = 0,00$; $p = 1,000$), leitura ($p = 0,10$; $p = 0,542$), HLE ($p = 0,25$; $p = 0,113$) e número de livros lidos ($p = 0,26$; $p = 0,117$).

A análise das respostas dos estudantes do curso técnico integrado ao Ensino Médio revelou percepções diversas em relação à leitura e às práticas associadas, como pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5 – Resultado perguntas de múltipla escolha

Variável	Frequência	Freq. Relativa	IC 95% para Freq.
Como você normalmente se sai em tarefas de leitura em sala de aula?			
Entende bem todos os textos.	22	53.66%	(37.61%, 69.03%)
Entende apenas os textos de que gosta.	10	24.39%	(12.91%, 40.64%)
Entende mais ou menos os textos.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Não consegue entender muito, pois são difíceis.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Esquece o que leu muitas vezes e fica confuso	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Em geral, como você lê um texto?			
Lê só as partes importantes para fazer os exercícios.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)
Com atenção e pensa sobre cada uma das ideias do texto.	15	36.59%	(22.57%, 53.08%)

Variável	Frequência	Freq. Relativa	IC 95% para Freq.
Devagar porque tem dificuldade em identificar as palavras e ideias principais.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
O mais rápido possível para acabar logo.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Como você se sente quando está lendo um texto fácil?			
Confortável.	27	69.23%	(52.27%, 82.45%)
Distraído.	5	12.82%	(4.82%, 28.23%)
Entediado.	3	7.69%	(2.01%, 21.97%)
Desafiado.	2	5.13%	(0.89%, 18.63%)
Preguiçoso.	2	5.13%	(0.89%, 18.63%)
Impaciente.	1	2.56%	(0.13%, 15.08%)
Como você se sente quando está lendo um texto difícil?			
Desafiado.	16	39.02%	(24.62%, 55.46%)
Impaciente.	9	21.95%	(11.11%, 38.03%)
Distraído.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
Entediado.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Preguiçoso.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Confortável.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)
Quando você está lendo, o que você tenta entender?			
A ideia principal e alguns detalhes.	18	43.9%	(28.82%, 60.11%)
O que é necessário para responder às perguntas.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Somente a ideia principal.	6	14.63%	(6.09%, 29.86%)
A ideia principal e todos os detalhes.	5	12.2%	(4.58%, 27%)
Com que frequência você frequenta a biblioteca pública?			
Nunca.	40	97.56%	(85.59%, 99.87%)
Uma vez por mês.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Mais que uma vez por semana.	1	2.44%	(0.13%, 14.41%)
Uma vez por semana.	0	0%	(0%, 10.67%)
Uma semana sim e outra não.	0	0%	(0%, 10.67%)
Outra	0	0%	(0%, 10.67%)
O que você mais acessa na internet?			
E-mail e sites sociais (ex. Facebook).	32	78.05%	(61.97%, 88.89%)
Jogos.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Google para pesquisas.	13	31.71%	(18.58%, 48.22%)
Revistas e jornais.	3	7.32%	(1.91%, 21.01%)

Variável	Frequência	Freq. Relativa	IC 95% para Freq.
Livros.	2	4.88%	(0.85%, 17.81%)
Outros	1	2.44%	(0.13%, 14.41%)
A leitura para você é uma atividade:			
Interessante.	24	58.54%	(42.2%, 73.3%)
Chata.	11	26.83%	(14.75%, 43.21%)
Difícil.	7	17.07%	(7.7%, 32.65%)
Que tipo de livros você lê?			
Outros livros além dos solicitados na escola.	23	56.1%	(39.89%, 71.18%)
Não leio livros.	11	26.83%	(14.75%, 43.21%)
Só os solicitados na instituição em que eu estudo.	8	19.51%	(9.37%, 35.37%)
Atividades escritas, como responder a questões, elaborar resumos, trabalhos e textos, são para você:			
Chatas.	20	48.78%	(33.15%, 64.63%)
Interessantes.	17	41.46%	(26.7%, 57.8%)
Díficeis.	6	14.63%	(6.09%, 29.86%)

Fonte: Elaborada pelas autoras (2026).

A maioria dos estudantes afirmou que entende bem todos os textos (53,66%), enquanto outros relataram entender apenas os textos de que gostam (24,39%) ou entender “mais ou menos” (17,07%).

Houve resultado semelhante entre os que leem só o necessário para resolver exercícios (36,59%) e os que leem com atenção e refletem sobre o conteúdo (36,59%). A leitura de textos fáceis é percebida de forma positiva, com 69,23% relatando conforto durante a leitura. Com relação à reação a textos difíceis, a maioria se sente desafiada (39,02%), mas também surgem emoções, como impaciência (21,95%), distração (19,51%) e tédio (17,07%).

A maioria dos estudantes tenta entender a ideia principal e alguns detalhes (43,9%), ou apenas o necessário para responder às perguntas (31,71%). Para a maioria, a leitura é uma atividade interessante (58,54%), embora uma parcela significativa a considere chata (26,83%) ou difícil (17,07%). Por fim, as atividades escritas são percebidas principalmente como chatas para 48,78%.

No que se refere aos dados das questões de múltipla escolha, os resultados apresentaram o uso de redes sociais em detrimento de atividades de leitura e de escrita. Todos os participantes responderam que usam a internet todos os dias (n 41), os recursos mais acessados são e-mail e redes sociais (78,05%), seguidos de jogos e pesquisas no Google (ambos com 31,71%). A leitura de livros on-line é pouco comum (4,88%). Por outro lado, os dados apontaram a baixa frequência

na leitura de livros, visto que apenas 21 participantes responderam que leram de três a quatro livros, no último ano, e três participantes responderam que frequentam a biblioteca pública.

4.3 Discussão dos resultados dos dois grupos analisados

A partir dos resultados dos dois grupos analisados, observa-se que, entre os estudantes do subsequente, não foram identificadas associações estatisticamente significativas entre os hábitos de leitura e escrita, o desempenho em leitura e as medidas de memória, considerando-se o nível de significância analisada. Embora algumas associações tenham apresentado magnitudes que merecem atenção, os respectivos valores não forneceram evidências estatísticas suficientes para confirmar tais relações na amostra investigada. Entre os concluintes, por sua vez, os resultados evidenciam um padrão de associação entre memória de trabalho, HLE (hábitos de leitura e de escrita) e escrita.

Tanto o *Digit Span Backward*, que envolve a manutenção e a manipulação ativa de informações na memória de trabalho, quanto o *Word Span*, relacionado à retenção e ao processamento de informações verbais, apresentaram correlações estatisticamente significativas com a escrita. Além disso, o *Digit Span Backward* apresentou correlação estatisticamente significativa com os Hábitos de Leitura e Escrita (HLE), resultado que amplia a compreensão da relação entre memória de trabalho e as práticas de linguagem investigadas. Em conjunto, esses resultados podem ser interpretados considerando que tanto a leitura quanto a escrita envolvem a coordenação de diferentes processos cognitivos (BADDELEY, 2012; DIAMOND, 2013; PENG, 2023; ZAHRA *et al.*, 2023), incluindo manutenção e integração de informações.

Assim, embora os dados não permitam estabelecer relações causais entre hábitos de leitura e escrita e desempenho cognitivo, eles sugerem que essas dimensões podem estar articuladas e justificam investigações posteriores com amostras maiores. A ausência de associações estatisticamente significativas em parte das análises deve ser interpretada com especial cautela no grupo subsequente, cuja reduzida quantidade de participantes limita as análises estatísticas do estudo.

Os dados referentes às práticas de leitura também revelam diferenças e aproximações importantes entre os grupos. Entre os estudantes do subsequente, 55% afirmaram não ter lido nenhum livro nos 12 meses anteriores, enquanto 85% declararam nunca frequentar a biblioteca da instituição. Entre os concluintes, embora 56,1% tenham relatado ler livros além daqueles solicitados pela instituição, 26,83% afirmaram não ler livros, e a média de livros lidos no último ano foi de 2,82. Esses resultados indicam que a presença de práticas de leitura regular e diversificada ainda é limitada para grande parcela dos participantes, apesar de a leitura ser predominantemente percebida de maneira positiva. Também é preciso levar em conta a faixa etária de cada grupo, que pode ser considerada um fator importante de impacto sobre os hábitos de leitura na população, conforme a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada em 2024 demonstrou.

No grupo subsequente, 75% consideraram a leitura interessante, e, entre os concluintes, essa proporção foi de 58,54%. A aparente distância entre a valorização da leitura e sua frequência efetiva sugere que a atitude favorável em relação à atividade não necessariamente se converte em um hábito consolidado. Há também o fator de desejabilidade social (GOUVEIA *et al.*, 2009) que deve ser levado em conta, um viés comum em respostas baseadas em perguntas; ou seja, é possível que os respondentes considerem que a resposta esperada ou mais adequada às questões sobre valorização da leitura seja positiva, adequando suas respostas à essa expectativa. Por isso, a necessidade de apropriação de diferentes instrumentos ao realizar investigações.

Entre os concluintes, 100% relataram utilizar a internet diariamente, principalmente para acessar e-mails e redes sociais. A realização de pesquisas em mecanismos de busca e a participação em jogos também foram mencionadas com frequência expressiva. Esse cenário reforça a necessidade de compreender os hábitos contemporâneos de leitura e escrita para além de práticas tradicionalmente associadas ao livro impresso. Para isso, devem ser considerados os diferentes suportes, gêneros, objetivos e contextos nos quais os estudantes interagem com a linguagem escrita e o impacto dessas práticas.

As percepções dos participantes sobre as próprias atividades também apontam para uma relação heterogênea com a leitura e a escrita. No subsequente, 60% afirmaram ler com atenção e refletir sobre cada ideia apresentada, enquanto 25% declararam selecionar apenas as partes importantes para realizar os exercícios. Entre os concluintes, a distribuição foi ainda mais equilibrada: 36,59% afirmaram ler com atenção e refletir sobre as ideias do texto, enquanto a mesma proporção declarou ler apenas as partes importantes para realizar os exercícios. A dificuldade textual também parece modificar a experiência de leitura: no subsequente, textos fáceis foram associados predominantemente ao conforto, ao passo que textos difíceis suscitaram maior impaciência; entre os concluintes, textos difíceis foram percebidos principalmente como desafiadores, embora também tenham sido associados à impaciência, distração e tédio.

Em relação à escrita, 55% dos estudantes do subsequente consideraram interessantes atividades como responder a questões, elaborar resumos e produzir textos, enquanto, entre os concluintes, 48,78% as consideraram chatas. Esses resultados sugerem que as práticas de leitura e escrita não dependem exclusivamente de habilidades linguísticas ou cognitivas, mas também das finalidades atribuídas às tarefas e das experiências construídas pelos estudantes em diferentes contextos de letramento. Nesse sentido, a escola e, particularmente, a educação profissional podem desempenhar papel relevante na ampliação dessas experiências, oferecendo situações em que ler e escrever não se restrinjam ao cumprimento de exercícios, mas assumam diferentes funções comunicativas, acadêmicas e sociais.

Assim, frequência da prática constitui um aspecto relevante, uma vez que a exposição recorrente, por exemplo, à leitura favorece o desenvolvimento da fluência leitora (FISCHER, 2009), o que também se aplica no que se refere à escrita. Dessa forma, não se pode desconsiderar o ambiente familiar como dimensão relevante para a constituição dos hábitos de leitura e escrita, uma

vez que estudos anteriores indicam relações entre as práticas de letramento dos pais e aquelas desenvolvidas pelos adolescentes, com evidências de maior influência dos hábitos de escrita parentais em determinadas amostras (SALEM, 2023). Portanto, os achados do presente estudo reforçam a importância de analisar os hábitos de leitura e escrita de forma integrada aos fatores cognitivos, sociais e contextuais que participam de sua constituição.

5 Considerações finais

Os resultados obtidos nos dois grupos analisados, estudantes dos cursos técnicos subsequente e integrado, revelam padrões que apontam fragilidades relacionadas aos hábitos de leitura e escrita. Em ambos os contextos, observou-se baixa frequência em leitura e escrita, pouca utilização de bibliotecas e um número reduzido de livros lidos ao longo do último ano. Vale dizer também que o uso da internet, sobretudo para acesso a redes sociais, contrapõe-se à exposição a textos mais complexos; o que pode afetar o gosto, a prática e o desenvolvimento da competência leitora e da escrita.

Os dados também apontam para as práticas em sala de aula e para o desenvolvimento de políticas públicas. Isso no sentido da oferta do acesso a bibliotecas, de questões relacionadas ao impacto socioeconômico e, ainda, do efetivo trabalho com a leitura e a escrita no contexto escolar. O acesso universal à educação, que assegura o direito de todos e todas à escolarização no Brasil, implica também o acesso universal ao conhecimento. No entanto, ainda existem desafios a serem superados para a garantia plena desse direito, e as habilidades linguísticas exercem importante papel nesse processo. Por isso, a necessidade de pesquisas e das ações voltadas para o tema.

As análises estatísticas deste estudo revelaram correlações limitadas, especialmente no grupo do subsequente, possivelmente devido ao número reduzido de participantes. No entanto, os dados obtidos oferecem subsídios importantes para refletir sobre o perfil dos estudantes da educação técnica profissional e tecnológica. Nesse sentido, as informações levantadas permitem delinear possíveis lacunas na formação em leitura e escrita desses alunos, além de indicar a influência de variáveis cognitivas e socioeconômicas nesse processo. Além disso, acredita-se que a análise desses aspectos pode contribuir para a formulação de estratégias pedagógicas mais eficazes, capazes de promover o desenvolvimento de habilidades leitoras e escritoras no contexto da educação profissional.

Por fim, os resultados no que se refere ao baixo número de livros lidos não deve ser tomado isoladamente como indicador de ausência de práticas leitoras, sobretudo porque o uso da internet é cotidiano entre participantes, o que também precisa ser considerado em pesquisas futuras. Com base nos achados, reforça-se a necessidade de ampliar o acesso a ambientes letrados e de implementar estratégias pedagógicas que incentivem práticas de leitura e de escrita mais frequentes e significativas. Estudos futuros com amostras maiores e controle de variáveis mediadoras poderão aprofundar a compreensão sobre as relações entre funções cognitivas e desempenho linguístico,

contribuindo para o aprimoramento das políticas educacionais voltadas à formação de leitores e escritores críticos no ensino técnico e profissionalizante.

Referências

ABEP. Critério de classificação econômica Brasil. **ABEP**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BADDELEY, Alan. Working memory: theories, models, and controversies. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 63, p. 1-29, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100422>

BADDELEY, Alan. D. The episodic buffer: a new component of working memory. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 4, n. 11, p. 417–423, 2000. DOI: [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01538-2](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01538-2)

BADDELEY, Alan. **Working memory**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

BADDELEY, Alan. D.; HITCH, G. Working memory. In: BOWER, G. H. (ed.). **The psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, 1974. v. 8, p. 47–89.

BADDELEY, Alan. **Working memory, thought, and action**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

BROCA, Paul Pierre. Localisations des fonctions cérébrales: Siège de la faculté du langage articulé. **Bulletin de la Société d'Anthropologie de Paris**, Paris, v. 4, p. 200-208, 1863. Disponível em: https://pure.mpg.de/rest/items/item_2301218_3/component/file_2623098/content. Acesso em: 30 maio 2025.

BROCA, Paul Pierre. Remarks on the seat of the faculty of articulated language, following an observation of aphemia (loss of speech). **Bulletins de la Société Anatomique de Paris**, Paris, v. 6, n. 330-357, 1861. Disponível em: <https://psychclassics.yorku.ca/Broca/aphemie-e.html>. Acesso em: 30 maio 2025.

DIAMOND, Adele. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, [s. l.], v. 64, p. 135-168, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

FAILLA, Zoara. (org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/366/o/retratos_da_leitura_no_Brasil_-_livro.pdf. Acesso em: 1º ago. 2024.

FISCHER, Steven Roger. **História da leitura**. Tradução de Claudia Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2009. 384 p.

FONSECA, Rochele Paz; SALLES, Jerusa Fumagalli de; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. **Instrumento de avaliação neuropsicológica breve (NEUPSILIN)**. São Paulo: Vetor, 2009.

GOUVEIA, Valdiney V.; GUERRA, Valeschka Martins; SOUSA, Deliane Macedo Farias de; SANTOS, Walberto Silva; COSTA, Josélia de Mesquita. Escala de Desejabilidade Social de Marlowe-Crowne: evidências de sua validade fatorial e consistência interna. **Avaliação psicológica**, v. 8, n. 1, p. 87-98, 2009.

FRIEDERICI, Angela D. **Language in our brain: the origins of a uniquely human capacity**. Cambridge: MIT Press, 2017.

HAYES, John R. Modeling and remodeling writing. **Written Communication**, v. 29, n. 3, p. 369–388, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>

HAYES, John Richard; FLOWER, Linda. Writing research and the writer. **American Psychologist**, v. 41, n. 10, p. 1106–1113, 1986. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1106>

HÜBNER, Lilian Cristine; LOUREIRO, Fernanda; TESSARO, Bruna; SIQUEIRA, Ellen Cristina Gerner; JERÔNIMO, Gislaíne Machado; GOMES, Irênio; SCHILLING, Lucas Porcello. Naming and verbal learning in adults with Alzheimer's disease, mild cognitive impairment and in healthy aging, with low educational levels. **Arquivos de Neuropsiquiatria**, São Paulo, v. 76, n. 2, p. 93–99, fev. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0004-282X20170190>

MAIA, Marcus (org.). **Psicolinguística e educação**. Campinas: Mercado de Letras, p. 197–220, 2018.

MALCORRA, Bárbara L. C.; MOTA, Natália B.; WEISSHEIMER, Janaina; SCHILLING, Lucas Porcello; WILSON, Maximiliano A.; HÜBNER, Lilian Cristine. Reading and writing habits compensate for aging effects in speech connectedness. **Npj Science of Learning**, v. 7, n. 1, p. 13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1038/s41539-022-00129-8>

PAWLOWSKI, Josiane; REMOR, Eduardo; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta; SALLES, Jerusa Fumagalli de; FONSECA, Rochele Paz; BANDEIRA, Denise Ruschel. The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults. **Reading and Writing**, v. 25, n. 9, p. 2275–2289, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9357-8>

PENG, Peng. The Role of Executive Function in Reading Development and Reading Intervention. **Mind, Brain, and Education**, 17, p. 246–256. 2023 DOI: <https://doi.org/10.1111/mbe.12375>

PURCELL, Jeremy J.; TURKELTAUB, Peter; EDEN, Guinevere F.; RAPP, Brenda. Examining the central and peripheral processes of written word production through meta-analysis. **Frontiers in Psychology**, v. 2, 239, 2011. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2011.00239>

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 6.ed. Rio de Janeiro, Instituto Pró Livro – IPL. 2024. Disponível em:

https://www.prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2024/11/Apresentac%C3%A7%C3%A3o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf

RICKER, Timothy J.; AUBUCHON, Ann M.; COWAN, Nelson. Working memory. **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, v. 1, n. 4, p. 573–585, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/wcs.50>

SALEM, Andressa Aparecida Garces Gamarra; SILVA, Patrícia Ferreira da; FELIZARDO, Deivid; HOLZ, Maila Rossato; FONSECA, Rochele Paz. Does the frequency of reading and writing habits contribute to executive functions, intelligence, and learning in adolescents with healthy development?. **Applied Neuropsychology: Child**, v. 12, n. 1, p. 34–44, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/21622965.2022.2026222>

SCHNEIDER, Fernanda; SOUSA, Lucilene Bender de; MARTINS, Sabrine Amaral; BENCKE, Diane Blank. Uma investigação sobre hábitos de leitura e escrita e funções executivas em estudantes concluintes do ensino médio. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 18, n. 41, p. 166–191, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47456/rctl.v18i41.45413>

SOUSA, Lucilene Bender de. Perfil dos leitores com dificuldades de compreensão e possibilidade de intervenção. In: SOUSA, L. B.; SCHNEIDER, F.; BENCKE, D. B. **Leitura, discurso e**

cognição. Curitiba: Appris, 2020a. v. 1, p. 81-113.

SOUSA, Lucilene Bender de. Leitura e Contexto. *In*: SOUSA, L. B.; SCHNEIDER, F.; BENCKE, D. B. **Leitura, discurso e cognição.** Curitiba: Appris, 2020b. v. 1, p. 17- 49.

WERNICKE, Carl. The aphasic symptom-complex: a psychological study on an anatomical basis. **Archives of Neurology**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 280-290, 1970. DOI: <https://doi.org/10.1001/archneur.1970.00480210090013>

ZAHRA, R. Rastya Mutiarani; SUMIYADI; CAHYANI, Isah; SASTROMIHARJO, Andoyo. "Role of executive functions in improving students' narrative text writing ability." **International Journal of Learning, Teaching and Educational Research**, v. 22 n. 6, p. 694-710, 2023. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.35>

Contribuições dos Autores (CRediT)

Fernanda Schneider: Conceitualização; Metodologia; Curadoria de dados; Análise Formal; Redação – rascunho original. Escrita –revisão e edição

Ana Paula de Almeida: Investigação; Escrita - revisão e edição.

Vanessa soares de castro: Conceitualização; Escrita - revisão e edição.

Conflitos de Interesses:

Os autores declaram não haver quaisquer relações pessoais, profissionais, financeiras ou acadêmicas que possam ser interpretadas como influência nos métodos, resultados ou discussões apresentadas neste manuscrito.

Financiamento:

FAPERGS (Edital 10/2021 AUXÍLIO RECÉM-DOCTOR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Aprovação ÉTICA:

A presente investigação é uma pesquisa descritiva cujo projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) por meio do Parecer nº 5.317.270.

Agradecimentos:

As autoras agradecem ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio institucional, fundamental para a realização deste estudo.

Como citar este artigo (ABNT):

SCHNEIDER, Fernanda; ALMEIDA, Ana Paula de; CASTRO, Vanessa Soares de. UM ESTUDO SOBRE A LEITURA E A ESCRITA NO CONTEXTO DE ENSINO TÉCNICO E PROFISSIONALIZANTE. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 16, p. 1–19, 2026. DOI: 10.33871/22386084.2026.16.12092.

Editor Responsável:

Deivid Alex dos Santos.