



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

O LUGAR DA LEITURA DE LIVROS NAS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre

Carlos Manuel Barbas do Rosário

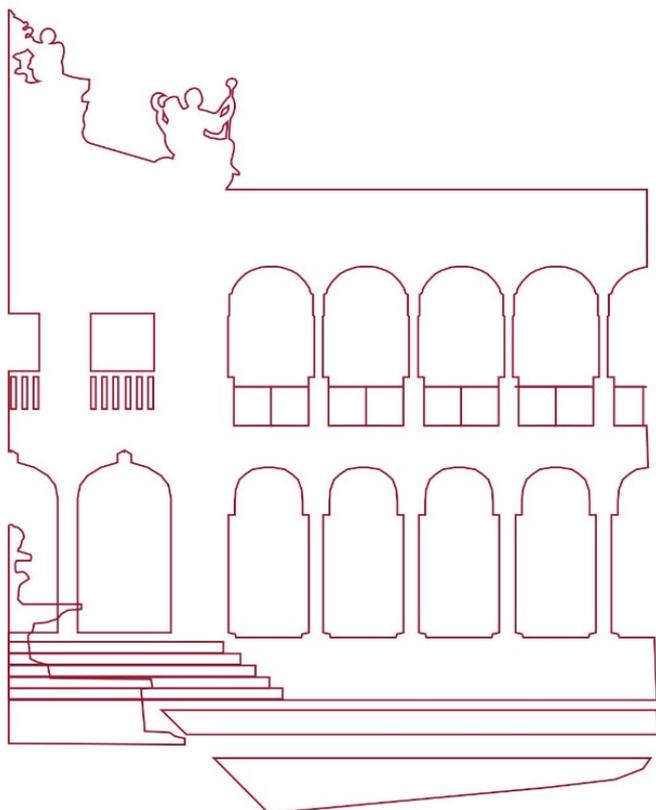
Orientadores:

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Fernando José Fraga de Azevedo

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, 2018



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

O LUGAR DA LEITURA DE LIVROS NAS PRÁTICAS CULTURAIS DOS ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO

Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre

Carlos Manuel Barbas do Rosário

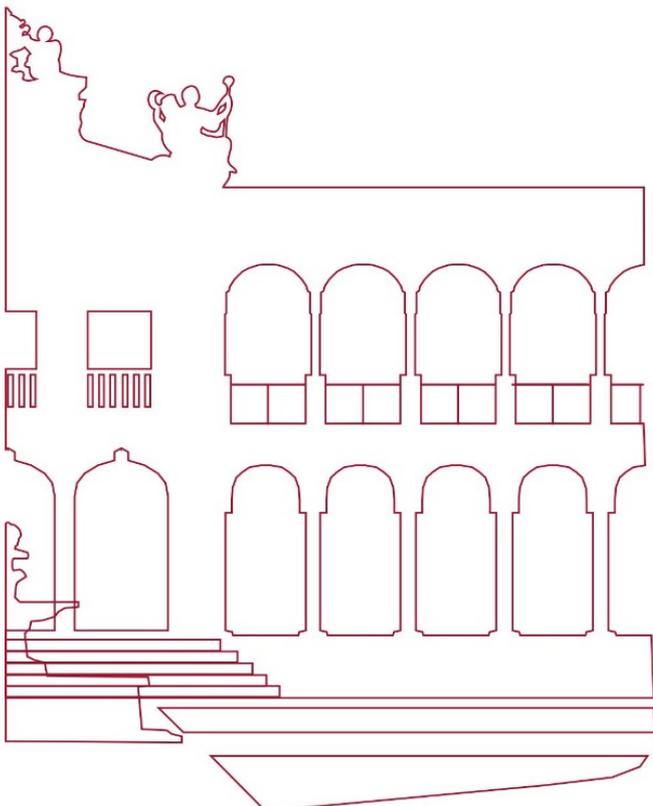
Orientadores:

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Fernando José Fraga de Azevedo

Tese apresentada à Universidade de Évora para obtenção do
Grau de Doutor em Ciências da Educação

Évora, 2018



INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO
AVANÇADA

O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do Ensino Secundário: Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre

Índice

Agradecimentos	5
Resumo/Abstract	7
Introdução: plano do trabalho	11
Parte I – Leituras juvenis: problematização e revisão da literatura	13
Capítulo 1 – Leituras juvenis: um título, um objeto	15
Capítulo 2 – Os estudos sobre as práticas de leitura em Portugal e no contexto dos países ocidentais	27
Capítulo 3 – A leitura de livros nos países ocidentais I: linhas evolutivas	39
Capítulo 4 – A leitura de livros nos países ocidentais II: os perfis de leitores e as múltiplas faces da leitura de livros	57
Capítulo 5 – A leitura de livros em Portugal	101
Capítulo 6 – A leitura de livros entre os segmentos juvenis das populações	129
Parte II – Objetivos da pesquisa, metodologia, universo e amostragem	183
Capítulo 7 – Objetivos da pesquisa e metodologia utilizada	185
Capítulo 8 – Universo escolhido e procedimentos de amostragem	197
Parte III – O estudo: apresentação e discussão de resultados	219
Capítulo 9 – Análise do universo e amostra	221
Capítulo 10 – O lugar da leitura de livros entre as diferentes práticas de lazer	247
Capítulo 11 – A leitura da imprensa e o uso do digital	271
Capítulo 12 – A leitura de livros: práticas e representações	301
Capítulo 13 – Um mundo de livros: as leituras de uma população juvenil	339
Capítulo 14 – Os diversos caminhos para o livro: das bibliotecas ao digital	379
Capítulo 15 – A leitura de livros: padrões fraturantes, perplexidades e um regresso ao passado	421
Capítulo 16 – Reflexões finais	473
Índice de tabelas estatísticas, quadros e gráficos	481
Referências	493
Moradas eletrónicas referidas	541
Anexo I – Questionário	
Anexo II – Quadros de referência	
Anexo III – Transcrições das respostas às questões abertas	

Agradecimentos

Aqui fica o agradecimento a todos aqueles que acompanharam este trabalho ou nele, de algum modo, colaboraram.

Em primeiro lugar a todos os jovens que aceitaram o convite para responder ao questionário, dando-nos a conhecer os seus interesses e os hábitos do seu quotidiano: a generosidade da sua participação, a concentração e seriedade com que responderam a uma bateria de perguntas em si bastante longa e detalhada justificam – mesmo que os resultados discutidos no tocante ao objeto investigado possam ser menos felizes – uma esperança no futuro da Educação em Portugal.

Depois, a todos os corpos diretivos das escolas/agrupamentos em que trabalhámos: a sua receptividade, a sua curiosidade e empenhamento nas etapas logísticas deste processo de pesquisa, a inextinguível cooperação de que fomos alvo, são o testemunho pleno de um sistema de ensino cientificamente capaz e que encara o conhecimento como uma via fundamental para a mudança.

A todos os colegas-amigos da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre que comigo viveram este processo nas suas alegrias e preocupações: Elizabete, Luísa, Cristina, Fernando, as duas Teresa, Luís, Hermenegildo.

Aos amigos Milena e Harald, Cristina e Fernando, Natália, Ana, Kiki, Bia, Ana e Pedro, Catarina, Joaquina, Eva e Det, Filipe, Margot e Ernst Jan.

À Rita, com a comovida certeza de que a vida nos faz trocar de papel – passamos o tempo a aprender.

À Ju, pelo diálogo de uma vida e sem mais palavras.

Aos professores e aos colegas do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora e à memória do Professor António Neto.

Aos meus orientadores, pela perspicácia, pela confiança, pela inteligência, pelo saber, pela paciência e, sobretudo, pela cumplicidade (que toda a relação pedagógica reclama).

Ao Wardy, porque sem ele eu não estaria aqui e a minha vida não seria tão plena.

À memória da minha mãe.

Finalmente, à memória do meu pai, que trazia livros debaixo do braço nos fins de tarde da minha infância, e que abria todas as portas dos possíveis mesmo quando, na mais negra noite, eu pensava ter perdido as chaves para as abrir.

Resumo – O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do Ensino Secundário: Uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre

Este trabalho analisa, com recurso à metodologia de pesquisa extensiva e com base na técnica do inquérito por questionário, as práticas de leitura de livros numa amostra representativa de alunos do Ensino Secundário num distrito do território português (Portalegre). Partindo dos enquadramentos teóricos nos campos das Ciências da Educação, Sociologia das práticas culturais e Sociologia da Leitura, procura situar práticas leitoras de livros em suporte impresso no leque de atividades culturais desenvolvidas pela população juvenil referida. São trabalhados em simultâneo os níveis leitores e os objetos de leitura. Revelam-se o modesto lugar que a leitura de livros ocupa no conjunto dos lazeres juvenis desta população e o facto de os investimentos leitores se intensificarem entre estudantes do sexo feminino e entre aqueles que mais socializados foram no ambiente familiar para a prática leitora. Revela-se, ainda, a forma como esses investimentos continuam a manter alguma relação com o capital escolar das famílias.

Palavras-chave: Atividades de lazer, práticas culturais, hábitos de leitura, cultura de leitura, classe leitora, níveis leitores, bibliotecas, meio de comunicação de massas, cultura digital, livros.

Abstract – Book reading among the cultural practices of Secondary school students: An extensive research in the district of Portalegre

This work analyses, using extensive research methodology and based on the technique of the questionnaire survey, the practices of book reading in a representative sample of secondary school students in a Portuguese district (Portalegre). Taking as point of departures the theoretical frameworks of the Sciences of Education, Sociology of cultural practices, and Sociology of reading, it seeks to situate the practices of reading printed books in the range of cultural activities developed by this young population. The reading levels and the reading objects evidenced by the collected data are processed simultaneously. The research reveals the modest place that reading books occupies in the range of cultural activities of this young population. It also reveals that reading habits intensify among feminine readers and among those students that were more socialized towards reading in the family environment. Finally it reveals how these habits are still influenced by the family school capital.

Keywords: Leisure habits, cultural practices, reading habits, reading culture, reading class, reading levels, libraries, mass media, digital culture, books.

*Na minha juventude antes de ter saído
da casa de meus pais disposto a viajar
eu conhecia já o rebrantar do mar
das páginas dos livros que já tinha lido*

*Chegava o mês de maio era tudo florido
o rolo das manhãs punha-se a circular
e era só ouvir o sonhador falar
da vida como se ela houvesse acontecido*

*E tudo se passava numa outra vida
e havia para as coisas sempre uma saída
Quando foi isso? Eu próprio não o sei dizer*

*Só sei que tinha o poder duma criança
entre as coisas e mim havia vizinhança
e tudo era possível era só querer*

Ruy Belo

Introdução: plano do trabalho

Introdução: plano do trabalho

Esta tese constitui a etapa final no âmbito do Programa de Doutoramento em Ciências da Educação na Universidade de Évora. A partir dela tentaremos compreender qual o lugar do livro e da leitura de livros entre as práticas culturais dos estudantes do Ensino Secundário num distrito de Portugal, Portalegre.

A Parte I, composta por seis capítulos, ocupa-se das discussões que ao nível da investigação no setor (em Portugal e noutros países) têm procurado dar conta do problema.

A Parte II apresenta, nos seus dois capítulos, os propósitos que nortearam a nossa pesquisa, descreve e justifica os dispositivos metodológicos por que optámos, e que orientaram o trabalho de terreno, e conclui com uma digressão pelo contexto social e educativo em que este teve lugar.

A Parte III (capítulos 9 a 16) entra na discussão global e em pormenor dos diversos eixos da investigação, a partir dos dados recolhidos e da sua interpretação, com os necessários regressos às sugestões e estímulos que a teoria – sempre ao comando das perguntas que o investigador coloca – nos oferece.

No sentido de facilitar a navegação ao leitor, desobrigando-o de reportar-se ao índice geral, abrimos cada capítulo com a indiciação das secções e subsecções que tratam as particularidades temáticas.

Dada a variedade de temas contemplados, optámos, sempre que tal foi julgado necessário, por discutir cada um deles no fim do respetivo capítulo, reservando para o final do trabalho (Capítulo 16) um mais breve conjunto de reflexões agregadoras.

As representações tabulares e gráficas exibidas ao longo do trabalho têm designações distintas. Por tabelas estatísticas entendemos todos os dados dessa natureza provenientes tanto de séries oficiais nacionais ou estrangeiras como de estudos particularizados; são, no fundo, as informações exteriores ao nosso trabalho e que considerámos pertinente utilizar como exemplos ou pontos de partida de certos momentos da análise. Os quadros e gráficos (assim designados) já expõem a informação inédita resultante da recolha empírica levada a cabo. Optámos por combinar todo esse material na própria economia da exposição em vez de o remeter para anexos finais, pensando, nessa medida, tornar mais confortável a leitura.

Acompanha o corpo da tese uma bateria de anexos. Integram-na uma cópia do questionário que serviu de base à recolha de informação (Anexo I), todos os quadros completos de tratamento estatístico nos quais se funda a nossa análise e reflexão (Anexo II) e as transcrições de respostas (em regime aberto) ao mesmo questionário (Anexo III). Todos os anexos contêm legendas explicativas dos procedimentos realizados, que são também convocadas no corpo deste texto principal sempre que necessário.

Parte I

Leituras juvenis: problematização e revisão da literatura

Capítulo 1

Leituras juvenis: um título, um objeto

Como aconselha Umberto Eco (1984), o rigor na circunscrição do tema, sem o qual todo o grau de cientificidade pode perder-se, deve constituir a primeira preocupação do investigador. Iniciemos, pois, o caminho por uma clarificação dos contornos do objeto escolhido, tomando como ponto de partida o nosso título. Este designa em primeiro lugar uma atividade (a leitura de livros), posiciona-a à maneira de interrogação implícita (o lugar) num campo mais vasto (as práticas culturais), depois referencia-a a um coletivo (os estudantes do ensino secundário).

Pretendemos tornar claro, de antemão, que não se trata de focalizar a leitura a partir de teorizações nos domínios da compreensão ou da descodificação de textos escritos; não se trata de a tomar enquanto atividade relacional num sistema pedagógico em concreto nem de escalpelizar os mecanismos que subjazem à sua aprendizagem. Ela é aqui entendida enquanto prática cultural na aceção que lhe é conferida pela Sociologia da Cultura. Nessa medida, e no respeitante ao conceito plural de práticas culturais, seguimos a definição trabalhada por Philippe Coulangeon, descritiva de um conjunto de atividades de consumo ou de participação associadas à vida intelectual e artística, envolvendo disposições estéticas, e passíveis de definir estilos de vida. Essas atividades são realizadas no tempo livre e sem finalidades produtivas, representando, portanto, na sua essência uma dimensão não utilitária, nelas encontrando os indivíduos possibilidades de expressão (Coulangeon, 2010). Integram o conceito a frequência de equipamentos culturais e o consumo de objetos da cultura neles disponibilizados e exibidos, o uso dos meios audiovisuais, a leitura a partir de múltiplos suportes, o envolvimento com novas tecnologias da informação e as experiências amadoras nos mais variados domínios. Concetualmente admite-se que as práticas desportivas, por exemplo, não estão integradas no rol de práticas culturais em sentido estrito, constituindo um domínio à parte; nessa perspetiva, será de evocar aqui a distinção estabelecida por Donnat (2004a) entre práticas de lazer relevando do domínio cultural propriamente dito (a música, a leitura, o cinema, a prática artística amadora) e práticas de outros domínios recreativos (o desportivo, o das atividades de bricolage e o das sociabilidades de tempos livres associadas a certos jogos e manifestações lúdicas). Tais considerações formais não impedem a inclusão de uma panóplia vasta de formas muito díspares na maioria dos estudos de terreno, uma vez que são também reveladoras de estilos de vida: tratar as atividades de lazer entre uma população juvenil não pode, por exemplo, prescindir de contemplar na inquirição o desporto, tanto mais que ele é um eixo fundamental nas vivências desse grupo de idade.

A nossa análise passará pelos conceitos de práticas e hábitos de leitura amplamente utilizados nos estudos do setor e cujo sentido seria pertinente discutir. Uma passagem pela bibliografia científica (e a deste trabalho será, ela mesma, disso representativa) permite discernir uma consagração na literatura francesa – Donnat (1998), a título de exemplo – do uso do termo *pratiques de lecture* no âmbito das múltiplas sondagens sobre práticas culturais. As pesquisas em castelhano seguem, as mais das vezes, uma linha mista com a expressão *prácticas de lectura* ou *prácticas lectoras* a par dessortra *hábitos lectores* – Ariño (2010), novamente a título exemplificativo. Em contrapartida, nos trabalhos anglo-saxónicos (Clark & Foster, 2005) é fundamentalmente feita referência a *reading habits* (mais frequentemente do que a *reading practices*). A verdade é que, consultadas as obras mais teóricas ou de apresentação de resultados de pesquisa empírica, verificamos que o conceito operatório

escolhido caso a caso reflete mais o campo linguístico do que uma distinção formal entre hábitos e práticas. E por isso as traduções repõem, regra geral, para a língua de chegada a expressão mais comumente utilizada em cada país. Em Portugal parece ter sido adotada uma posição eclética, e os vários termos são normalmente encontrados em livros e artigos nesta matéria, sem grandes dissociações. Segundo Neves (2011) poderia, no entanto, diferenciar-se hábitos de leitura (indicador geral de um modo habitual de comportamento, mesmo que em sentido abstrato e podendo ser interrompido num continuum) de práticas de leitura (indicador capaz de medir a realização dessa atividade num dado período de tempo, bem como a intensidade dessa realização). Atentos a esse reparo, pensamos, porém, que também é possível contra-argumentar que o hábito é uma prática recorrente e regular e que, nesse sentido, também este conceito autorizaria (em termos lógicos) designar a medição de intensidades. Ao longo deste trabalho utilizaremos, porém, de forma intercambiável as duas expressões (hábitos/práticas) para designar genericamente a relação com a leitura e o desenvolvimento dessa atividade. Digamos que esse uso indiferenciado se destinará mais a efeitos estilísticos na economia do nosso texto; a especificação das modalidades ou intensidades da leitura socorrer-se-á de outras formas de concetualização ou de explicitação que, momento a momento, considerarmos oportunas e que, aliás, serão alvo de categorização.

Regressando ao título, teremos reparado que as atividades de leitura a que ele alude se centram num objeto muito concreto: o livro. Acrescentaremos que se trata do livro na sua modalidade impressa. Esse estreitamento do ângulo de visão teria de ser enunciado de forma clara em virtude das transformações profundas que têm vindo a afetar as concepções em torno da prática leitora. Se este trabalho fosse escrito há algumas décadas atrás poderia intitular-se, sem mais equívocos, de “Práticas culturais de leitura”; abordar essa temática equivalia, então, a interrogar a relação estabelecida com o livro e a imprensa por parte de determinados grupos, uma vez que as tecnologias que suportavam tais laços recaíam na sua maioria nestas duas formas e na sua modalidade em papel¹. Quando consultamos, aliás, as sínteses da investigação (Hersent, 2000; Horellou-Lafarge & Segré, 2007; Robine, 2000) apercebemo-nos de como, até aos anos 90 do passado século, o campo científico considerado cobria na sua maioria essas formas e modalidade. Todas as grandes sondagens, e as portuguesas não fogem a esse figurino², veriam o seu programa alterado pelas mudanças operadas nos suportes e nas formas de ler em virtude da eclosão e generalização das novas tecnologias, das quais a World Wide Web é a expressão mais completa. Como escrevia Petrucci (2001):

Ainsi, pour la première fois, le livre et les autres produits imprimés se trouvent confrontés à un public, réel et potentiel qui se nourrit d’autres techniques d’information et qui a acquis d’autres méthodes d’acculturation, celles des médias audiovisuels, qui a pris l’habitude de lire des messages en mouvement, qui, dans de nombreux cas, écrit et lit des messages produits par des moyens électroniques (ordinateur, vidéo, fax), et qui, en outre, est habitué à s’acculturer à travers des instruments et méthodes non seulement très sophistiqués mais coûteux, et qui les domine, les utilise d’une manière absolument différente de ce

¹ Excluimos, obviamente, nas considerações aqui apresentadas, o campo do estudo dos meios de comunicação que, desde os anos 50, investigando também por vezes a relação com a leitura no audiovisual e numa perspetiva mais lata, se situavam, porém, num programa de investigação muito próprio e relativamente autónomo.

² Não nos deteremos, por ora, sobre essa bibliografia detalhada, reservados a sua exposição e comentário para momento posterior.

qui requiert le processus normal de la lecture. Les nouvelles pratiques de lecture des nouveaux lecteurs doivent cohabiter avec cette authentique révolution des comportements culturels de masse, et ne peuvent pas ne pas en subir l'influence. (pp. 450-451)

De facto, se toda a ciência se constrói na permanente relação entre um corpus teórico e as transformações do real de que ela procura justamente dar conta, podemos reconhecer nos estudos sobre a leitura na atualidade um conjunto de novas preocupações e a construção de novos objetos de investigação que têm hoje de ter em consideração a polissemia selvagem de que o verbo *ler* se passou a revestir³. Esses estudos passam, em virtude desse facto, a incluir outras formas, suportes (e relações) que não os tradicionais, forçando-se a explicitar, crescentemente, de que se fala quando se fala de leitura. Emergem, em virtude disso, articulados de recorte mais fino como *leitura em suporte impresso*, *leitura em suporte digital*, *leitura digital*, *leitura numérica*, *leitura em hipertexto*, etc. Porque se trata agora de situar todas essas novas formas face às modalidades convencionais e mais antigas, e vice-versa, preocupação que também seguimos neste trabalho. Se o livro na sua aceção mais comum é ainda aquele que se mantém no espaço público como paradigma central associado à leitura, mesmo sob um quadro social de relativa erosão do seu valor simbólico ou da sua hegemonia enquanto fonte informativa ou de deleite (Fleury, 2011), somos obrigados a integrá-lo atualmente num complexo mundo de leituras (novas), menos reconhecíveis ou identificáveis, menos ortodoxas, com menos pergaminhos de antiguidade. O que não quer dizer, sugerimos, que ele tenha perdido uma certa mística que a própria cultura parece segregar continuamente. Bastaria, a esse respeito, refletir sobre um conjunto de obras de ficção contemporânea em que o objeto em papel parece constituir o motor da ação e ser o fio que liga a intriga. Pensamos em “A sombra do vento” de Zafón e o seu cemitério dos livros esquecidos, em “Dante’s inferno” de Dan Brown, com as páginas do poeta florentino a comandar a aventura; mais perto de nós em diversas obras de Richard Zimmler ou, ainda mais perto, nesse outro bibliothriller – género agora (re) inventado, parece – de Afonso Cruz, “Os livros que devoraram o meu pai”. Com outros pressupostos ficcionais atente-se ainda em exemplos como “O leitor” de Bernhard Schlink, “Possessão” de A. S. Byatt, muitas das obras de Umberto Eco⁴ ou do catalão Enrique Vila-Matas. Só para nos situarmos, digamos, nos últimos vinte anos, o rol seria interminável. Ora impondo-se como bestsellers mundiais, ora recolhendo os louvores de um público e crítica mais eruditos, em todas estas obras o livro, esse objeto de páginas materiais que é preciso virar para percorrer um caminho, aparenta reafirmar-se enquanto personagem principal, polo de curiosidade, matéria do mistério, por sobre os mundos da parafernália tecnológica que nos rodeia. Sinais de que não desaparecerá, sinais de que continua a capitalizar e a despertar paixões? Não o podemos saber mas é talvez possível. Numa linha de pensamento otimista, Robert Darnton (2009a) exclui a hipótese do desaparecimento do impresso no futuro próximo, considerando-a algo de absurdo. Não só uma tecnologia não substitui outra, como a História largamente demonstra – e

³ Essa polissemia não seria, no entanto, algo de novo, como sublinha, numa perspetiva histórica, Alberto Manguel (1998) ou Jean-Claude Passeron (1991), este último autor afirmando que a leitura é uma prática caracterizada por uma polimorfia que a modernidade veio apenas acentuar.

⁴ Pensamos, de facto, dever ao académico e escritor italiano – e ao livro tóxico dos frades da abadia de “O nome da rosa” – esse movimento da pós-modernidade na direção do género mencionado (que se veio afirmando na História recente em tons populistas ou sofisticados).

seria ocasião para evocar aqui o célebre texto de Eco (1996a) sobre o tema – mas ainda o número de livros publicados nas últimas décadas em todo o mundo, vem desmentir essa ideia. A seu ver vivemos, sim, um momento de transição em que livro digital e livro analógico coabitam e se complementam. Na nossa opinião bastará pensar, ainda, em como a maioria das práticas sociais no mundo atual, refletindo embora esse peso crescente das novas formas e suportes comunicativos, está longe de banir o impresso das nossas vidas.

Regressando às nossas intenções, fica a ideia de que procuramos analisar as práticas de leitura de livros impressos integrando-as no vasto campo das (novas) formas induzidas pelo tempo presente, tentando compreender qual a sua sobrevivência num contexto de mudança marcado por esses outros dispositivos tecnológicos e até pela eventual transferência para estes da apetência leitora de uma dada população (Bikerts, 1993; Coover, 1992).

Passemos às restantes dimensões do nosso título, evocadoras da leitura de livros numa população jovem e em percurso escolar.

Uma primeira linha de defesa da pertinência da escolha desse grupo-alvo prende-se com a discussão sobre a relativa homogeneidade das práticas culturais (e de lazer) que ele manifesta. O complexo processo histórico que, nas sociedades ocidentais, permitiu a construção desta categoria social *juventude*, organiza-se na conjugação de vários fenómenos: criação de riqueza ao nível das nações, permitindo a disponibilização de uma parte da mão-de-obra para um tempo não produtivo e de aprendizagem; prolongamento da fase de escolaridade concomitante com legislação também fazendo avançar para mais tarde a entrada legal no mercado de trabalho; transformações nas esferas da produção do moderno capitalismo e das necessidades de formação profissional; nuclearização da família e adiamento da idade do casamento; desincidência entre idade biológica e idade social. Desse processo terá decorrido, ainda, a emergência gradual e o estabelecimento no quotidiano das sociedades, de um tempo e fase de vida associados aos tempos livres, uma fase ainda não-ativa da existência humana, com a escola funcionando como parceira e antecâmara. Se para uns, defendendo a tese geracional (Donnat, 2004a; Galland, 1999, 2001, 2011), a juventude passa a constituir um grupo homogêneo reconhecível na sua condição e nos seus estilos de vida, outros autores numa perspectiva crítica – com Pierre Bourdieu (1980) à cabeça, na célebre expressão de que “La Jeunesse n’est qu’un mot” – sublinharão as diferenças decorrentes da condição económica e de classe social que produzem fraturas num grupo erroneamente considerado como unitário⁵. Nesse posicionamento crítico se situam algumas abordagens da Sociologia juvenil contemporânea (Mercklé, 2010; Octobre, 2014a; Octobre, Détrez, Mercklé & Berthomier, 2010): reconhecendo traços comuns ao comportamento cultural adolescente é proposta, no entanto, uma perspectiva fina identificadora de fragmentações e diferenciações associadas à pertença social, às identidades de género, ao estabelecimento de percursos individuais, no entendimento da existência de juventudes sociologicamente plurais. Quer nos coloquemos numa ou noutra das frentes do debate no seu plano mais polemizador, temos de admitir que – mesmo por sobre as desigualdades de base que poderão ser escalpelizadas e discutidas – pelo menos no hemisfério em que vivemos, a maioria dos indivíduos desde a infância até muito para além dos 18 anos, não exerce uma atividade profissional, frequenta a escola e partilha um conjunto de valores relativamente padronizados que pode ser, justamente, designado como cultura (ou subcultura) juvenil (Brake, 1985; Pappámikail,

⁵ Refiramos aqui o artigo “A construção sociológica da juventude: Alguns contributos” de Machado Pais (1990) para a recensão das principais discussões nesta temática.

2011). Valores tão padronizados que, aparentemente, uma parte do mercado (cinema, música, conteúdos digitais, moda) se orienta crescentemente para esse target consumidor. Colocamo-nos, pois, do lado daqueles que, evocando novamente Olivier Galland (2011) – e pesem, embora, as contradições que o autor também não deixa de questionar no grupo em análise – continuam a defender a ideia de uma identidade adolescente. Se pode ser comprovado que nem todos são jovens da mesma maneira, não é menos verdade que a civilização do lazer de que fala Dumazedier (1962) ou Pronovost (1993) nos coloca perante um panorama indesmentivelmente marcado por práticas culturais no plano do consumo e da participação típicas dessa fase de vida e em torno das quais, como acabámos de aflorar, os próprios mercados da cultura se organizam. Desde finais dos anos 50 a música popular constitui a face mais evidente desse fenómeno, bem como a proliferação de uma imprensa no domínio das revistas para a adolescência (Charon, 2002). Mas não será também de ignorar, mais perto do problema que nos ocupa, a criação de toda uma literatura juvenil, hoje muito presente no fenómeno das séries. Pode dizer-se que o século XIX, responsável pela massificação da leitura, inventou também o livro para crianças e adolescentes (Hunt, 1997, Lyons, 2010), cabendo ao século XX desenvolver o projeto, modernizando-o progressivamente e procurando responder a novas preocupações e mundos simbólicos. Os burgueses e ingénuos *Famous Five* de Enid Blyton e os heróis de risco da série “Cherub” de Robert Muchamore, nas suas diferenças abissais, partilham uma linha de continuidade: um grupo de leitores situados nas mesmas idades e circunstâncias genéricas de vida (apesar das diferenças nos tempos históricos em que a sua trajetória adolescente se realiza).

Uma segunda linha argumentativa filia-se na ideia de que esta cultura juvenil parece, além do atrás exposto, ver-se reforçada (e desafiada) pelos atuais padrões de relação com as novas tecnologias. Não seria necessário recorrer a muitas referências bibliográficas⁶ para demonstrar como o uso destas se incrementa nas novas gerações e nas faixas mais jovens: no caso português, os dados do Pordata (para 2015) sobre a utilização do computador por grupo etário, situam a mesma em 98,1% para a faixa entre os 16 e os 24 anos – representando em parte o grupo de que nos ocupamos – com diminuições progressivas nos seguintes escalões de idade. O uso da internet, ainda de acordo com essa base de dados, fixado igualmente para o mesmo intervalo etário em 99,3 %, sofre também um declínio a partir dos 25 anos (Fundação Francisco Manuel dos Santos [FFMS], 2017a). Assim, na Sociedade em Rede (Castells, 2002), seria de facto o segmento populacional constituído pelos mais novos aquele que mais se confrontaria com as profundas transformações na relação estabelecida com a leitura. Socializados já na cultura do digital⁷, os que atualmente frequentam o Ensino Secundário nas nossas escolas são, sem dúvida, os que de forma mais aguda se situam nas margens da mudança, interagindo com ela, apropriando-se em simultâneo dos modelos das gerações precedentes e da rapidez dos novos padrões comunicacionais. A adolescência contemporânea corresponderá, nessa perspetiva, ao grupo populacional no qual se nos assevera mais fascinante observar a relação com o livro impresso, bem como as possíveis interações entre este e outros mundos culturais e formas de ler

⁶ Deixemos em nota de rodapé, e a título de exemplo, o estudo de Boschma e Groen (2007) no que os autores intitulam de “Generation Einstein” ou o mais recente “The App generation: How today's youth navigate identity, intimacy, and imagination in a digital world” de Gardner e Davis (2014).

⁷ Veja-se a esse respeito o estudo promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian sobre o uso da internet por parte das crianças em Portugal (Almeida, Delicado & Alves, 2008).

presentes no quotidiano. Até porque, em certo sentido, não é legítimo falar atualmente de uma cultura juvenil sem abordar a cultura digital de que ela se alimenta.

Terceira consideração, agora quanto ao ambiente em que procuraremos estudar as práticas de leitura: pensamos que qualquer investigação sobre estas entre grupos jovens não pode ignorar a importância da escola e dos públicos escolares – ou não fosse a escola a instituição mais fortemente associada com essa invenção moderna que é a adolescência. Porque ser adolescente nas sociedades atuais coincide com ser aluno, no processo que alguns têm vindo a designar como alunização da juventude (Correia & Matos, 2001; Vieira, Ferreira & Rowland, 2015). O último século nessas sociedades – e no caso português de uma forma bastante acelerada a partir de finais da década de 70/inícios da de 80 (Rosa & Chitas, 2010) – a partir do processo da massificação da escolaridade transformou a relação com a leitura também ela num processo massificador. Os dados da escolarização de massas (em Portugal, estabelecida há menos de uma década a obrigatoriedade de frequência do sistema de ensino no limite de 12 anos ou até aos 18 anos de idade⁸) tornam incontornável o facto de que a fase de vida juvenil é fortemente marcada pelos ritmos, rituais, socialização, êxitos e insucessos vividos ao longo da experiência escolar (Dubet & Martuccelli, 1996). Para o bem ou para o mal, é um facto que a relação com o livro e a leitura é mediada pela experiência leitoral que a instituição escolar procura construir. É à escola que cabe o papel central no ensino da leitura, é na escola que, massificadamente, crianças e jovens são confrontados com textos de diversa natureza; passará pela escola (se bem que não só por ela) a transformação da relação com o que é lido em experiência coletiva. A escola fornece modelos estéticos e científicos a partir dos quais se avalia o que se lê e se constrói (ou destrói) um gosto – mesmo quando reconhecemos que atualmente ela partilha essa função modeladora com outras inúmeras instâncias e está longe de deter o poder absoluto. Além disso, enquanto agência que prescreve a necessidade de ler e que determina, inclusivamente, propostas leituras obrigatórias, a escola assume um papel de gestora dos tempos de leitura e opera segundo um conjunto de valores que influenciarão as leituras voluntárias ou mais livres. A pesquisa sociológica tinha vindo a fornecer-nos variados exemplos da complexa importância do contacto com o livro na instituição escolar. As abordagens de Escarpit e Robine (1966) chamavam já a atenção para o património literário adquirido durante os anos de estudo que é frequentemente convocado ao longo da vida como orientador na relação com a leitura, verdadeira matriz a partir da qual se constroem representações da mesma. Eric Schon (1993) acentuou, por seu lado, a dicotomia entre leituras decorrentes do currículo escolar e leituras lúdicas, num exemplo do que tem vindo a desenvolver-se como um movimento de crítica à excessiva escolarização das leituras juvenis. Numa linha de continuidade com essa perspetiva, em finais da década de 90, o estudo de Baudelot, Cartier e Détrez (1999) escalpelizava o peso das obras escolares e das leituras livres nos hábitos de uma coorte de alunos dos níveis Básico e Secundário em França. Parte das pesquisas contemporâneas (Clark & Picton, 2012; Coles & Hall, 2002; Dutro, 2002) no domínio das leituras dos teenagers são realizadas em ambiente escolar, tentando articular com as práticas de leitura observadas o complexo jogo representado pelas instituições educativas e o seu papel socializador. Por todas estas razões, e porque no domínio das Ciências da Educação nos situamos, ancorámos as nossas interrogações no território privilegiado da escola, junto de alunos dos três últimos anos da sua frequência balizada pela lei.

⁸ Lei n.º. 85/09 de 27 de Agosto.

Uma seguinte dimensão a esclarecer quanto ao nosso objeto reporta-se à natureza das práticas de leitura que procuramos estudar, naquilo que poderia ser designado como a distinção das finalidades, funções ou contextos da leitura. Vivemos em sociedades em que ler constitui o suporte de uma grande parte das atividades económicas de produção, consumo, aproximação ao saber, certificação, obtenção de diplomas, troca de informação, possibilidade de emprego, ocupação de tempos livres. A prática leitora, hoje massificada, automatizada e naturalizada (passamos o tempo a ler sem mesmo disso nos apercebermos), reveste-se de objetivos e funções bastante diversos e difíceis de segmentar (Gaudric, Mauger & Zunigo, 2016). Podemos deparar com muitos sistemas classificatórios da leitura por via das suas finalidades. Chartier (2004) separa aquilo a que chama *leituras livres* das *leituras profissionais*. Neves (2011) falará em três contextos de leitura (a uma *leitura de estudo* contrapor-se-iam a *leitura de trabalho* e a *leitura de não estudo/não trabalho*, esta última assimilada ao conceito de leitura recreativa ou de lazer. Ainda em finais do passado século, Mauger e Poliak (1998), num texto seminal sobre o tema, problematizavam a classificação dos usos sociais da leitura nas categorias de *leitura de evasão* (ler para se evadir), *leitura didática* (ler para aprender), *leitura de salvação* (ler para se aperfeiçoar nos planos pessoal e moral) e *leitura estética* (ler com uma finalidade de aperfeiçoamento estético), desmontando estratégias sociais que tendem a produzir conotações de ordem valorativa sobre tais categorias (primado da leitura de aprendizagem sobre a leitura de evasão, por exemplo, entendida esta última como forma menor e sem benefícios no quadro de uma sociedade capitalista obcecada com os produtos palpáveis de uma prática, ou primado da leitura de aperfeiçoamento moral, possível de ser defendido no contexto de formações societárias de ética profundamente religiosa). De acordo com o posicionamento destes autores, na medição das práticas de leitura pelos inquéritos sociológicos no âmbito dos hábitos culturais, seria preferível optar pelos termos leitura de evasão ou leitura de divertimento, noções que, embora partindo do senso comum, teriam, vantagens operatórias consideráveis:

Les associations spontanées que font la plupart des enquêtes, qu'il s'agisse de lecteurs fervents ou d'allergiques déclarés à la lecture, entre livre et lecture, lecture et lecture de fiction, lecture de fiction et lecture romanesque, lecture romanesque et lecture d'évasion, tendent à faire de « l'évasion » la fin de toute lecture. Parce que cette notion de sens commun (à la fois cause et effet, moyen et fin, intention et action, principe de clivage entre lectures féminines et lectures masculines) évoque un ensemble de propriétés sociologiquement pertinentes, mais surtout parce qu'elle permet de rompre avec l'ethnocentrisme scolaire, on voit tout ce que l'on perdrait en y renonçant. C'est pourquoi on l'utilisera ici concurremment avec la catégorie pascalienne de « divertissement » qui, insistant sur le caractère illusoire des « jeux sérieux » des hommes, suggère l'équivalence possible entre l'évasion dans les mondes fictifs et le divertissement dans le monde réel. (Mauger & Poliak, 1998, p. 3)

Já foi possível entender que a centralidade deste nosso trabalho está nesse domínio coberto pelos vários termos de leitura de lazer, leitura de tempos livres, leitura livre, leitura recreativa, leitura de fruição, leitura de entretenimento, leitura lúdica ou, ainda, leitura cultural, todos eles procurando designar um conjunto de práticas que não estão diretamente associadas ao trabalho escolar/académico prescrito (ou à leitura profissional, se nos situarmos face à população ativa), todos eles procurando designar práticas leitoras resultantes de uma escolha mais voluntária e que poderíamos considerar

hedonista. No decorrer da nossa exposição utilizaremos de forma livre qualquer um desses termos para designar o objeto central do nosso trabalho. É evidente que a dificuldade em separar a parte que cabe à obrigação acadêmica e a parte que cabe à evasão introduz uma ambiguidade ou problema face ao objeto: o jovem que na escola é forçado a seguir a intriga de “Os Maias” para cumprir o programa da disciplina de Português, e que acaba por se apaixonar pelo livro, poderá com rigor estabelecer as fronteiras entre a leitura-lazer e a leitura de estudo, que no seu caso é também leitura de trabalho? A leitura, embora obrigatória no quadro da carreira escolar, não pode ser encarada como infinito prazer por tantos adolescentes de hoje? O voraz jovem leitor que capitaliza o domínio da língua (adquirido pela prática leitora) na fluência verbal e escrita demonstrada na interação da sala de aula afirmará conscientemente que lê muito para apenas ser bom comunicador e bom aluno? Não será possível argumentar, ainda, que ler sem um objetivo escolar imediato pode não representar sempre uma atividade de lazer, supondo, por exemplo, que o leitor situa virtuais aprendizagens retiradas do que lê numa esfera de aquisição de conhecimentos extraescolares para a qual se orienta? Na realidade, mesmo quando seccionamos concetualmente os diferentes contextos da leitura é complicado separá-los; eles não constituem sempre (ou nunca) compartimentos estanques.

Ora é nesse incerto equilíbrio que teremos de nos mover, sabendo que também é nosso objetivo compreender qual o peso das leituras desenvolvidas por uma população escolar entre escola e escolhas pessoais e lúdicas (se podemos falar de escolhas pessoais absolutamente puras, algo de que duvidamos).

Sintetizando os raciocínios que até aqui desenvolvemos, diremos que a investigação que ora se apresenta tem como objeto central as práticas de leitura de livros em formato impresso por parte de um grupo estudantil.

Essas práticas de leitura:

– São fundamentalmente focalizadas na sua dimensão de práticas culturais (Ariño, 2010), não se perseguindo aqui a preocupação de trabalhar dimensões no campo da literacia, fluência e compreensão leitora, descodificação de conteúdos, modalidades de receção de textos ou aspetos relacionados com a didática do ensino da língua ou da literatura.

– São enquadradas pelo conjunto das práticas culturais de consumo e produção desenvolvidas pela população em análise, uma população estudantil situada regra geral entre os 14 e os 18 anos, frequentando escolas do Ensino Secundário. Essas práticas envolvem simultaneamente o consumo/receção e a produção nos campos mais clássicos da cultura juvenil e nos das novas tecnologias da informação e comunicação (ambos esses campos podendo representar outras tantas formas e suportes de leitura que não o impresso).

– Centradas no contexto da leitura não estudantil nem profissional terão em conta esses outros contextos, sobretudo o da leitura decorrente da escola, uma vez que a experiência quotidiana de populações desta natureza a tal compele.

Uma última nota neste capítulo, a respeito do largo uso dos termos juventude e adolescência ao longo deste texto. Estamos conscientes da complexa discussão que eles evocam, quer no quadro do pensamento sociológico, nomeadamente a partir dos trabalhos de Parsons (1942), Béjin (1983) e Galland (2001), quer nos domínios da Psicologia e da Educação (Debesse, 1969), quer no cruzamento entre os vários

paradigmas e campos científicos, quer nas próprias definições oficiais de organizações como a Organização Mundial de Saúde (OMS) ou dos dicionários, quer ainda no campo do seu uso comum.

A título de exemplo, uma aproximação ao Dicionário da Porto Editora dá-nos as seguintes entradas para um conjunto de termos com alguma afinidade na designação das primeiras fases da vida humana:

Infância: primeiro período da vida humana, que vai do nascimento até à adolescência; (...) Adolescência: período final do desenvolvimento humano entre o início da puberdade e o estado adulto, juventude, mocidade; (...) Juventude: período da vida em que não se chegou à idade adulta ou em que se chegou a essa idade há pouco tempo, idade juvenil, mocidade; (...) Puberdade: fase de maturação dos órgãos sexuais que se traduz por um desenvolvimento dos caracteres sexuais secundários e por múltiplas modificações morfológicas e psicológicas, idade em que o indivíduo se torna apto para a procriação; (...) Pré-adolescência: período de desenvolvimento humano que corresponde aos três anos que precedem a adolescência, geralmente entre os nove e os doze anos; (...) Mocidade: estado ou idade de moço, juventude. (Dicionário Porto-Editora, 2003-2017)

É possível, pois, observar por vezes, e apesar do rigor previsto nestas obras, um relativo intercâmbio dos termos: adolescência parece designar uma fase intermédia entre infância e juventude ou simultaneamente confundir-se com esta; mocidade pode substituir juventude, e acrescenta-se mesmo o termo pré-adolescência para instaurar uma fase intermédia.

Entretanto a Organização Mundial de Saúde propõe três conceitos formalmente distintos: adolescência designaria o processo biológico de desenvolvimento cognitivo que vai dos 10 aos 19 anos de idade, repartido em duas fases evolutivas: a pré-adolescência (entre os 10 e os 14 anos, fazendo assim um corte com a infância, vivida até essa idade) e a adolescência propriamente dita (dos 15 aos 19). Por sua vez, e de acordo com o mesmo organismo, juventude seria uma categoria sociológica descritiva dos processos, modelos e condições de vida dos indivíduos entre os 15 e os 24 anos, coincidindo em parte com a adolescência e estendendo-se para além dela (Organização Mundial de Saúde [OMS], 2017a, 2017b). A literatura anglo-saxónica vulgarizou, para além disso, o termo *teenagers*, designando os anos até à entrada na vintena. O surgimento nas últimas décadas do termo *jovens-adultos*⁹, mais um a acrescentar à lista, vem ainda revelar essa preocupação científica em dar conta de um tempo existencial que parece hoje desafiar todas as lógicas classificatórias. Na verdade, como tem vindo a ser assinalado (Galland, 2001), esta condição juvenil de relativa dependência económica face às gerações mais velhas, este adiamento cada vez mais prolongado da entrada na vida ativa e da constituição de agregados familiares autónomos, essa ambígua manutenção de traços de coabitação teenager por parte de indivíduos que ultrapassaram largamente essa última fronteira de idade citada, estendem a juventude (que já não a adolescência biológica, entenda-se) para muito longe e para bem tarde.

⁹ Curioso termo (*young adults*, no inglês) que reforça esse adiamento da condição de adulto, ele terá, muito sintomaticamente, alguma responsabilidade na criação de um género fascinante: a ficção para jovens adultos (*young adult fiction*) que é frequente hoje ver em escaparates de livrarias, nas designações de coleções e mesmo nos sites de venda de livros online (Kokesh & Sternadori, 2015).

Não é possível, pois, entender estas lógicas conceituais senão no cruzamento da localização das fases de desenvolvimento biológico e psicológico com a do estudo das vivências coletivas associadas ao estatuto social e às possibilidades de autonomia de segmentos populacionais muito particulares no quadro das modernas sociedades. Nesse sentido Bruno (2000) assimilava o conceito de adolescência ao campo da Psicologia mais clássica (com uma focagem centrada no individual e nas mudanças que nele ocorrem) e o de juventude ao da Sociologia (preocupada com o conjunto de processos sociais – familiares, profissionais, estatutários, económicos), reconhecendo, porém, que tais distinções de campo científico podem permanecer ambíguas.

Pensamos ser defensável, no quadro desta discussão, admitir uma distinção formal entre:

– Pré-adolescência; fase imediata a suceder-se à infância, situada, como propõe a OMS (2017a, 2017b), a partir dos 10 anos e até aos 14. No contexto das nações ocidentais tal fase será caracterizada por dependência, coabitação e proteção familiar, experiência de escolaridade e uma ancoragem ainda clara nos traços da infância. De acordo, ainda, com Bruno (2000), e numa perspectiva mais clássica, a Sociologia francesa assimilava esta fase do crescimento ao *collège* e aos *collégiens*, no que, na ótica das etapas da escolaridade em Portugal, seria o 2º. e o 3º Ciclo.

– Adolescência; fase seguinte (a partir dos 14) marcada já por mudanças biopsicológicas bastante profundas e, no campo das sociabilidades, bastante assinaláveis. Representa uma continuidade na condição de dependência e de relação com a família mas são sua imagem mais típica os pontos de rotura em torno de manifestações de desejada e relativa autonomia comportamental, de gostos, de estilos de vida, de criação de círculos relacionais próprios (as redes de pares) para além do círculo doméstico. Seguindo ainda o mesmo autor (Bruno, 2000), no ciclo de progressão académica estaríamos agora no Ensino Secundário (o *lycée*, no caso do sistema francês).

– Juventude. Termo que poderia descrever o conjunto de processos e uma condição social mais ou menos justapostos à adolescência mas que para além dela (e até cada vez mais tarde, ao que parece) se prolongariam, inclusivamente até ao que já referimos como a situação de jovem-adulto. Esta fase, no mundo ocidental, tem de ser cada vez mais pensada (Galland, 2013) em termos de um equilíbrio (ou desequilíbrio) entre desejos e possibilidades, no presente quadro económico e societário de grandes constrangimentos, de construção de um projeto de vida próprio além do ninho original.

O estudo que agora desenvolvemos ocupa-se, como vimos, de uma população frequentando o Ensino Secundário. As suas idades (elas serão trabalhadas em pormenor em capítulos posteriores) descrevem um arco entre os 14 e os 21 anos. Uma parte deles adolescentes, outros nem tanto (a tomar à letra as categorias acima discutidas), jovens-adultos alguns (nessa situação reforçada de marginalidade etária tão complexa), jovens todos eles (segundo a proposta sociológica mais abrangente). Não é nosso objetivo, porém, nem eixo central do trabalho, explorar tais distinções mais finas em si mesmas. Assim, optámos por designar o grupo trabalhado a partir de um uso indiferenciado dos termos *adolescentes* ou *jovens* e falaremos também de *leituras adolescentes* e de *leituras juvenis* apenas movidos pelas preocupações de evitar continuamente a repetição. Não quer isso dizer que não estejamos atentos ao facto de esse leque etário poder representar diferentes orientações nos consumos culturais, nos livros lidos, nas tendências e gostos manifestados (para além dos mais evidentes sinais identitários nos

domínios biológico, psicológico, social). Essas diversidades vão interpelar-nos, seguramente, e para elas procurámos estar alerta.

A análise da leitura de livros entre uma população juvenil não pode ser empreendida sem um conhecimento da evolução desta prática no mundo em que vivemos; é impossível compreender os padrões leitores em grupos particulares sem os perspetivar no grande conjunto. Procederemos assim por etapas.

No próximo capítulo tentaremos listar os estudos das práticas de leitura em Portugal, enquadrando-os nas pesquisas realizadas noutros países. De seguida estabeleceremos uma imagem evolutiva dessas práticas para o chamado mundo ocidental (ou dos países desenvolvidos), após o que situaremos Portugal nesses espaços de referência internacional (nomeadamente os das nações da União Europeia) a partir das similitudes encontradas e das nossas singularidades nacionais. O facto de nos concentrarmos nas nações e culturas do Ocidente prende-se com o facto de, como veremos, a série de fenómenos descritos (da qual a situação portuguesa é, também, ilustrativa) poder ser assimilada a uma progressão histórica, social e cultural dotada de alguma coerência. Outras geografias humanas espelharão realidades sociais em que o livro e a leitura se encontram numa etapa diferente. Seriam esses os casos das sociedades com menores índices de desenvolvimento nos continentes africano ou asiático ou na América do Sul, por exemplo, ou mesmo a situação de outras nações que estando, um pouco por todo o globo, a passar por processos de modernização, mantêm com a livro e a leitura uma relação, ainda, de uma outra ordem. Em muitas dessas latitudes poderemos, evidentemente, estar a assistir a processos próximos daqueles vividos no Ocidente, poderemos mesmo começar a identificar aí algumas das nuances que enformam as práticas leitoras do nosso quadro ocidental de referência na Pós-Modernidade. Mas a inclusão das informações sobre esses contextos conduzir-nos-ia a toda uma outra discussão, que pensamos não ter lugar aqui e agora.

O último capítulo desta parte do trabalho tratará já dos fenómenos que organizam a prática leitora entre populações jovens em percurso escolar, centro assumido da presente pesquisa.

Capítulo 2

Os estudos sobre as práticas de leitura em Portugal e no contexto dos países ocidentais

2.1 As pesquisas (p. 27) – 2.2 Diversidade das aproximações e limitações das abordagens comparativas (p. 35).

2.1 As pesquisas

Podemos afirmar que a investigação mais sistematizada sobre as práticas de leitura em Portugal foi marcada por um relativo atraso em relação ao que noutras nações constituía já um campo científico relativamente autónomo. É um facto que não dispomos aqui de instrumentos regulares de medição de longa duração, ao contrário do que ocorre nalguns países.

Em França, o caso mais paradigmático, o painel “Les Pratiques Culturelles des Français” tem desde 1973, e com intervalos aproximados de 10 anos, possibilitado uma panorâmica evolutiva da leitura e do seu lugar entre as práticas de lazer, com efeitos consideráveis no debate público e nas políticas a desenvolver para o setor. A sua última edição em 2008 (estando em preparação a recolha para a presente década) foi acompanhada de resenhas que forneciam as grandes linhas de tradição e mudança em áreas tão diversificada como a frequência de museus e teatros, a leitura, as práticas amadoras e a audição musical, tudo isto para um leque de meio século. Convenhamos que se trata de um instrumento de análise fascinante que, além do mais, nos diz bastante sobre o interesse dos organismos públicos e a relevância do Ministério da Cultura, principal responsável pelo programa e que o tem vindo a tomar como orientador das grandes linhas para uma democratização da cultura.¹⁰ No mesmo país opera ainda o Centre National du Livre (CNL), entidade pública dependente do mesmo Ministério, com pesquisa de algum porte no âmbito das sondagens nacionais articuladas com projetos promotores¹¹.

No Reino Unido, menos imbuído dos valores de centralização estatal, marcado por um paradigma liberal, terá sido mais tardia e mais irregular a instauração de barómetros desta natureza; na verdade, aí, assinalamos o trabalho de duas instituições que têm desenvolvido estudos no plano da literacia e dos hábitos e práticas de leitura. A primeira será o National Literacy Trust, uma charity independente fundada em 1993, que conta com mecenas privados e com o patrocínio de instituições e figuras públicas. Este organismo apoia projetos de incentivo à leitura, trabalha com professores e bibliotecários e conduz também iniciativas de dimensão variada em termos de pesquisa científica. Todo o seu trabalho é divulgado no site que mantém¹², no qual podemos aceder a inúmeros estudos que possibilitam aos agentes políticos e educativos uma perspetiva evolutiva já de relevante duração (mas, todavia, sobretudo orientada para

¹⁰ Para ser preciso, estas sondagens foram empreendidas nos anos de 1973, 1981, 1988, 1997 e 2008. Os relatórios produzidos, e dos quais nos socorreremos frequentemente, têm sido geralmente assinados pelo seu diretor, Olivier Donnat (Donnat, 1998, 2009a, 2009b, Donnat & Cogneau, 1990). O site que disponibiliza todas as informações e resultados do programa pode ser consultado nas referências finais. Uma resenha histórica do painel foi apresentada por Donnat (2011a).

¹¹ A sua morada eletrónica pode também ser consultada na lista de referências.

¹² Para a sua morada eletrónica remetemos, novamente, para a lista final de referências.

populações jovens). A segunda é o BookTrust¹³, também com as mesmas características, também fundamentalmente vocacionada para as práticas de leitura infanto-juvenis mas que, por vezes, tem aplicado pesquisa de terreno com largas amostragens de população adulta.

Em Espanha, segundo Ariño (2010), o primeiro grande levantamento sobre práticas culturais (leitura incluída) terá sido realizado em 1974, seguido de inquéritos centrados nos hábitos de leitura e desenvolvidos em 1998 e 2003 pelo Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).¹⁴ A criação em 2007 do Observatorio de La Lectura y El Libro (organismo integrado no Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – MECDE) veio dar impulso a um conjunto de outros estudos mais ou menos sistemáticos que no país vizinho, desde as últimas década do século XX (por parte de grêmios de editores e livreiros), procediam à recolha de informação a respeito dos comportamentos leitores. Este observatório espanhol procura o estudo e o fomento da leitura em diversos segmentos da população, com base na investigação própria ou através do patrocínio/divulgação de outros estudos de origem privada.

Indo um pouco mais longe nessa Europa, e para a Holanda desde os anos 70, podemos assinalar trabalho de conhecimento no setor da leitura, públicos do livro, educação para a literacia e bibliotecas, por parte do designado Netherlands Institute for Social Research (SCP)¹⁵, organismo público com atribuições nos campos relacionados com as políticas governamentais, entre os quais o da prossecução de estudos de carácter longitudinal nas áreas da cultura e estilos de vida. Este instituto tem tido particular relevância nas pesquisas (realizadas com frequência a partir de 1972) sobre o uso do tempo livre dos holandeses em torno dos meios de comunicação (televisão, rádio, internet) e de outras formas de consumo cultural, entre as quais a leitura. Encontraremos os seus dados sistematizados nos trabalhos de Knulst e Kraaykamp (1997, 1998), Knulst e Dijkstra (1999) ou Van den Eijnden (2014). Ainda nesse país, será de registar o trabalho do Stichting Lezen¹⁶, uma fundação promotora das práticas leitoras com especial enfoque nos grupos adolescentes. Estimulando a leitura a partir de iniciativas várias associadas à edição e animação, esta instituição fundada pelo Ministério da Educação, Cultura e Ciência, promove também a pesquisa científica, tentando reverter os conhecimentos obtidos em iniciativas de ação no terreno. Desde 1998 patrocina uma cadeira de “Comportamento Leitor” na Universidade Livre de Amesterdão.

Entretanto Nicole Robine (2000) apresenta-nos uma recensão da pesquisa empírica das práticas de leitura no mundo que a situa para os Estados Unidos e para a Alemanha desde os anos 30, e para alguns países escandinavos desde a década de 40, embora com ritmos e investimentos desiguais. No tocante à Alemanha, e em moldes relativamente semelhantes ao que para a Holanda foi reportado, refira-se a ação do Stiftung Lesen¹⁷. Envolvida de forma ativa em programas de promoção das práticas leitoras na sociedade alemã, a fundação com esse nome (financiada integralmente pelo Ministério da Educação e da Ciência) dedica-se desde 1992 a estudos regulares sobre o uso dos meios de comunicação social e a socialização para as práticas leitoras, tendo

¹³ Morada eletrónica constante na lista de referências no final deste trabalho.

¹⁴ Consulta da morada eletrónica na lista de referências.

¹⁵ A versão inglesa do seu site tem a morada eletrónica constante na nossa lista de referências.

¹⁶ Morada eletrónica no final deste trabalho.

¹⁷ O site da instituição deve ser procurado na lista de referências.

criado em 2006 o seu próprio instituto de pesquisa. Na sociedade norte-americana o National Endowment for the Arts (NEA)¹⁸, agência federal independente, tem, por sua vez, promovido regularmente estudos neste campo (National Endowment for the Arts, [NEA], 2004, 2007, 2009, 2013, 2015). Ao seu trabalho, e para esse país, deve ser acrescentado o do Pew Research Center, outra instituição independente que desenvolve pesquisa de grande dimensão na área da evolução demográfica, dos estudos de opinião e das tendências nas práticas de consumo cultural¹⁹ – mobilizaremos, adiante alguns dos seus relatórios (Perrin, 2016; Zickuhr, Rainie & Purcell, 2013; Zickuhr, Rainie, Purcell, Madden & Brenner, 2012).

Por sobre toda a diversidade de experiências nacionais, o interesse pelo que leem as populações e alguns grupos em particular parece ter-se manifestado, sobretudo a partir dos anos 50, sob o efeito combinado de vários fatores sociais, económicos, políticos, científicos e na esfera das mentalidades: melhorias no nível de vida global das populações, aumento da escolaridade, instauração de regimes democráticos, maior investimento público na educação e na cultura e preocupações políticas de planificação nestas duas últimas áreas citadas no sentido de poder atenuar desigualdades de origem social no usufruto dos bens culturais.

Podemos discernir quatro campos concretos de desenvolvimento de todo este acervo de pesquisa:

a) Parte dele surge por impulso do meio académico, nomeadamente nas áreas da Sociologia, Psicologia Social ou Ciências da Educação, com trabalhos em torno das práticas culturais, dos efeitos dos meios de comunicação de massas e dos impactos das políticas educativas;

b) Outras recolhas desenvolvem-se no âmbito das instituições públicas nacionais de âmbito geral (no campo da análise estatística – caso do Instituto Nacional de Estatística [INE] em Portugal) ou ligadas especificamente ao mundo do livro, da leitura e da cultura (bibliotecas e associações de bibliotecários, Ministérios da Educação, escolas e associações de educadores, estruturas operando em equipamentos culturais e educativos de diversa natureza, responsabilidade e raio de ação). Têm particular relevância, aqui, institutos ou fundações públicas e privadas (de que vimos já alguns exemplos) com responsabilidades na promoção da leitura, associando esta a programas pontuais ou regulares de conhecimento do terreno. Muitos desses programas recorrem ao contributo especializado do meio académico e dos centros de investigação de Universidades e Politécnicos para a realização do trabalho concreto de pesquisa. Será ainda de incluir nesta categoria as baterias investigativas construídas e implementadas pelos programas nacionais de promoção da leitura (dos quais o Plano Nacional de Leitura – PNL –, criado em 2006 em Portugal²⁰, será um bom exemplo, uma vez que, como veremos, se lhe devem os últimos grandes relatórios divulgados entre nós).

¹⁸ O seu site também é referido na lista final.

¹⁹ De igual forma, o site do Pew Research Center pode ser consultado na lista de referências.

²⁰ Plano Nacional de Leitura – Programa de iniciativa governamental lançado em 2006 e vigente até à data da nossa escrita (Despacho Conjunto nº. 1081/05, de 22 de Dezembro), tendo como objetivos principais o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita e a promoção das práticas de leitura na sociedade portuguesa, articulando trabalho de instituições educativas, sociedade civil e agentes económicos e culturais públicos e privados. Uma dimensão ligada à investigação das práticas leitoras foi também desenvolvida nos primeiros anos desta iniciativa. Para o seu conhecimento

c) Têm vindo a ser realizadas sondagens de âmbito internacional por organizações como a UNESCO e a OCDE ou por agências da União Europeia (caso do Eurostat) que procuram, nesses casos, apresentar tendências transversais aos conjuntos nacionais estudados do ponto de vista de uma determinada démarche metodológica.

d) Finalmente, uma outra fatia destes estudos tem a sua origem em iniciativas privadas – aqui ligadas ao mercado e ao seu marketing – de agentes económicos, editores e outros profissionais do comércio do livro, bem como no trabalho de institutos independentes incumbidos de sondagens em várias dimensões da análise social.

Já na entrada no século XXI parece ter-se intensificado este labor da medição das leituras e vai sendo prática regular, na maioria dos países ocidentais, a realização de inquéritos de grande alcance com bases de amostragem significativas.

A par desses esforços de estabelecimento de um retrato global das leituras (que só a observação extensiva pode oferecer) o interesse por este feixe problemático dissemina-se ainda sob a forma de diversas teses de mestrado e doutoramento (de análise extensiva ou qualitativa, e em maior profundidade) em múltiplas áreas do saber que vão das Ciências da Educação à Sociologia da Cultura, ou da Psicologia à Comunicação.

Qual é, então, a situação de Portugal? Não sendo aqui o lugar para fazer uma história exaustiva desse nosso referido atraso, diríamos que ele radica sobretudo na ausência de uma política pública para a leitura associada à desconfiança face a esta por parte do regime autoritário sob o qual atravessámos grande parte do passado século. Como repara Melo (2004), a título de exemplo, analisando os dois diplomas de criação de uma rede de bibliotecas após a queda da I República (o diplomas de 1927 e o de 1931) e a sua incipiente aplicação no terreno,

Em ambos os projetos ressaltava uma referência explícita para a vigilância e proibição de livros e de leituras afrontosos da perspetiva ideológica oficial, nomeadamente os contrários à moral e religiões ou propagando doutrinas consideradas subversivas (basicamente, comunismo, socialismo, anarquismo e democracia.) Este controlo ideológico, porém, apenas era prescrito para as bibliotecas populares, pois estas unidades serviam sobretudo operários e outros trabalhadores que mais tinham sido atraídos pelo ideário progressista. (Melo, 2004, p. 346)

E é um facto que durante o período de vigência do Estado Novo toda a política para o setor, no que respeita à criação de equipamentos e à promoção da leitura (a par da política educativa), é marcada por enormes desconfianças e diminutos investimentos; a grande rede de espaços públicos de leitura virá a ser estabelecida por um organismo privado, a Fundação Calouste Gulbenkian, na dupla vertente de bibliotecas fixas em cidades principais e bibliotecas móveis (realizando uma cobertura itinerante de localidades mais pequenas e dos meios rurais). Só com o regime democrático, e a partir dos anos 80, será iniciada a territorialização de uma verdadeira Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) à escala dos municípios, organizada em termos modernos e apoiada pelo Estado, processo que coincide também com a gradual escolarização de massas da população portuguesa e com o aumento dos percursos escolares de grande

detalhado consulte-se o site institucional constante da lista de referências. A sigla que usamos, aliás uma espécie de imagem de marca do programa, será recorrente ao longo do nosso texto.

parte das novas gerações. Na mesma linha de preocupações, apenas em 1996 – num esforço considerável mas evidenciando, ainda assim, o nosso arranque bastante tardio – foi lançado pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Cultura o programa “Rede de Bibliotecas Escolares” (RBE) no sentido de dotar as escolas de todos os níveis de ensino de espaços de leitura organizados a partir de um paradigma centrado no utilizador e na diversidade de recursos (do impresso ao digital). A rede referida foi-se consolidando ao longo das últimas décadas. Inicialmente centrada nos estabelecimentos de Ensino Secundário, foi sendo alargada progressivamente a todos os outros níveis de ensino e alcança hoje uma cobertura total, tendo sido já alvo da avaliação independente (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2010).

Não é pois estranho que o primeiro inquérito de grande alcance aos hábitos e práticas de leitura dos portugueses, “Hábitos de leitura em Portugal” (HLP)²¹, se tenha desenvolvido apenas em 1988, com publicação definitiva de resultados em 1992 (Freitas & Santos, 1992). Do mesmo ano 1988 é também o trabalho de Jorge Gaspar, “Práticas culturais dos portugueses” (numa comparação das mesmas entre 1985-1988), uma encomenda da, à época, Direção Geral de Ação Cultural, incluindo secções sobre práticas de leitura (Gaspar, 1988). Salientemos, ainda, a obra “Os jovens e a leitura nas vésperas do Século XXI” de Magalhães e Alçada (1993), e o estudo “Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses” (Castro & Sousa, 1996). Em 1995, e por solicitação do então Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro, o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) realizou um segundo inquérito nacional de grande porte, “Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa” (HLPP)²², com direção de um dos investigadores responsáveis pela sondagem de 88, Eduardo Freitas (Freitas, Casanova & Alves, 1997). Outras iniciativas, entretanto, foram fazendo o seu caminho por parte de agentes privados do setor livreiro, com destaque para os diversos painéis sobre “Hábitos de Leitura e de Compra de Livros” desenvolvidos pela APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros)²³: a primeira dessas pesquisas da série APEL – e todas elas tiveram como agente de terreno empresas de estudos de mercado (Nielsen e Quantum, em concreto) – foi realizada em 1983, tendo-se-lhe seguido trabalhos de coleta de dados e relatórios anuais entre 1985 e 1997. Com um interregno em 1998, a associação de agentes do comércio do livro retomou a prática da sondagem anual entre 1999 e 2005, data em que foi suspenso o programa – eventualmente, segundo Neves (2011), porque se tornara redundante face às iniciativas de pesquisa estimuladas pelo setor público. No ano de 2003, a outra associação de editores do nosso país (UEP – União de Editores Portugueses) encomendou à empresa de estudos de mercado Marktest um trabalho sobre o comportamento dos consumidores do livro no nosso país, centrado nos compradores com mais de 18 anos. Entretanto outras sondagens e estudos com origem no setor público davam sinal de um desejo estatal de dar continuidade a uma medição regular do comportamento leitor em Portugal. Em finais da década de 90, numa iniciativa conjunta do, ao tempo, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas (IPLB) e do Observatório das Atividades Culturais (OAC)²⁴ foi desenvolvido um conjunto de pesquisas com

²¹ Para efeitos estilísticos na economia do nosso texto poderemos vir a designar esse estudo por esta sigla.

²² Também para efeitos de comodidade de leitura, as referências posteriores a este estudo poderão utilizar esta sigla: HLPP.

²³ Os estudos desta instituição que se encontram disponíveis online podem ser consultados na morada eletrónica constante das referências no final deste trabalho.

²⁴ Sigla operatória utilizada ao longo do nosso texto.

especial enfoque nos hábitos e práticas de populações juvenis e estudantis. Tais pesquisas setoriais, com resultados publicados em edição conjunta das duas instituições em três séries intituladas “Sobre a Leitura”, foram desenvolvidas, na sua maioria, em bibliotecas e escolas de Norte a Sul do país (Aleixo, Pinto & Cruz, 1999; Alves & Ricardo, 2000; Coelho & Sousa e Silva, 2001; Conde & Antunes, 2000; Ferreira, Mendes & Pereira, 2001; Fortuna & Fontes, 1999, 2000; Marques, 2000; Monteiro, 1999; Moura, 2001). Desse trabalho resultaram ainda relatórios-síntese dados ao prelo no final de cada série (Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001). Será de contemplar ainda neste grupo o “Inquérito à Ocupação do Tempo 1999” (Lopes et al, 2001), centrado na ocupação do tempo pelos portugueses do continente e ilhas e incluindo uma secção sobre a leitura de impressos (livros, jornais, revistas).

No plano de uma pesquisa de natureza mais qualitativa e de enfoque mais historicista refira-se o trabalho de vários investigadores, sob a direção de Diogo Ramada Curto (Curto, 2006), em torno de representações sobre a leitura e práticas leitoras no século XX em Portugal (algumas dessas pesquisas envolvendo também populações juvenis em percurso escolar).

Já no presente século, e sob a referida égide do PNL parecia, finalmente, estarem a ser lançadas as bases para a realização de estudos mais regulares sobre as práticas dos portugueses no que à leitura se reporta. Isto porque num curto espaço de tempo foram tornados públicos dois relatórios de maior envergadura: o primeiro (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007), intitulado “A Leitura em Portugal” (LEP)²⁵ e desenvolvido tecnicamente pelo OAC, corporizava, no fundo, a terceira grande sondagem ao território nacional; a outra publicação – “Os estudantes e a leitura” (EEL)²⁶, da autoria de Lages, Liz, António e Correia (2007) em enquadramento institucional do Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa da Universidade Católica Portuguesa –, também com cobertura nacional, reportava-se aos hábitos de leitura dos estudantes dos níveis do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Estavam previstos pelo PNL novos estudo de continuidade para o ano de 2011 mas, porventura por motivos orçamentais coincidentes com a crise económica então iniciada, tal nunca veio a materializar-se. A suspensão dessas pesquisas, do nosso ponto de vista, veio comprometer a possibilidade de constituição de bases de dados fiáveis (e com soluções metodológicas coerentes e estandardizadas) que permitam um conhecimento de longa duração do comportamento leitor dos portugueses. Em 2014 seria também extinto por ordem governamental o OAC, o que terá deixado um vazio nas iniciativas de pesquisa científica nesta especialidade. A verdade é que, à data da escrita desta tese, a informação de dimensão nacional mais completa e atualizada de que dispomos (e que usaremos frequentemente para fins comparativos) se encontra nos estudos LEP (Santos et al, 2007) e EEL (Lages et al, 2007) atrás recenseados.

Após essa data haverá que acrescentar informações trazidas pelas seguintes publicações:

– Grande síntese realizada por José Neves – aliás um dos autores do relatório LEP – na sua tese de doutoramento “Práticas de leitura da população portuguesa no início do Século XXI” (Neves, 2011).

– Do mesmo especialista, a título individual, artigo de reflexão e análise de dados (Neves, 2015) e ainda um trabalho em colaboração (Neves & Lima, 2008).

²⁵ Sigla operatória que poderemos usar no decurso deste trabalho: LEP

²⁶ Novamente introduzimos aqui a sigla a que, amiúde, faremos referência: EEL

– Relatório de avaliação externa do PNL intitulado “Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos” (Costa, Pegado, Ávila & Coelho, 2011).

– “O livro, o leitor e a leitura digital” sob a direção de Gustavo Cardoso (Cardoso, 2014), pesquisa comparativa centrada sobretudo nas questões da leitura digital, desenvolvida sob a égide da Fundação Calouste Gulbenkian. A obra inclui uma secção também da autoria de Neves (2014).

– “O Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e resultados” (Alçada, 2016), obra de balanço de Isabel Alçada sobre o programa governamental, com dados, informações e reflexões a respeito dos aspetos evolutivos da leitura em Portugal, nomeadamente os que se prendem com o impacto das estratégias desenvolvidas no terreno entre 2006 e 2016.

Estas últimas referências bibliográficas são bastante importantes, uma vez que constituem trabalhos de sumarização de problemáticas e interpretação de informações, embora não correspondam, na grande maioria dos casos – excetuada a obra dirigida por Cardoso (2014), nalgumas das suas secções – a coletas de informação inéditas.

Referimos até agora trabalhos cujo leque de análise se reportava à globalidade do território nacional ou que – a exemplo das publicações do IPLB/OAC, “Sobre a Leitura” –, sendo estudos de casos, se articulavam entre si na procura de um conhecimento sobre essa globalidade. Numa recensão da investigação portuguesa é possível incluir outros relatórios de natureza mais localizada do ponto de vista geográfico ou no que a populações específicas se refere. Nessa condição listaremos ainda as seguintes pesquisas:

– Em 1964/1965 a recolha desenvolvida, e publicada mais tarde por Grácio (1971), circunscrita a grupos de idade dos 11 aos 17 anos em escolas da área da Grande Lisboa, tomando como feixes analíticos para as práticas de leitura as variáveis sexo, idade e origem social.

– O estudo de Rocheta (1980) em escolas do Ensino Básico e Secundário, com uma amostragem considerável mas, também, territorializado na área geográfica da capital.

– A pesquisa de Sim-Sim e Ramalho (1993), também com larga amostragem, desta feita centrada no Ensino Básico, do 4.º ao 9.º ano de escolaridade.

– O inquérito às “Práticas culturais dos lisboetas” (Pais, Nunes, Duarte & Mendes, 1994), envolvendo, entre outras dimensões, a problemática dos hábitos de leitura.

– A investigação de Elvira Santos em escolas do Ensino Secundário de Coimbra (Santos, 2000).

– Para o distrito de Bragança, a comparação de práticas de leitura entre alunos de escolas do meio rural e do meio urbano efetuada por Machado (2000).

– O nosso próprio trabalho desenvolvido em 2004 (no âmbito de dissertação de Mestrado) em escolas do distrito de Portalegre ao nível do Secundário (Rosário, 2006).

– O levantamento e a análise de práticas leitoras dos alunos do Ensino Superior em Portugal realizados por Balça, Costa, Pires e Pais (2009).

– Ainda no campo do Ensino Superior e dos hábitos de leitura dos estudantes nele matriculados, o relatório de Yubero, Larrañaga e Pires (2014). Este trabalho, integrado em projeto de colaboração entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco e a Universidade de Castilla-La-Mancha, visava o conhecimento destas práticas em estudantes do referido nível de ensino em ambos os países, na continuidade das pesquisas de Larrañaga, Yubero e Cerrillo (2008, 2009) para a nação vizinha. O relatório a que fazemos referência apresenta unicamente os resultados portugueses.

Numa perspetiva internacional temos ainda as seguintes pesquisas que permitem, dentro de certos limites, situar as práticas de leitura em Portugal face ao conjunto de países do espaço europeu de referência:

– Os dados dos Eurobarómetros Especiais sobre a participação cultural, todos eles desenvolvidos pelo Eurostat da Comissão Europeia: Eurobarómetro 56.0 de 2002 (Comissão Europeia/Eurostat [CE], 2002) reportado a dados recolhidos em 2001; Eurobarómetro 278 de 2007 (CE, 2007a); Eurobarómetro 399 de 2013 (CE, 2013). Estes três instrumentos trabalharam a temática a partir de questionários aplicados a painéis de cidadãos europeus com 15 e mais anos, sempre reportando-se a práticas realizadas durante os 12 meses anteriores à recolha informativa. Há que esclarecer que não são bases de dados uniformes: o Eurobarómetro 56.0 opta por uma repartição em quatro contextos (leitura de trabalho, educativa obrigatória, educativa não obrigatória e leitura por outros motivos que não educativos ou de trabalho) e em quatro categorias de intensidade de leitura (num leque de 1 a 13 livros ou mais); por sua vez os Eurobarómetros 278 e 399 não distinguem os contextos e aí as intensidades de leitura são menos precisas (em ambos os casos é medida de forma genérica o número de leituras durante 12 meses, mas com uma escala de 1 a mais de 5 – não se especificando se se trata de livros diferentes).

– As informações resultantes do Adult Education Survey (AES²⁷) de 2007 e de 2011, também monitorizadas pelo mesmo organismo – Comissão Europeia/Eurostat – (CE, 2007b, 2011). As sondagens do AES fornecem um panorama da participação dos cidadãos europeus em atividades de educação e formação nos planos formal, não-formal e informal. O período de referência é também o dos 12 meses anteriores à recolha e o seu âmbito de aplicação (aqui mais restrito) é o de indivíduos entre os 25 e os 64 anos, uma população mais adulta, portanto. Iniciado em 2007, em projeto piloto, e replicado em 2011, previa-se-lhe um intervalo de aplicação de 5 anos, embora à data de finalização do nosso estudo não haja ainda nova edição. Pode incluir módulos específicos sobre participação cultural (práticas no domínio do lazer como as idas a espetáculos, as visitas a museus e monumentos, as práticas culturais amadoras, etc – e em particular sobre leitura de livros exclusivamente para fins recreativos), o que aconteceu nos anos assinalados. Será, ainda de chamar a atenção para o facto de nem todos os países serem alvo da sondagem neste módulo específico, o que significa que,

²⁷ Estas sondagens (siglas operatórias AES) são realizadas pelos vários institutos nacionais de estatística (com base numa metodologia comumente definida) e não por empresas privadas, contrariamente ao caso do Eurobarómetro. Os seus resultados passam a integrar as estatísticas oficiais dos vários países e são trabalhados, em simultâneo, pelas instâncias comunitárias.

entre 2007 e 2011 algumas nações não apresentam dados a respeito da temática que nos interessa. O AES contempla, em contrapartida, alguns países fora do espaço da União Europeia, como a Sérvia ou a Turquia, que aderiram ao programa de pesquisa.

– As cifras e discussões apresentadas em duas publicações de súpula: o “Eurostat Pocketbook Cultural Statistics” de 2011 (Beck-Domžalska, 2011) em torno das práticas de participação cultural dos europeus e cujos dados no domínio genérico dos consumos culturais, e da leitura de livros em particular, se reportam ao AES de 2007 acima listado (CE, 2007b); a publicação “Culture Statistics 2016 Edition” (Mercy & Beck-Domžalska, 2016) referente, sobretudo, ao AES de 2011 (CE, 2011).

2.2 Diversidade das aproximações e limitações das abordagens comparativas

Toda esta panóplia de estudos, que em determinados contextos nacionais se caracteriza pela abundância e noutros (como o português) por atrasos, hesitações ou ritmos descontinuados, não oculta outra ordem de problemas (que acabámos de aflorar no caso dos estudos do Eurostat) que se prende com o sentido do que é medido, com as perguntas colocadas por cada investigação em concreto – e que presidiram ao trabalho de terreno –, com as agregações de dados efetuadas ou com as tipologias construídas.

Numa primeira instância haverá que reconhecer diferenças nas escalas populacionais dos diversos estudos, nas estratégias de amostragem seguidas, na representatividade, numa parte dos conceitos operatórios desenvolvidos. A título de exemplo, e examinando as três grandes sondagens sociológicas portuguesas – a de 1988, HLP (Freitas & Santos, 1992), a de 1995, HLPP (Freitas et al, 1997) e o estudo LEP (Santos et al, 2007) – verificamos disparidades, aliás reconhecidas pelos autores da última, que colocam alguns limites à comparabilidade. A recolha de 1988 (com uma amostra de 2000 indivíduos alfabetizados, com idades situadas a partir dos 15 anos) foi desenvolvida em localidades com mais de 1.000 habitantes, configurando um estudo fundamentalmente situado em tecido urbano. O sistema de amostragem foi aleatório. O inquérito de 95 (desta feita com um painel de 2.506 indivíduos alfabetizados, e com os mesmos limites de idade) já contemplou localidades com menos de 1.000 habitantes, alargando, assim, o leque do habitat; aqui a opção passou por uma estratificação assente nas variáveis sexo, idade e grau de escolaridade. Quanto aos contextos de leitura foi seguida uma dicotomia entre leitura de lazer e leitura de estudo e profissional. O estudo LEP, no sentido de poder traçar linhas evolutivas, procurou seguir o modelo do seu antecessor: assim, foi mantida a estratificação a partir das mesmas variáveis e dos mesmos critérios de localização (tendo sido inquiridos 2.552 indivíduos). Os contextos de leitura contemplados pautaram-se, agora, por uma distinção em três categorias: leitura de lazer, leitura profissional e leitura de estudo. Quanto às tipologias de leitores de livros, segunda e terceira recolha, seguindo a prática comum na literatura da especialidade, optaram por uma repartição entre *não leitores*, *pequenos leitores*, *médios leitores* e *grandes leitores*. Esta tipologia avalia o comportamento de leitura para o período de 1 ano (12 meses anteriores à resposta ao questionário) a partir da distribuição seguinte: não leitores: nenhum livro lido; pequenos leitores: 1 a 5 livros; médios: 6 a 20 livros; grandes leitores: mais de 20 livros.²⁸. Entretanto, qualquer destes três trabalhos

²⁸ Voltaremos a falar desta tipologia internacionalmente consagrada. Então abordaremos os seus aspetos mais técnicos na sua relação com o presente estudo e nas adaptações que lhe fizemos para os nossos

avaliava práticas de leitura diversificadas que se poderiam situar em contextos de tempos livres ou em contextos de estudo/profissão, o que os diferencia substancialmente, para nos colocarmos num terreno de comparação internacional, com “Les Pratiques Culturelles des Français” que, desde o seu início, se reporta unicamente a modalidades de leitura no âmbito do lazer. E, nesse sentido, os exemplos mais próximos que teríamos da pesquisa de França seriam os estudos de Pais et al (1994) e de Lopes et al (2001), a que já aludimos, centrados apenas em dimensões recreativas. Quando olhamos a diversidade de abordagens, mesmo atendo-nos apenas à realidade portuguesa, deparamos, pois, com estratégias de recolha e procedimentos díspares que podem introduzir algum ruído no conhecimento sobre o problema e, sobretudo, nos aconselham precaução nas operações comparativas e interpretativas. Tal ruído (e a cautela de que devemos equipar-nos) avoluma-se quando alargamos o leque dos materiais para o contexto transnacional, caso de que as diferentes escalas usadas pelos Eurobarómetros e pelos AES são um bom exemplo (CE, 2002, 2007a, 2007b, 2011, 2013).

Tudo isto para insistir na ideia de que, carecendo em Portugal de séries de recolha uniformizadas do ponto de vista dos conceitos e das realidades observadas, (inclusivamente alinhadas com as pesquisas realizadas lá fora), ao invés de uma justaposição de retratos em alta definição (cujas comparações poderiam dar azo a análises cruzadas mais seguras) temos sempre de nos ater às aproximações possíveis. Esses limites da possibilidade analítica tornam-se bastante acentuados no domínio da justaposição de estudos setoriais de pequena dimensão ou de pequenas fotos de contextos locais; complicam-se ainda mais quando procuramos situar as recolhas nacionais face aos dados internacionais, eles mesmos, por sua vez, construídos com objetivos distintos e obedecendo a modalidades nem sempre uniformes.

Numa outra instância, que reforça o que acabámos de dizer, é preciso admitir que a aproximação científica às práticas de leitura (para ir mais longe, se quisermos, todo o estudo de fenómenos culturais em sociedades em mudança) lida com realidades fluídas, na procura da observação de cada tempo histórico. Mais uma vez, a título de exemplo, se os três trabalhos portugueses de maior envergadura referidos procuravam medir hábitos de leitura da população nacional em vários suportes (jornal, revista, livro), cruzando-os com a globalidade das práticas culturais, só os últimos dois estudos, e sobretudo o terceiro, introduzem já a problemática das novas plataformas comunicativas e de leitura: em 1988, naturalmente, não se colocava a questão de um uso disseminado e massivo do computador e da internet, e estar-se-ia longe de imaginar a realidade do e-book, dos formatos PDF, do Kindle e do e-reader. Planos de análise que serão explorados de forma bastante mais intensiva nos estudos setoriais do OAC – os finais da década de 90 eram já sinalizados por um uso crescente das novas tecnologias, sobretudo pelos segmentos juvenis – e ainda na investigação EEL (2007) – tal uso tornara o problema incontornável – ou em “O livro, o leitor e a leitura digital” (Cardoso, 2014) – a focagem do trabalho, como o seu nome indica, era precisamente essa. Noutros países como o Reino Unido, os Estados Unidos ou a França, a inclusão de tais dimensões nas sondagens afirmou-se um pouco mais cedo, modificando a própria forma de perguntar e de observar e, logo, o feixe interpretativo que constitui o ponto de chegada. Ora, em virtude disso, e mais uma vez, o recurso a estratégias comparativas tem, pois, de ser cauteloso. A esse respeito Robine (2000) chama-nos a atenção para o cuidado que deve ser posto na interpretação dos resultados de questionários sobre práticas de leitura: a seu ver tal interpretação deve ser permanentemente associada tanto

próprios propósitos. Por isso prescindimos, por ora, de referências bibliográficas a respeito da matéria ou de considerações teóricas de maior profundidade, que serão oportunamente retomadas.

ao sentido do que foi perguntado como às condições internas e externas que enformaram a aplicação no terreno (dispositivos de amostragem, condições de recolha, temporalidade do trabalho realizado). Seguindo preocupações análogas, Madero (2009), num trabalho de grande interesse epistemológico, analisa para este campo de investigação, as variações dos instrumentos de medição na sociedade espanhola, estabelecendo um relação entre essas variações e as respostas obtidas sobre práticas de leitura e sua linha evolutiva, concluindo por uma correlação entre essas formas de perguntar e a produção de conhecimentos que se tornam, por vezes, contraditórios ou mesmo paradoxais quando não enquadrados de forma cuidadosa.

Quer isso dizer que poderíamos desenhar, a par de uma história dos hábitos e práticas de que tratamos, toda uma história paralela dos esforços científicos e dos instrumentos de recolha de dados que os têm vindo a procurar compreender, bem como das conclusões obtidas momento a momento. Seremos sempre obrigados a adotar algum relativismo na observação conjugada de realidades que, embora guardem pontos em comum, são socialmente diferentes, igualmente admitindo que os objetos científicos a partir delas construídos resultam de diferentes projetos teóricos e de empreendimentos técnicos muito particulares.

Observada a lista dos estudos, vejamos o que eles nos dizem sobre a situação atual da leitura no ocidente, para depois passarmos à análise da situação portuguesa.

Capítulo 3

A leitura de livros nos países ocidentais I: linhas evolutivas

3.1 Entre generalização da leitura e seu declínio enquanto prática cultural (p. 39) – 3.2 As interpretações a respeito da erosão da leitura cultural de livros (p. 51).

3.1 Entre generalização da leitura e seu declínio enquanto prática cultural

A situação atual da leitura de livros no mundo ocidental pode ser, em traços gerais, sintetizada por via de dois movimentos muito identificáveis e largamente documentados numa estranha e paradoxal equação que coloca a par um fenómeno de expansão – generalização do uso quotidiano da leitura nas sociedades, para usar a expressão de Neves (2011) – e de retração (alguns chamar-lhe-ão declínio ou erosão) desta prática enquanto atividade associada aos lazeres e aos tempos livres. O fenómeno será no contexto francês, aliás, cunhado por Dumontier, Singly e Thélot (1990) com a certa expressão “A França lê mais mas os franceses leem menos”, que fez furor no seu tempo e alimentou todo um debate público.

Passemos ao primeiro movimento, o da expansão das práticas leitoras, que pode ser situado a partir de finais do século XVIII (Cavallo & Chartier, 2001; Griswold, 2000, 2001; Griswold, McDonnell e Wright, 2005; Lyons, 2001; Williams, 1961) pela ação conjugada de recuos no analfabetismo, progressão de uma escolaridade de massas, transformações variadas na esfera económica exigindo crescentemente o uso da leitura e da escrita, multiplicação do impresso em todas as suas formas (jornal, livro, revista) e sua também crescente acessibilidade. O século XIX será, na expressão de Lyons (2001, 2010), o século da criação de novos leitores (as crianças, as mulheres e os operários) num fenómeno de verdadeira massificação da leitura amplamente trabalhado pelos historiadores: dele nos dá testemunho a popularidade da imprensa – vivendo o início da sua época de ouro – e a própria leitura de literatura, com a publicação de novelas em episódios nos principais periódicos. Ficou célebre o modo como toda a Inglaterra parou, aguardando o final de “A Loja de Antiguidades” de Dickens e o sofrimento coletivo provocado pela morte da sua pequena heroína (Ackroyd, 1990); em Portugal Camilo Castelo Branco representará de algum modo um exemplo da escrita por episódios publicada na imprensa e o fulgor de uma época de vulgarização da leitura ficcional.

Este processo de alargamento da leitura na lógica societária muito deve, naturalmente, aos movimentos progressivos de alfabetização e de democratização dos sistemas de ensino: sem uma transversalidade social no acesso às competências de base, sem um contacto com a cultura alimentado pela instituição educativa teria sido difícil, se não impossível, a emergência dessa massa mais quotidiana de leitores. As práticas de leitura acompanham, assim (com efeitos bem visíveis no ponto de chegada que é o nosso século XXI), a evolução da escolaridade para todos. Podemos remontar a progressão desta última à entrada na Modernidade (séculos XIX-XX), pela rotura com o modo de vida tradicional do Antigo Regime, rotura essa cujos eixos centrais terão sido a Revolução Industrial e a Revolução Democrática (Hobsbawm, 1978; Wagner, 1996). As transformações das estruturas demográfica, social, económica, política e cultural na Europa Ocidental (com extensões a outras áreas do hemisfério a diferentes ritmos) operou-se por via de uma industrialização acelerada dos modos de produção concomitante com o declínio do mundo rural e com ritmos de urbanização sem precedentes; noutro plano, emergiram e disseminaram-se as ideias das Luzes e da Revolução Francesa, favorecendo os princípios de igualdade e liberdade, na esfera

política construtores dos sistemas liberais representativos e fundadores das bases do Estado Moderno, bem como os princípios do racionalismo científico, paradigma de um novo tempo. Segundo Wagner (1996) este projeto imaginado de Modernidade assentou em três dimensões: um complexo de valores sublinhando a liberdade da condição humana, um lugar central atribuído à Razão e ao Conhecimento como sustentáculos dessa condição livre e, finalmente, uma defesa do ideário de um bem-comum assegurado pelo Estado e legitimador da sua ação. Nessa alteração profunda das estruturas de vida do Ocidente, a passagem de uma sociedade rural para uma sociedade urbana, a entrada na Era da Máquina e da produção em série, a imposição de um Estado laico, a instituição lenta mas gradual de sistemas políticos representativos apelando ao exercício da cidadania, ter-se-ão concatenado no apelo a uma procura de mais (e novos) saberes, de mais educação, em suma, e no início da cadeia, de competências de leitura, alicerces fundamentais para a disseminação da cultura escrita. O projeto de Modernidade terá, assim, entre os seus elementos seminais o programa de alfabetização das populações (por imposição progressiva dessa mesma cultura da escrita) e a construção de sistemas de ensino seculares (Gal, 2000) de carácter público ou monitorizados pelas instâncias estatais, capazes de a todos dotar de uma base cultural comum reforçadora das identidades nacionais de que os estados em consolidação careciam (Barreto, 1995; Pintassilgo & Mogarro, 2003). Como nota Ramos (1988), a teoria da Modernização, ligando a alfabetização à industrialização e ao liberalismo, como um capítulo da História Social da transição para a Modernidade, fornece-nos o quadro interpretativo. Essa teoria...

Em primeiro lugar notava que tinham sido os Estados nacionais, na sua maior parte formados durante o século XIX, segundo o modelo da República Francesa, os responsáveis pelo desenvolvimento de um sistema de ensino público gratuito e pelo carácter obrigatório da escolaridade elementar, medidas cuja conveniência foi tema de longas discussões nos parlamentos e na imprensa. Em segundo lugar, sublinhava que a alfabetização de massas fora completada, na maior parte dos países do Ocidente, nos séculos XIX e XX, ao mesmo tempo que as cidades cresciam, a indústria se desenvolvia e os sistemas de governo se tornavam representativos. (Ramos, 1988, p. 1068)

Na mesma linha de pensamento, para Justino (2014) o século XIX veio consagrar a escolaridade obrigatória como condição da construção dos regimes liberais, uma vez que a instrução era tida como garantia autonómica para o exercício da cidadania e para a prossecução da coesão social e nacional, bem como para a aquisição das capacidades profissionais exigidas pelo progresso das economias e das sociedades em desenvolvimento.

Dar-se-á, pois, início a um processo de edificação de sistemas educativos racionalmente estruturados, sequenciais e enformados pelos desígnios de universalidade (Magalhães, 2003) que, no entanto, será um processo com uma história lenta e marcada por fraturas, desigualdades e descontinuidades.

a) A primeira dessas fraturas diz respeito aos beneficiários reais dos progressos dessa alfabetização e dessa escolarização no seio de cada contexto nacional (e mesmo numa perspetiva de conjunto). Nessa matéria será pertinente convocar aqui a distinção entre Modernidade Liberal Restrita e Modernidade Organizada (Wagner, 1996; Vieira, 2003a). O primeiro conceito descreve um alargamento de práticas sociais (entre as quais, para citar algumas, o direito real de participação política e o direito real de acesso

à alfabetização e à escolaridade) coincidentes com a condição moderna apenas a certos grupos do tecido social: na prática, e se no plano ideológico se defendia uma igualdade entre cidadãos, grande parte do século XIX viu as elites burguesas e liberais apropriar-se dessa condição moderna, protagonizando processos de mobilidade social ascendente e trajetos alfabetizadores e escolarizadores, deixando de fora, apesar de melhorias de conjunto assinaláveis, vastos pelotões de excluídos oriundos das classes mais populares. Num certo sentido os princípios libertários e igualitários teriam, sobretudo, sido enformados por uma construção retórica com grande distância face à realidade. Apenas o século XX, em particular no período após a II Grande Guerra, realizará o processo de Modernidade efetiva, plena e organizada – o sufrágio universal é disso um excelente exemplo – que no campo educativo se caracterizará por medidas e práticas (e não apenas por discursos e legislação) concretizadores de uma verdadeira democratização dos saberes, do acesso à escola e aos diplomas, da instrução e da qualificação, no que costumamos designar como massificação do ensino. Essa evolução das práticas escolarizadoras neste período de Modernidade Organizada é, aliás, historicamente coincidente com a convencionalização das relações laborais, o pleno acesso aos serviços de saúde, a criação do Estado Providência em todas as suas vertentes e o estabelecimento em definitivo (assim o esperamos) de sistemas políticos democráticos assentes no direito ao voto, nos princípios da representatividade e nas várias formas de participação cívico/política. Podemos concluir que, tendo o século XIX aberto o caminho aos princípios de igualdade educativa, coube ao século XX a aplicação real de uma equalização e generalização das oportunidades nessa matéria.

b) O segundo tipo de fraturas é revelado pelo ritmo e pelos sucessos atingidos quando comparamos as diversas realidades nacionais do ponto de vista dos programas alfabetizador e escolarizador: nem todos os países do continente europeu os iniciaram ao mesmo tempo nem alcançaram, em simultâneo, taxas da mesma ordem de grandeza (Soysal e Strang, 1989). Nesse sentido têm sido apontadas as profundas assimetrias entre norte e sul, com um grupo de nações (no primeiro caso) a chegar mais cedo e com mais eficácia a uma situação bastante avançada e um segundo grupo a passar por processos mais lentos, acidentados e menos sucedidos. O norte europeu teria beneficiado, até, de uma fase muito precoce de alfabetização de caráter informal (Candeias & Simões, 1999; Furet & Ozouf, 1977; Houston, 1988, Ramos, 1998), iniciada a partir do século XVI em regiões da Alemanha, na Holanda, no Reino Unido e nas nações escandinavas e relacionada, nesses territórios, com os movimentos da Reforma Protestante e Anglicana. A passagem da leitura da Bíblia para as línguas locais, eliminado o monopólio elitista do latim, teria sido fator preponderante neste desejo de aprender a ler mesmo em contextos agrários tradicionais (Furet e Ozouf, 1977) e a nova relação com o livro sagrado preconizada pela doutrina reformista dispensando, na sua essência e globalmente, a mediação de terceiros, viria estimular a literacia na ausência, ainda, de incentivo ou iniciativa estatais nesse campo (Gilmont, 2004). Quer isto dizer que para muitos alemães ou holandeses contemporâneos de Lutero e Calvino, e por eles influenciados, não foram precisas escolas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Conjugada com esta dimensão religiosa teria ainda fermentado, nessas regiões e povos, uma maior permeabilidade aos ideais humanistas e iluministas (Carreira, 1996), também eles catalisadores de uma procura do conhecimento e da alfabetização. Após esta fase informal, a entrada na modernidade irá marcar, nas regiões do norte, a transposição do projeto alfabetizador para programas formais através de uma ação organizada por parte dos Estados-Nação. Esta fase é evidenciada pela criação de legislação impondo a aprendizagem da leitura/escrita e a

frequência dos estabelecimentos de ensino nos quais, a partir de então, esta passa a ser realizada, bem como pela formação e recrutamento de docentes e pela multiplicação e disseminação de redes escolares. Tal processo será desenvolvido até aos nossos dias de forma progressiva, alargando a massa de cidadãos nacionais que passam a ter oportunidade real de frequentar a escola.

Ora, todo este movimento será, de facto, mais tardio na Europa do sul: aí as modalidades de alfabetização informal da primeira fase, estimuladas pelo Protestantismo a norte, encontraram as barreiras religiosas do Catolicismo como forte mecanismo inibidor (com efeito colateral numa maior dificuldade na adoção das ideias do Século das Luzes e dos grandes princípios do Humanismo europeu). Por outro lado, as iniciativas do Estado foram também ou mais tardias ou menos eficazes no tocante ao estabelecimento generalizado de uma escolaridade que colocasse todos em pé de igualdade quanto às competências leitoras. Soysal e Strang (1989), em trabalho já acima referido, apresentam dados sobre a introdução dessa escolaridade obrigatória em vários países ocidentais que se pautam exatamente por contrastes nacionais (Tabela Estatística 1) e comprovam a teoria da décalage norte/sul.

Tabela Estatística 1 – Datas de introdução da escolaridade obrigatória e taxas de escolarização em 1870 em diversos países ocidentais (%)

Países	Ano de introdução da escolaridade obrigatória	Taxas de escolarização em 1870
Prússia	1763	67
Dinamarca	1814	58
Grécia	1834	20
Espanha	1838	42
Suécia	1842	71
Portugal	1844	13
Noruega	1848	61
Áustria	1864	40
Suíça	1874	74
Itália	1877	29
França	1882	75
Irlanda	1889	38
Holanda	1900	59
Luxemburgo	1912	-
Bélgica	1914	62
EUA	-	72

Fonte: Soysal & Strang (1989, p. 278)

Se, por vezes, as datas de arranque de tal projeto iluminista (e iluminado) até aproximou, no quadro europeu, muitas das nações, a verdade é que os sucessos atingidos por volta de último quartel do século XIX não escondem um panorama a diferentes velocidades: a Grécia, a Espanha, Portugal, todos eles entre os primeiros a promover (pelo menos formalmente) a iniciativa até 1844, não atingem em 1870 as taxas de escolarização obtidas no mesmo ano pela Suécia, pela Noruega ou pela Suíça (dois desses países, aliás, com um arranque posterior). Há mesmo casos, como o holandês ou o belga, em que um projeto estatal de escolarização obrigatória nascido apenas (e já) em pleno século XX, se realiza sobre taxas que atingiam na mesma data de 1870 valores respetivos da ordem de 59 e de 62%, (bastante superiores, portanto, às dos países que regulamentaram mais cedo), o que significa que aí a iniciativa governamental veio apenas colocar em papel o que era uma prática social relativamente generalizada. Assim, se numas situações o interesse das autoridades pelo projeto de escolarização terá sido o motor para um desenvolvimento realizado sobre baixos níveis de partida, noutras a legislação e criação de oferta educativa (aliás de maior alcance, pertinência e eficácia) ter-se-ão operado em relação a populações que apresentavam já níveis de competência leitora bastante avançados. O que a análise desta tabela nos diz, também, é que em muitas circunstâncias (Portugal está nesse grupo) a mera criação de legislação não terá sido suficiente para alterar de forma substancial o panorama de muitas literacias nacionais: a incipiente oferta de estabelecimentos de ensino, a dificuldade de coberturas territoriais efetivas, a maior resistência das populações, as hesitações e recuos na política para a educação, serão variáveis explicativas para taxas de analfabetismo elevadas e taxas de escolaridade baixas que se manterão, em alguns desses países, muito para lá de meados do próprio século XX. Estas descoincidências levaram alguns autores a classificar as primeiras políticas de alfabetização e escolarização deste grupo de nações que alcançaram menor êxito (e mais tardiamente) como políticas de construção retórica da educação (Justino, 2014; Pintassilgo & Mogarro, 2003; Soysal & Strang, 1989; Teodoro, 2001) marcadas pela justaposição de “uma significativa precocidade no plano legislativo e no discurso político sobre o papel da escola na modernidade e uma contínua denegação de recursos para o incremento da escolarização” (Teodoro & Aníbal, 2007, p 15). Além do mais, os séculos XIX e parte do século XX serão, nessas nações, caracterizados por processos industrializadores incipientes que marcarão um atraso estrutural de longa duração na Modernidade, por transições lentas de padrões rurais para padrões urbanos, por uma instauração acidentada de regimes democráticos e, subjazendo a todo o quadro social, pelos aludidos processos alfabetizadores e escolarizadores ineficazes (Candeias & Simões, 1999) que documentam uma penetração retardada da cultura escrita nas estruturas sociais mais profundas; estes últimos autores sintetizam, para o contexto ocidental, um conjunto de condições de base histórica na correlação entre alfabetização e escolarização que permitem compreender as dissonâncias nacionais aqui discutidas:

– Uma forte penetração do protestantismo parece estar associada no século XIX (e com efeitos que para além dele se prolongam) a sociedades mais alfabetizadas.

– O dinamismo económico e a extensão dos processos industrializadores, no mesmo período, terão favorecido a literacia e a frequência das escolas; as sociedades ainda presas às lógicas do Antigo Regime revelaram atrasos notórios nesses campos.

– O papel efetivo (e menos retórico) dos Estados terá sido preponderante, sobretudo quando conjugado com um grau prévio de alfabetização de raiz popular mais intenso (criador, pois, de um terreno fértil para a procura social da educação formal).

– Uma conjugação destes fatores económicos e sociais (centralidade e extensão das mudanças na esfera produtiva, transformação nas relações laborais, exigências no plano formativo, novas ideias associadas à Razão e à Ciência, contextos favorecedores da mobilidade social) terá de ser tida em conta na análise dessas dissonâncias.

Os diferentes ritmos nos panoramas nacionais revelam, assim, para o grupo mais atrasado, contextos penalizadores de massas mais significativas da população: se nos países do norte a massificação do ensino se dá mais cedo, com maior êxito (e partindo também de uma experiência alfabetizadora informal com maior tradição cultural) é natural que aí o pelotão de excluídos da cultura escrita se veja significativamente reduzido já na entrada de novecentos; nos países do sul, a retórica da modernidade não ocultará uma disseminação cultural de menor alcance, restrita a determinadas elites, havendo que esperar mais tempo por um realinhamento com os padrões globais da Europa e do mundo desenvolvido em geral. Esse realinhamento efetuar-se-á já em pleno século XX, sobretudo a partir dos anos 50, passo a passo caminhando para uma convergência na erradicação do analfabetismo e na possibilidade de todos (independentemente da condição social) frequentarem as instituições de ensino e nelas desenvolverem percursos longos de aprendizagem (do Ensino Básico ao Universitário). A década de 50 e seguintes correspondem, simultaneamente, a um reforço por parte dos estados de políticas reais de democratização da escola e a uma procura social acrescida de educação por parte das populações (Coombs, 1985). Esta caminhada tenderá a estender-se a todo o globo para além do hemisfério ocidental (tendo de passar pela descolonização nos territórios dominados pelas velhas nações europeias, necessitando ainda hoje da adoção nesses territórios de políticas educativas com um rosto moderno e exigindo o atingir de patamares de bem-estar que permitam o usufruto da escola e, logo, da cultura e da leitura).

Em articulação com os fenómenos atrás expostos, e regressando ao nosso tema central – a vulgarização das práticas de leitura – podemos, pois, concluir que, para o Ocidente, um grupo de países tomou a dianteira em virtude de economias mais potentes, da criação de riqueza mais substancial, de sistemas de distribuição da mesma menos desiguais e de uma tradição de alfabetização e escolarização com raízes mais antigas e projeto mais consistente, transversal e democratizante. Todos estes fatores terão conduzido à emergência de uma classe média mais leitora. Outros países terão apresentado uma décalage associada ao próprio atraso económico e técnico, a uma terciarização retardada dos setores de atividade, a desigualdades sociais mais acentuadas, à dificuldade de criação dessa mesma classe média, ao estabelecimento efetivo de práticas de consumo cultural não circunscritas às elites, e a movimentos alfabetizadores/escolarizadores mais tardios. Acrescente-se que tais diferenças de partida entre muitas nações ocidentais se espelham presentemente na maioria das estatísticas comparativas a respeito da educação e dos padrões de leitura, não tendo sido totalmente eliminado esse lastro histórico.

Em todas as circunstâncias, partindo mais cedo ou mais tardiamente para o processo, a verdade é que a última parte do século XX (e teremos de evocar ainda o trabalho de estímulo de organizações internacionais como a OCDE, a UNESCO ou a União Europeia, o trabalho de muitos executivos políticos, de instituições culturais e educativas, mesmo da sociedade civil) documenta globalmente para o grupo dos países

ocidentais um incremento gradual da população leitora, com particular expressão nos anos 60 (Hersent, 2000) – a generalização das competências de base teriam possibilitado tal fenómeno. Este tende, aliás, a ser explicado por uma diminuição da percentagem de não leitores de livros pela transferência destes para a categoria de pequenos leitores (aqueles que não estando já completamente desafetos face ao livro mantêm, porém, práticas de leitura de baixa intensidade). A maioria dos especialistas, entre os quais Bahloul (1990), Baudelot et al (1999), Poulain (2004) ou Neves (2011, 2015), interpretam este movimento de forma positiva, referindo-se-lhe como uma expansão da leitura fraca em quantidade e considerando-o sinónimo de desenvolvimento e não de fragilização da leitura, uma vez que representa uma retração clara do grupo daqueles cujas práticas eram completamente alheias a esta. Resultado das transformações globais aqui discutidas, e sobretudo das melhorias na literacia, foi ainda entendido por muitos como uma tendência imparável, projetando um mundo em que a leitura de livros (apoiada por mais escola, por mais saber, por profissões mais qualificantes, por acréscimos na cultura geral dos indivíduos e dos grupos) teria vindo para ficar e jamais sofreria revezes. É legítimo concluir que a Modernidade foi benéfica para o impresso e para a sua implantação e que a esperança nesse exponencial aumento dos efetivos de leitores, tal como a crença de uma expansão interclassista da intimidade com o livro, se inserem na grande narrativa de Progresso e Desenvolvimento que marcou este período da História.

E se a entrada na Pós-Modernidade (Bauman, 1993; Harvey, 1989; Jameson, 1992; Lyotard, 1979) corresponde justamente a uma crise da Razão e das certezas, a uma crise das utopias, dos grandes projetos, no fundo, e precisamente, a uma crise da narrativa do Progresso, podemos considerar que a evolução das práticas de leitura se virá inscrever nesse panorama de um certo desencanto. Porque é sensivelmente a partir da década de 70, e muito sintomaticamente coincidindo com a construção do discurso teórico sobre a Pós-Modernidade – bem como, de acordo com vários autores (Chartier & Hébrard, 2000; Mauger, Poliak & Pudal 2010), convergente, no tempo, com a medição mais regular dos padrões das práticas culturais – que se começam a registar os primeiros sinais do segundo termo da nossa equação: a retração da leitura (e da leitura de livros para fins de lazer em particular), discutida por Coulangeon (2010), Donnat (1998), Griswold et al (2005) ou ainda por Knulst e Van den Broek (2003), em tendências consistentes que muitos outros estudos viriam a confirmar (Bordonau & Gómez, 2010; Christin & Donnat, 2014; Donnat, 2009a, 2009b, 2010; Wenckers, Huysmans & Haan, 2018). Sintetizando a evolução das práticas culturais em França entre 1973 e 2008, Donnat (2011b), após assinalar o declínio do interesse pela imprensa tradicional, refere-se à leitura cultural de livros nos seguintes termos:

Les livres sont désormais présents dans la plupart des foyers, la fréquentation des bibliothèques a fortement progressé même si elle a marqué le pas en 2008, et pourtant... la lecture d'imprimés a baissé continûment au cours de la période étudiée: les journaux (payants) ont perdu près de la moitié de leurs lecteurs quotidiens, la proportion des forts lecteurs a régulièrement fléchi et, si la proportion de Français à n'avoir lu aucun livre en dehors de toute contrainte scolaire ou professionnelle est la même qu'au début des années 1970, les lecteurs de 2008 lisent en moyenne cinq livres de moins par an que leurs homologues de 1973. (p. 4)

O que se verificava assim, e apesar da crescente generalização das práticas leitoras e do facto de agora a elas terem acedido segmentos populacionais que

anteriormente eram alvo de uma evidente exclusão (tudo isso como resultado de uma caminhada em qualidade de quase dois séculos), era uma diminuição das práticas de leitura recreativa em todos os setores das sociedades ocidentais: tal diminuição era sinalizada por recuos progressivos nas taxas de leitores em contexto de tempos livres, pela limitação crescente do tempo dedicado à leitura nesse mesmo contexto, pelo lugar cada vez mais modesto ocupado por tal prática no leque de atividades de lazer e por sangrias constantes, década a década, na categoria mais efetiva de leitura representada pelos grandes leitores. O mundo ocidental embora tivesse cada vez mais pessoas potencialmente capacitadas para ler ou que, inclusivamente, desenvolviam essa prática no seu dia-a-dia de trabalho ou de estudo, lia bastante menos no plano da prática privada e livre; os grandes leitores de livros liam em quantidades consideravelmente menores e isto parecia afetar todos os grupos sociais, todas as categorias, homens e mulheres, mais jovens e mais velhos, mais e menos escolarizados. E o fenómeno teria vindo para ficar, como toda a literatura da especialidade vem demonstrando.

“Les Pratiques Culturelles des Français” (Donnat, 2011b), um dos barómetros nacionais mais standardizados face à leitura lúdica, registaram entre 1973 e 2008 os valores que exibimos na Tabela Estatística 2 e que podemos utilizar como exemplo paradigmático.

Tabela Estatística 2 – Leitura enquanto prática cultural (independente dos estudos e do trabalho) em França entre 1973 e 2008 (%)

Ano	Não leitores (nenhum livro lido no espaço de um ano)	Leitores (pelo menos 1 livro lido no espaço de um ano)	1 a 9 livros lidos no espaço de 1 ano	10 a 19 livros lidos no espaço de um ano	20 ou mais livros lidos no espaço de um ano
1973	30	70	24	17	28
1981	26	74	28	18	26
1988	25	75	32	18	24
1997	26	74	35	17	19
2008	30	70	38	15	16

Base amostral: População de 15 e mais anos
 Fonte: Donnat (2011b, p. 3) (Adaptado)

Se entre a década de 70 e a de 80 até é evidente um certo crescimento nas taxas de leitores, elas registam quebras a partir de 1997, situando-se na data da última recolha do painel ao mesmo nível de há 40 anos atrás. No tocante às intensidades da leitura, observa-se o padrão atrás explanado: a categoria dos leitores descritiva de uma maior filiação (20 ou mais livros lidos no espaço de 1 ano) desenha um movimento descendente ao longo das cinco décadas – os grandes leitores eram em 2008 pouco mais de metade da sua proporção em 1973; os médios leitores, apesar de ligeiras subidas nos primeiros 10 anos, sofrem estabilização seguida de um decréscimo percentual que já em 2008 os coloca abaixo da cifra obtida nos anos 70; apenas os pequenos leitores (e aí estará o resultado da vulgarização da prática leitora a que temos vindo a fazer referência) veem as suas hostes avolumar-se.

Christin e Donnat (2014), traçando linhas comparativas entre este panorama francês e o dos Estados Unidos da América (aqui com base nos dados do NEA (1982,

1992, 2002 e 2008), concluem por um perfil bastante próximo, com similaridades caracterizadas por decréscimos recorrentes na leitura recreativa de livros a partir de finais de 80, situação que afetará sobretudo a leitura de literatura. Segundo estes analistas, o fenómeno é até mais acentuado em França, sociedade em que esta forma de leitura ocupava historicamente, para o conjunto da população, um lugar mais significativo que do outro lado do Atlântico. Robinson e Godbey (1997) tinham estimado já para a sociedade norte-americana uma queda do tempo semanal ocupado na prática de leitura de 3,6 – nos anos sessenta – para 2,8 horas – em meados da década de 80. Os relatórios de Knulst e Kraaykamp (1997, 1998) para a Holanda fazem recuar o fenómeno ainda mais atrás, detetando diminuições para metade nos tempos consignados à leitura de lazer entre os anos 50 e o final do século XX (das 5 horas semanais dedicadas a ler em 1955, em média, claro, ter-se-ia passado para 2,5 horas 40 depois). Bordonau e Gómez (2010), analisando as taxas de leitores de livros em Espanha de 1975 a 2010, e numa visão não tão dramatizada, constatarem que elas seguem um padrão claro de crescimento, bastante acentuado entre 1974 e 1990 (aqui poderemos considerar um paralelismo entre os nossos dois países nas mudanças decorrentes de tardios processos de democratização e de escolarização) e bastante mais suave entre 1991 e 2009, no que os autores chamam o atingir de uma fase de meseta ou de estabilização sobre os sucessos atingidos. Ao fenómeno do declínio da leitura livre entre o conjunto das práticas culturais não escapam os países nórdicos (e de antiga tradição alfabetizadora e escolarizadora como verificámos) como o sinalizam, por exemplo, Johnsson-Smaragdi e Jonsson (2006) para a Suécia e Tveit (2012) para a Noruega, o mesmo padrão acompanhando o Reino Unido, segundo Clark e Rumbold (2006). Naturalmente as várias experiências nacionais poderão apresentar particularidades resultantes em contrastes mais ou menos acentuados na progressão das taxas de leitores até ao final do passado século (a distribuição da riqueza, as desigualdades sociais, a tradição cultural e escolar – de maior ou menos longevidade –, a plena condição de Modernidade atrás aludida poderão explicá-los) e em quebras suavizadas ou mais dramáticas nas presentes décadas (o mesmo conjunto de fatores terá de ser mobilizado permanentemente para as compreender). Um bom exemplo dessas dissonâncias pode ser encontrado em alguns países do sul da Europa que, tendo massificado a alfabetização e escolarização das suas populações mais tardiamente e, também mais tardiamente, passado por processos de reconfiguração social propícios, assistiram só na passagem do milénio ao incremento das suas taxas leitoras. Portugal encontrou-se nessa situação; e nesse sentido partilhou com a Espanha um contexto análogo, como bem o documentam a análise de Bordonau e Gómez, que atrás evocámos, e a de Teresa Colomer. Esta autora, sublinhando o atraso educativo do país vizinho e os seus efeitos na criação de uma massa leitora, sinaliza o crescimento desta por via das transformações de fundo na sociedade espanhola (cruzado quase de imediato com fenómenos erosivos) (Colomer, 2009a). Quer isto dizer que, independentemente das particularidades nacionais, um declínio nas taxas e intensidades da leitura cultural de livros parece ser a tendência generalizada e pela qual virão alinhar, já no presente século, a maioria dos países.

Podemos, aliás, observar essa tendência erosiva na Tabela Estatística 3, a partir dos dados dos AES do Eurostat (CE, 2007b, 2011). Eles concentram-se, como já foi assinalado, apenas na categoria da leitura enquanto prática cultural de recreação (a questão colocada aos inquiridos é bastante restritiva quanto a isso) e deslocam-se para painéis amostrais acima dos 25 anos.

No estudo de 2007 não foram realizadas recolhas na Dinamarca, França, Irlanda, Luxemburgo, Holanda, Reino Unido e Sérvia; o de 2011 não contemplou a Bélgica, Croácia, Dinamarca, França, Irlanda, Holanda, o Reino Unido e a Suécia.

Tabela Estatística 3 – Leituras de livros (nos dozes meses anteriores à data da recolha de dados) para fins de lazer em Portugal e na União Europeia (integrando mais alguns países fora do quadro da União) – AES de 2007 e de 2011 (%)

Países	Leitura / Não Leitura 2007		Leitura / Não Leitura 2011		Variação de leitores (Pelo menos 1 livro) (2007 a 2011)	Intensidade da leitura (2011)		
	(a) Não leitores	(b) Leitores (Pelo menos 1 livro)	(c) Não leitores	(d) Leitores (Pelo menos 1 livro)		(e) Menos de 5 livros	(f) De 5 a 9 livros	(g) 10 livros ou mais
Média do conjunto	37,8	61,5	42,2	57,4	- 4,1	28,1	14,5	14,8
Áustria	25,1	74,8	26,8	73,0	- 1,8	32,0	20,4	20,6
Bélgica	32,5	64,2						
Bulgária	47,9	52,1	50,4	48,2	- 3,9	24,5	14,4	9,2
Croácia	46,8	52,4						
Chipre	45,6	54,4	48,1	51,9	- 2,5	30,8	11,5	9,6
República Checa	21,7	78,3	33,3	66,7	- 11,6	31,3	16,2	19,2
Estónia	25,0	75,0	29,9	70,1	- 4,9	28,7	19,4	21,9
Finlândia	20,6	79,3	27,2	72,7	- 6,6	30,5	17,9	24,4
Alemanha	27,0	72,8	24,7	75,3	2,5	28,6	24,5	22,1
Grécia	47,4	48,3	49,0	48,8	0,5	30,6	10,4	7,8
Hungria	38,2	61,8	38,6	61,4	- 0,4	32,9	14,4	14,1
Itália	50,9	46,6	45,8	54,1	7,5	25,9	10,6	17,3
Letónia	27,8	71,1	35,9	64,1	- 7,0	26,1	19,2	18,8
Lituânia	33,6	66,4	45,3	54,7	- 11,7	28,7	12,4	13,5
Luxemburgo			17,9	81,9		33,5	23,9	24,4
Malta	44,9	55,1	47,5	52,5	- 2,6			
Polónia	39,1	60,9	43,5	56,3	- 4,6	24,8	13,8	17,6
Portugal	57,8	42,2	59,5	40,5	- 1,7	26,3	9,0	5,2
Roménia	59,5	38,7	68,4	29,6	- 9,1	20,1	6,6	2,8
Sérvia			46,4	52,8		23,2	13,3	16,1
Eslováquia	26,4	73,4	33,9	66,1	- 7,3	36,2	17,9	12,0
Eslovénia	35,2	64,8	45,9	54,1	- 10,7	21,8	13,1	19,2
Espanha	39,0	60,8	41,9	58,0	- 2,8	35,1	10,2	11,7
Suécia	16,3	83,3						
Turquia	62,1	37,9	69,4	30,6	- 7,3	19,1	6,8	4,7

Fonte: AES 2007 e AES 2011 (CE, 2007b, 2011) (Adaptado). Base amostral: População de 25 e mais anos. Nota: A coluna (d) exprime um valor correspondente ao somatório das colunas (e), (f) e (g), perfazendo aproximadamente 100% esse valor quando somado ao da coluna (c)

A recolha de 2007 não estabelecia um escalonamento de livros lidos, ficando-se por uma classificatória entre “Não Leitura” e “Leitura de pelo menos um livro”; já a recolha de 2011, mantendo essa distinção, operava, a par dela, uma categorização de “Menos de 5 livros lidos”, “De 5 a 9 livros lidos” e “De 10 livros lidos ou mais”.

Veja-se como, com exceção da Alemanha, da Itália e da Grécia, as taxas de leitores, para o contexto avaliado, são nos restantes países marcadas por descidas percentuais: menos significativas na Hungria (0,4), em Portugal (1,7) e na Áustria (1,8%), elas atingem uma expressão preocupante na Lituânia (11,7), na República Checa (11,6) e na Eslovénia (10,7). Decorrerão todas essas situações e nuances diversificadas de múltiplas ordens de fatores que não podemos aqui discutir e que exigiriam um conhecimento mais profundo de cada realidade nacional que não possuímos. É inegável, de qualquer forma que, a reconhecer a fiabilidade destes dados e a sua representatividade, de alguns países do antigo Bloco de Leste agora integrantes da União (e tidos como sociedades com elevados níveis de literacia decorrentes das suas políticas educativas do pós-guerra e do comunismo), passando por países da Europa do sul (com os desequilíbrios já aqui analisados), até à Finlândia ou à Áustria (representantes de patamares de desenvolvimento bem conhecidos e publicitados) uma aproximação se estabelece quanto à evolução (em baixa) da prática de leitura lúdica. Feitas as contas, a verdade é que, no conjunto, a média dos países quanto à percentagem de não leitores era em 2007 de 37,8, valor que terá subido em 2011 para 42,2%. Razão para dizer que se em alguns planos, e por vezes, a Europa fala a vozes divergentes, numa dimensão ela parece caminhar quase em paralelo: a da diminuição das práticas leitoras de tempos livres. Infelizmente apenas o AES de 2011 (CE, 2011) realizou a medição da intensidade das leituras a partir da tipologia exibida, impedindo-nos assim de verificar tendências evolutivas nesse campo e compreender como se tem estabelecido o equilíbrio entre pequenos, grandes e médios leitores.

É, pois, sob este duplo quadro de generalização quotidiana e de erosão em contexto de lazer, evocando o paradoxo enunciado por Dumontier et al (1990) com que iniciámos este capítulo, que Griswold (2007) lista três perspetivas face ao futuro da leitura de livros no mundo ocidental: uma perspetiva pessimista marcada pelo recuo dos investimentos e pelos modestos efetivos de grandes leitores constituiria um cenário preocupante e mais extremado; a ele contrapor-se-ia uma perspetiva otimista sublinhando os factos de nas sociedades contemporâneas a leitura continuar a ser uma prática recorrente, de quase toda a população estar envolvida em práticas leitoras e de lhes disponibilizar algum do seu tempo não ativo, bem como o reconhecimento de que há, ainda, pessoas e grupos que se envolvem em leituras livres e voluntárias muito significativas; finalmente, um posicionamento realista (a meio caminho entre um extremo e outro) teria de aceitar o paradoxo da simultaneidade da valorização e do abandono da leitura. De acordo com a sua perspetiva teórica (Griswold, 2000; Griswold et al, 2005), que seguimos a partir de agora, os termos da análise devem passar pela articulação entre dois conceitos centrais (o de cultura de leitura – *reading culture* – e o de classe leitora – *reading class*) e suas descoincidências.

O conceito de cultura de leitura é assimilado a sociedades organizadas em torno de elevados níveis de literacia extensíveis a todos os grupos sociais, cujo funcionamento assenta (nos vários planos – político, económico, comercial, cultural) em práticas de escrita e de leitura e cujos membros (quer no domínio profissional, quer no domínio do tempo livre) desenvolvem atividades leitoras com base numa profusão de materiais impressos ou em outros suportes. No fundo, trata-se de formações sociais em que o leque de contextos de vida passa por um conjunto de competências (e de ações quotidianas) relacionadas com o ato de ler e de escrever. O conceito de cultura de leitura

abrange assim os leitores atuais (aqueles que num dado tempo são já praticantes da leitura), os leitores potenciais e os leitores futuros (todos os que sob uma conjuntura favorável poderão a esta dedicar-se). Historicamente a emergência de uma cultura de leitura pode, em consonância com o que atrás dissemos, ser situada a partir de finais do século XVIII no Ocidente com a entrada na Modernidade, pela expansão de uma imprensa de massas, pela disseminação (e acessibilidade) do impresso em todos os seus suportes, pela criação de maiores efetivos de potenciais leitores (por via do tal alargamento da experiência escolar) e pelas próprias transformações nas esferas produtiva e tecnológica que passaram a exigir o exercício da leitura. A disseminação da imprensa e a generalização do livro, bem como as suas maiores acessibilidades, são um dos rostos mais visíveis de tal processo. Já o conceito de classe leitora se aplica à minoria que num dado contexto socio-histórico desenvolve com a leitura (em concreto, e num sentido ainda mais restrito do termo, com a leitura enquanto prática cultural desligada de finalidades profissionais ou utilitárias; particularizando, com a leitura de livros para fins de lazer) uma relação mais substancial e sofisticada. Na Idade Média, por exemplo, um grupo específico, ligado à Igreja, constituía a classe leitora tal como, mais tarde, os frequentadores dos *salons littéraires* do século XVIII e XIX; a intelectualidade em qualquer tempo histórico também integra esta classe; nos nossos dias a *intelligentsia* de algumas sociedades contemporâneas será qualificada nessa mesma condição. Trata-se de grupos que pela sua situação na estrutura de estratificação social, pelo capital escolar, social e cultural que detêm, por vezes por determinados lugares ocupados numa estrutura produtiva, evidenciam uma relação com a prática leitora de um nível mais intenso (Griswold referirá como indicadores dessa relação excecional a leitura de imprensa de boa qualidade, a leitura de não ficção de bom nível, bem como a leitura de literatura). A classe leitora terá constituído em todas as épocas uma minoria e nessa situação minoritária permanecerá; o que terá ocorrido, e continuamos a seguir o seu raciocínio (Griswold et al, 2005), é que a partir do século XVIII foi emergindo no mundo ocidental uma cultura de leitura. Esse processo tende, aliás, a expandir-se a outras sociedades de áreas do globo em vias de desenvolvimento: a cultura de leitura é, de algum modo, algo de inescapável, no planeta globalizado do nosso tempo. Ora tal fenómeno terá levado muitos a acreditar numa concomitante expansão sem limites da classe leitora (a manifestar-se no aumento das taxas de leitura e, sobretudo, no aumento percentual dos grandes leitores) e a projetar um futuro em que o contacto com o livro na sua vertente cultural tenderia também a disseminar-se. Mas tal não veio a verificar-se: esta classe manter-se-á sempre como uma franja muito restrita de qualquer comunidade, a leitura de livros não associada ao trabalho ou aos estudos, a leitura em regime livre, continuará a ser uma prática de reduzidos segmentos da população; ela continuará a seguir o padrão de uma atividade elitista, à semelhança de outras práticas culturais como os consumos na área da música mais erudita, da assistência a espetáculos nesse domínio ou na de formas de consumo audiovisual de receção mais complexa (Donnat, 1994, 1999; Neves, 2011). É isso que os dados nos dizem: que aqueles que perseguem a leitura de livros de forma mais consistente, aqueles para quem o livro é ainda um veículo privilegiado de ligação ao mundo, ao conhecimento e à fruição estética e intelectual (no quadro de uma profusão de saberes e, hoje, da proliferação exponencial de suportes de acesso a estes) continuam a ser muito poucos. Seguindo justamente este raciocínio, Griswold (2001) afirmará que na Europa e nos Estados Unidos, pesem embora os problemas relacionados com a erosão da leitura, teremos, apesar de tudo, uma classe leitora forte mas que se manterá minoritária de acordo com a regra histórica. A autora admite até que ela poderá em certas circunstâncias futuras – mas isso não é uma certeza e a tendência mais imediata até

aponta em sentido contrário – vir a passar por um tímido crescimento que nunca atingirá, porém, os valores concordantes com a projeção utópica e encantada com que as grandes transformações no domínio da escolaridade faziam sonhar durante a última parte do século XX:

Whereas nineteenth and twentieth-century stratification involved what people read (e.g., the classical canon versus working-class newspapers or confession magazines), the new century may resemble earlier eras when a fundamental difference was between who read and who did not. Unlike in the past, most people in the developed world will be capable of reading, and will in fact read as part of their jobs, online activities, and the daily business of living. Only a minority, however, will read books on a regular basis. (...) Books are less omnipresent in people's lives than are other media. An open question for sociologists is whether book readers – the reading class – have both power and prestige associated with an increasingly rare form of cultural capital, or whether the reading class will be just another taste culture pursuing an increasingly arcane hobby. (Griswold et al, 2005, p. 138)

A mesma autora (Griswold, Lenaghan & Naffziger, 2011), pesem embora as informações que nos vão dando conta desse contexto global marcado por problemas, considerará, aliás, que Portugal representa uma cultura de leitura emergente, em virtude das transformações por nós sofridas a partir de 1974 (e que analisaremos adiante), nomeadamente aquelas que se prendem com a subida dos níveis de qualificação escolar e académica, com uma erradicação do analfabetismo transversal a todas as condições sociais, com a disseminação de meios de comunicação escrita e com a aludida transversalidade da escrita a todos os planos da vida social (do profissional ao tempo livre). Quanto a um possível crescimento da nossa classe leitora, bom, as informações que discutiremos nos próximos capítulos não parecem apontar exatamente nesse sentido. Não nos antecipando a elas, tentemos listar, entretanto, algumas das interpretações para este tão contido afeto pelo livro na sua dimensão lúdica nos países ocidentais.

3.2 As interpretações a respeito da erosão da leitura cultural de livros

Como todos os fenómenos sociais complexos a erosão da leitura de livros em contexto recreativo que parece marcar o nosso tempo só pode ser explicada a partir da ação combinada de um feixe de variáveis discutidas pelos especialistas.

a) Uma instância interpretativa diz respeito, curiosamente, à ação da instituição (e ao complexo cultural de valores e atividades sociais que ela representa) responsável pela expansão das taxas de leitores no mundo: a escola. Se a ela tem cabido o papel de alargar a leitura a comunidades humanas outrora dela arredadas, alguns teóricos apontam-lhe, em simultâneo, a ação negativa de um excesso pedagógico conducente a processos de exaustão. O tempo ocupado em práticas leitoras de índole escolar levaria, assim, a uma diminuição da disponibilidade para outras formas de leitura mais desinteressadas. Nessa linha de argumentação filiam-se autores como Knulst e Kraaykamp (1997, 1998) – que chamam a atenção para um aumento dos produtos da leitura académica na vida quotidiana –, Donnat (1998) – para quem a leitura, e sobretudo a leitura de ficção, recuou por uma relativa concorrência com a leitura

utilitária de aprendizagem escolar –, Baudelot et al (1999) – evocando o mesmo argumento, e sublinhando, ainda, a excessiva escarpelização dos textos obrigatórios desmobilizadora, em muitos casos, do prazer de ler, em particular no caso dos grandes clássicos nacionais, ou alertando para uma representação social da leitura reduzida ao currículo –, e, com argumentos agregadores similares, Fleury (2011) ou Mauger (2004). Nesse sentido, a escolaridade de massas seria, paradoxalmente, a criadora da glória da leitura no mundo ocidental e também, em parte, explicação da sua relativa decadência na vertente mais livre. Ainda no que à escola diz respeito, alguns destes autores – Baudelot et al (1999) ou Mauger (2004), por exemplo – alertam-nos para as transformações operadas no interior das instituições educativas, em particular no âmbito dos paradigmas curriculares na Pós-Modernidade: a supremacia de currículos mais ligados às Humanidades (centrados numa cultura literária) passou a ser posta em causa, com a gradual substituição destes (e uma nova supremacia) por currículos adaptados a uma sociedade tecnológica (privilegiando uma cultura e saberes científicos e técnicos). Partindo da ideia de que o currículo escolar é, em simultâneo, um produto social e um construtor de realidades (Bowles & Gintis, 1976; Silva, 2000) não poderemos assacar à escola toda a culpabilidade por esta translação valorativa; para ser mais justo, ela decorrerá dos próprios valores sociais que condicionam e organizam as opções das instituições educativas. Ora tais valores (sociais/escolares) estariam hoje mais do lado de um paradigma científico e técnico do que de um paradigma das Humanidades, o que teria consequências no menor prestígio atribuído à leitura não técnica e não científica e nas próprias práticas de leitura de lazer que corporizam essa cultura humanista. Ainda na esteira desta alteração valorativa, e de acordo com Fleury (2011), o livro teria perdido uma parte do poder simbólico que mantinha nas sociedades anteriores a uma hegemonia da cultura técnica; num presente histórico ritmado pela rapidez, pelo primado do saber instrumental, por um conhecimento mais democratizado e, por vezes, à solta no imenso mundo da Rede – e não só propriedade de isoladas elites –, por configurações culturais de base tecnológica, ele não seria já um objeto tão sacralizado, sobretudo entre as novas gerações – os *digital natives* (Prensky, 2001) cujo passado, presente e futuro se confundem com esse quadro existencial e para os quais a manipulação dos aparatos tecnológicos é bastante mais valorizada do que o usufruto, manifestação e exibição sociais de uma cultura literária.

b) Numa outra linha de raciocínio, tem-se vindo também a chamar a atenção para os fatores da erosão das práticas de leitura associados ao desempenho das atividades profissionais. Vivendo hoje em comunidades em que a leitura e a escrita são necessárias (e efetivamente desenvolvidas) no exercício da maioria das profissões –, uma outra forma de exaustão face à leitura se produziria, eventualmente inibidora da sua prática no âmbito do tempo de lazer (Chartier, 2004; Donnat, 1998). Tal ocorreria porque se lê bastante no local de trabalho e se reserva, portanto, o tempo livre para atividades que dispensem tal competência ou, inclusivamente porque o próprio domínio privado (a casa, esse anterior reduto da leitura desinteressada) passou a ser frequentemente colonizado pela leitura profissional. A invasão do espaço/tempo privados por leituras utilitárias não se reduziria, assim, a esse grupo de não ativos representado pelos estudantes; para além destes, quantos profissionais adultos das mais diversificadas áreas não trarão para casa tarefas (que envolvem leitura) do seu contexto laboral? Esse problema pode ainda agudizar-se numa conjuntura de trabalho (ou tendência de longa duração) marcada pelo *home-work* possibilitado pelas novas tecnologias.

Em qualquer caso, nesta fileira argumentativa, uma progressão dos contextos de leitura profissional (quer eles se manifestem no espaço público do desempenho laboral durante o horário oficial, quer, por acréscimo, no espaço familiar) teria o seu reverso da medalha num recuo do espaço/tempo disponíveis para a leitura mais livre.

c) Uma terceira ordem de explicações funda-se no argumento da proliferação de práticas de lazer eventualmente concorrenciais com o hábito de ler (Donnat, 1994), daí emergindo um outro paradoxo bastante interessante: tendo aberto caminho à leitura, tendo fundado a sua possibilidade no quadro da História humana, a sociedade do lazer seria em parte responsável pelas feridas que afligem atualmente esta prática cultural tão particular e mais íntima. Laurent Fleury (2011) sintetiza as interpretações deste teor, recorrendo à ideia de uma acumulação que se tornou regra:

Ainsi la spectaculaire diversification des activités des loisirs, la logique de cumul des pratiques devenue en général la règle avec le développement des nouvelles activités dans le domaine du sport, des vacances, de la micro-informatique ont eu des effets négatifs sur le niveau de la lecture. (p. 43).

É legítimo conceber duas grandes fases em torno destas teses de uma profusão/gestão dos lazeres penalizadora dos hábitos leitores:

– Um primeiro momento iria até à década de 90. Coincidindo, regra geral, com a confirmação dos sinais do movimento de declínio da leitura, a pesquisa concentra-se em simultâneo nas chamadas atividades *indoor* (televisão, rádio, convivialidades domésticas, jogos de vídeo, estes últimos já então bastante populares) e nas atividades *outdoor* (prática desportiva, consumos culturais de saída como a assistência a espetáculos ao vivo, a sessões de cinema e as visitas a museus e exposições). A estas práticas recetivas acrescentam-se, naturalmente, as atividades do lado da produção/participação (Donnat, 1996, 1998) com exemplos, entre outros, na prática desportiva e nas práticas amadoras de teatro, dança, música, artes plásticas, etc. Nessa fase foram questionadas, sobretudo, as eventuais transferências dos tempos (com consequências nas intensidades) da leitura de lazer para atividades no campo da comunicação de massas, em particular a televisão – temática de que a obra de Postman (1985) “Amusing Ourselves to Death” é um muito citado exemplo. Refiram-se em termos de pesquisa empírica nesse domínio, entre outros, os trabalhos de Establet e Felouzis (1992) ou Knulst e Kraaykamp (1997, 1998). Esses trabalhos concluem, de facto, por um processo geracional de transferências. A leitura de tempos livres passou a ter um forte concorrente em múltiplas práticas de lazer e em particular naquelas ligadas ao pequeno ecrã, e as gerações nascidas após a generalização deste nos lares revelam diminuição nas práticas leitoras efetivamente coincidentes com a receção de conteúdos televisivos. Esses movimentos contrários (e coincidentes no tempo) de subida no visionamento de TV e de descida na leitura voltarão a ser sublinhados nas décadas seguinte por Donnat (2011b), que os considera fenómenos articulados. Mas os trabalhos atrás citados também alertam para o facto de a televisão poder ser um meio utilizado cumulativamente com a leitura, bem como para a realidade de uma resistência mais forte a mecanismos concorrenciais por parte de indivíduos fortemente socializados para esta, ou seja, por aqueles que a interiorizaram como algo de estruturante nas suas vidas.

– Uma segunda fase terá tido o seu início a partir dessa década e combina – até hoje – a discussão sobre o lugar da leitura (e da leitura do impresso – livro, jornal,

revista), não só no conjunto das práticas recreativas de modelo tradicional até aí consideradas mas, ainda, entre todas as outras novas formas de produção e recepção resultantes da verdadeira revolução tecnológica/comunicacional que temos vindo a testemunhar. E, nesse sentido, os estudos a partir dos anos 90, passaram cada vez mais a integrar estas últimas no leque de formas de lazer em relação às quais haveria que compreender a persistência, inclusivamente, a sobrevivência das modalidades clássicas. E por isso, longe já de questionarem apenas a concorrência televisiva, temática dominante da fase anterior, como vimos, esses estudos se concentram, agora, nas relações entre a fruição do livro e aquela que utiliza outros ecrãs (o computador, o telemóvel, o tablet, etc). Tanto mais que agora se passou a problematizar a concorrência que esses novos ecrãs igualmente fazem ao velho televisor. Olivier Donnat reflete sobre essas transformações (de que a generalização do computador pessoal foi a ponta de lança, mas que não se ficaram por aí nem parecem dar sinais de abrandamento) a partir daquilo que designa como o parque audiovisual doméstico, numa consagração dos ecrãs como suporte essencial da relação com a cultura que acentua, nas suas palavras, a porosidade entre cultura e distração, entre comunicação, arte popular, erudição e divertimento (Donnat, 2009a). Caracterizam estas novas paisagens:

- A oferta crescente no domínio da recepção televisiva. Hoje, a digitalização das redes, a segmentação a partir de operadores de pacotes televisivos, a interatividade que organiza a recepção (como a TV-on-demand), permitem uma relação com os conteúdos audiovisuais que tornam pré-histórico o paradigma dos escassos canais estatais em sinal aberto e mesmo as concessões a operadores privados de finais do século passado.

- O surgimento e popularidade de novas tecnologias possibilitadoras do *Home Cinema* com alta qualidade de imagem (que terá tido efeitos negativos na assistência coletiva de cinema em sala, como quinze anos atrás tivera a divulgação do VHS e, depois, a do DVD), configurando uma relação com a arte cinematográfica de cariz doméstico.

- A presença e multiplicação dos terminais de computador nos lares (numa primeira etapa) e a (nova) multiplicação (numa segunda) dos terminais de acesso a conteúdos de som e imagem a partir de dispositivos móveis (o computador portátil, o telefone móvel transformado em computador, o tablet, etc, ligados a redes sociais, possibilitadores todos eles da captação de ficheiros que é possível trocar em tempo real, de qualquer lugar).

- A profusão de dispositivos de captação de imagem e som e de dispositivos de armazenamento em todos estes gadgets.

- A própria transformação nos suportes e formas de relação com conteúdos escritos – é assinalada a emergência de novas formas de ler, sendo o hipertexto, naturalmente, o exemplo mais clássico destas últimas.

Esta ecranização da comunicação, dir-se-ia mesmo da relação com a cultura (Cardoso, 2013; Quintanilha & Cardoso, 2014; Silverstone, 1992), parece ser um dado incontornável a partir do qual teremos de passar a analisar o peso das diferentes práticas.

Acrescem a estas teses de substituição de práticas os aspetos identitários que o livro está hoje longe de fornecer. Numa cultura Pós-Moderna dominada pelo

audiovisual, pela comunicação em rede, pela emergência no espaço público das redes sociais digitais (Gardner & Davis, 2014; Jacobs, 2011) jogam-se também os planos das identidades associadas às diferentes formas de participação cultural mais coletiva e menos fundada numa prática solitária e individualizada (como é a da leitura de livros).

d) Um quarto âmbito que consideramos pertinente na interpretação do relativo declínio das formas de leitura convencionais, e em particular da leitura do livro impresso no domínio do tempo de não-trabalho, prende-se com a emergência dos novos suportes, a que atrás aludimos, e das novas formas de leitura por eles induzidas. Muitos autores pensam que o atual paradigma comunicativo representa uma expansão das práticas de escrita e de leitura, argumentando que a era da internet é também a de um envolvimento sem par dos seres humanos em atividades de leitura e de produção de conteúdos escritos (atividades que a via tradicional da Sociologia da Leitura, apenas atenta às antigas formas do impresso, tenderia, inclusivamente, a ignorar). Bertrand-Gastaldy (2002) sublinha a nova figura do leitor virtual, Cardoso (2014) a do leitor digital; Baron (2009) avança a ideia de que coube à internet alterar a relação de forças entre autores e leitores (nas sociedades atuais todos podem ser escritores e editores, a ter em conta os textos que uma quantidade inimaginável de cidadãos do globo publica diariamente na Rede). Estaríamos, em qualquer caso, a viver um contexto de saturação da leitura, com base nos suportes tecnologicamente avançados que possuímos, de que nos socorremos a qualquer hora, em qualquer lugar e circunstância, de que tiramos partido, e que ocupam, frequentemente, o tempo livre. Mas a questão não se reduziria a esta ubiquidade da leitura, a este seu papel mediador incrementado pela contemporaneidade, a esta sua onnipresença em todas as circunstâncias do social. Para além desse fator temos de admitir que estes suportes tecnológicos introduzem alterações no modo de ler, de aceder à informação, de refletir sobre ela, de a desfrutar (Furtado, 2000). Eles permitem, por exemplo, uma leitura utilitária de rápida procura (mesmo no interior de textos organizados de forma mais ortodoxa), estimulam a leitura em salto (o aludido hipertexto), estão muitas vezes do lado de uma leitura simultânea e mais direta, constroem, e constroem-se, numa relação inovadora entre texto e imagem; representam, de todas as maneiras, modelos de concentração muito diferentes daqueles propostos pelo impresso e a sua consulta em sequência (Lapa & Cardoso, 2014).

Nessa linha de pensamento, o ritmo quotidiano seria feito de leitura, sim, mas, e talvez por isso mesmo, não exatamente da leitura do livro, esse objeto em papel concebido numa outra constelação informativa, num outro complexo histórico-cultural, apelando a uma relação de uma ordem totalmente diferente; o ritmo quotidiano seria feito de leitura, sim, mas de uma leitura diversa daquela até aqui tida como leitura. E o universo dos lazeres, também ele composto de multivariadas leituras apelaria com maior intensidade a estas modalidades novas, criando inclusivamente resistências face ao impresso.

e) Uma última linha explicativa apela à noção de tempo diário e à dos tempos de vida numa perspetiva plural. A tese do tempo coloca em jogo, e apesar dos acréscimos nas temporalidades não produtivas que as sociedades do lazer se permitem (muito mais que as sociedades do passado), a dificuldade do homem e da mulher pós-modernos em conciliar as atividades profissionais e a construção de uma carreira no mundo do trabalho, a vida familiar, as tarefas do quotidiano, o cuidado dos mais novos ou dos mais velhos, com uma prática cultural que é exigente e requer disponibilidade e, em todo o caso, alguma concentração (Giddens, 1991; Harvey, 1989; Knulst & Kraaykamp, 1998; Robinson, 1980a). Os mecanismos recetivos, no caso da leitura mais

desafiadores, por exemplo, do que os da assistência audiovisual e digital, não se compadeceriam com a pressa entre trabalho, escola, relações sociais, horários de transportes, deslocações, tempo perdido na labuta diária. No respeitante à pluralidade dos tempos de vida, dizem-nos as investigações sobre a leitura (Dumontier et al, 1990; Guionnet, 2004) que esta, longe de ser uma prática constante e regular, parece, assim, marcada e afetada pelos ciclos da vida humana e pelas exigências que esses ciclos instituem: lê-se mais enquanto jovem (o estímulo escolar é determinante mas também o será um certo *dolce far niente* da condição juvenil nas sociedades mais prósperas), lê-se menos durante a vida ativa e a fase adulta (em virtude da pressão profissional, dos ritmos da vida familiar, do desgaste provocado pela educação dos filhos) e pode até voltar-se a ler mais – se tal apetência existir, se se tiver aprendido a ler, ambas condições não seguras para todos os que compõem a população mais idosa – após a entrada na reforma. Estes constrangimentos das fases de vida podem afetar, inclusivamente, os mais devotos leitores, refutando concepções de perenidade quanto a este tipo de hábito.

Exaustão da leitura em suportes convencionais, saturação de leituras em aparatos tecnológicos, concorrência ou complementaridade de meios; mera disponibilidade de tempo para ler; compatibilização desta prática com os imperativos da vida familiar e profissional: a profusão dos eixos de discussão é assinalável na tentativa de interpretar a evidência de modestas leituras (ou de frugais leitores) por prazer no mundo contemporâneo.

Esse retrato global tem de ser complementado com o conhecimento sobre a existência de desigualdades sociais no que à prática leitora se reporta. Se as afinidades com o livro se pautam hoje, em geral, por fracos investimentos, as perspetivas mais estruturalistas desvendam, desde há muito, fraturas baseadas na escolaridade e no capital cultural, no habitat, na situação profissional, no sexo, na idade, nos estilos de vida, desenhando perfis privilegiados para os leitores de livros justamente com base na ação de algumas dessas variáveis e/ou na sua combinatória. É o tema que nos conduz ao próximo capítulo. Nele discutimos, justamente, esses perfis contemporâneos dos leitores e as faces variadas que a leitura recreativa pode assumir numa sociedade em que o livro já não é mais um objeto raro e de difícil alcance.

Capítulo 4

A leitura de livros nos países ocidentais II: os perfis de leitores e as múltiplas faces da leitura de livros

4.1 Os perfis de leitores de livros (p. 57): 4.1.1 Escolaridade e leitura (p. 58); 4.1.2 Práticas leitoras, profissão e nível de rendimentos (p. 61); 4.1.3 A importância da socialização primária para a leitura (p. 65); 4.1.4 O sexo, o género e uma socialização genderizada (p. 68); 4.1.5 Leitura e localização (p. 80); 4.1.6 Idade, geração e leituras (p. 82) – 4.2 As múltiplas faces da leitura de livros (p. 91) – 4.3 A leitura de livros nos países ocidentais e o seu lugar entre as práticas de lazer: uma síntese (p. 98).

4.1 Os perfis dos leitores de livros

As perspetivas que passamos a expor partem da premissa de que a prática da leitura de livros não é um dado natural na existência humana mas algo que se constrói a partir de um sistema de disposições do meio social²⁹. Para já não falar da mera aprendizagem da leitura (da assunção da condição de alfabetizado, ponto essencial de partida sem o qual o ato de ler não pode transformar-se em prática de cultura), a pertença a um meio em que o livro e a leitura são valorizados e cujo valor é transmitido a partir de processos socializadores, a familiaridade precoce com ambientes leitores, a existência de livros no agregado doméstico, a possibilidade de escolher leituras, o hábito de sobre elas falar com os outros, de as mobilizar no dia-a-dia, a profissão que se exerce e os mundos culturais com que ela nos coloca em contacto, são outros tantos fatores apontados nesta construção de um *habitus* – para retomar o conceito desenvolvido por Pierre Bourdieu (1979, 1989). E o facto é que, quando consultamos os resultados das várias sondagens nacionais e transnacionais, os perfis de leitores de livros nos remetem constantemente para sistemas de diferenciação social, revelando a ação – muitas vezes combinada – de uma multiplicidade de variáveis.

Nesse plano, será pertinente voltar a referir a célebre pesquisa de Escarpit e Robine (1966) “Le Libre et le Conscrit”, centrada na relação de um contingente de jovens recrutas franceses com o impresso (jornal, revista, livro). Estabelecia ela diferenças significativas nos níveis de leitura com associações ao meio de vida, à profissão do pai (tomada à época como referência), ao nível de instrução do próprio e à profissão desempenhada: a leitura subia do meio rural para o urbano, acompanhava positivamente a qualificação dos progenitores masculinos e a sua profissão; em igual medida, comprovava-se que os recrutas mais escolarizados eram mais frequentes leitores, mantendo também uma intensa relação com a leitura os que exerciam na vida civil atividades profissionais mais qualificadas. No plano das escolhas leitoras pontificavam entre os indivíduos das classes mais populares (e menos instruídas) os jornais desportivos ou as secções desportivas dos jornais generalistas, os livros ilustrados, a banda desenhada e as fotonovelas de então; entre os que eram técnicos, engenheiros e professores antes da entrada no quartel as preferências iam para obras de leitura mais seletiva ligadas à política, à ciência, à ficção. Este estudo pioneiro, um dos primeiros em termos modernos a cruzar de forma mais completa os níveis de leitura com a origem social, a profissão e a escolaridade, veio estabelecer todo um programa de investigação (hoje muito replicado) em torno das diferenças no comportamento leitor em virtude das chamadas variáveis de base ou de outras variáveis de conjugação.

²⁹ Naturalmente, está fora do nosso âmbito, competência e propósito enveredar por campos analíticos ligados aos processos biológicos e psicológicos que também exercerão ação sobre a aprendizagem da leitura e sobre a motivação para esta. Adotamos aqui (aparte algumas referências breves) uma perspetiva eminentemente sociológica e culturalista.

Se desde os anos 60 algo terá mudado no respeitante a essas diferenças, podemos dizer que elas não desapareceram e que muitos dos fatores convocados continuam a ser tidos como válidos, embora se possam revestir hoje de outras roupagens.

Vejam, pois, os perfis de leitores de livros nos países desenvolvidos, o modo como esses perfis nos esclarecem sobre essas desigualdades, e algumas teorias interpretativas a respeito do tema.

4.1.1 Escolaridade e leitura

Três dimensões principais têm sido trabalhadas no âmbito da relação entre escolaridade e práticas de leitura: as diferentes taxas de leitores apresentadas por segmentos com desiguais níveis de diploma escolar, a intensidade das leituras desenvolvidas por esses segmentos e ainda uma relativa diferenciação nos universos culturais representados por estas últimas. Em suma, quanto maior é o número de anos passados na escola, e mais elevado é o diploma atingido, mais elevada se revela a percentagem dos que leem livros (incluído o contexto dos tempos livres) e mais elevado também o tempo que à leitura é dedicado; as intensidades da leitura sobem em função do diploma escolar, com aqueles que alcançaram estudos mais prolongados a tornar-se mais frequentemente grandes leitores; finalmente, menus de obras mais distintivos marcam a apetência leitora de indivíduos com estudos superiores e com maior grau de informação, em comparação com as escolhas de grupos pouco ou menos escolarizados (Atkinson, 2016; Bourdieu, 1979; Robine, 2000). Estas tendências, discutidas nas várias pesquisas de nível nacional ou internacional, são tão claras e transversais a todos os países que levam Southerton, Warde, Cheng e Olsen (2012) a considerar a variável escolaridade como aquela que mais poder discriminatório exerce sobre o comportamento leitor (na opinião destes autores mais do que o sexo, a idade, a geração ou a situação profissional), funcionando a escola ora como um estímulo permanente à leitura durante os anos nela passados, ora como um potenciador da apetência pela mesma ao longo da vida em virtude dos universos culturais e intelectuais relacionados com percursos académicos de maior duração e sofisticação. Nessa linha de pensamento Hyman, Wright e Reed (1975) consideram que o nível educativo, proporcionando mais conhecimentos, aprofunda a receptividade à leitura, conduzindo os mais escolarmente apetrechados a atitudes mais favoráveis face a esta e a um incremento na fruição do livro. Bourdieu (1979), DiMaggio (1987) e Smith (1996) acrescentaram a estas perspetivas as dimensões dos aspetos simbólicos e distintivos relacionados com o capital escolar e cultural: a leitura em contexto de lazer é valorizada enquanto prática de grupos cultos e de elites intelectuais de elevado nível educativo, e a exibição dessa prática não deve pouco aos aspetos de um autoposicionamento na estrutura de estratificação social, localizando-se menus de escolhas leituras mais complexas e socialmente valorizadas precisamente junto desses mesmos grupos que ocupam posições mais perto do topo da estrutura de classes. O grau de previsibilidade nesta relação entre escolaridade e leitura seria tal que, para Bourdieu e Chartier, ao interrogar os indivíduos sobre o seu nível de instrução poderíamos obter uma ideia quase imediata sobre o que eles liam, o número de livros que liam e as suas maneiras de ler (Bourdieu & Chartier, 2003). Tal postulado teórico de raiz marxista tem vindo, porém, a ser mais matizado nas últimas décadas, chamando-se a atenção para os abusos de uma visão determinista e sublinhando-se a importância da diversidade de vias pelas quais, mesmo em condições escolares de base adversas, se pode construir uma relação intensa com a

leitura (Lahire, 2006). Por sobre todo esse debate, o facto é que, embora possamos hoje, num tempo em que o acesso à informação se encontra de facto mais democratizado e se socorre de múltiplos caminhos, relativizar um tanto o papel da escola ou mesmo discutir algumas consequências negativas da sua ação, como já vimos atrás, os dados das sondagens não deixam passar em claro a crucialidade da experiência escolar, do conhecimento e cultura global que esta corporiza, do estímulo por ela desenvolvido. Poderíamos multiplicar os exemplos. Em Espanha, Bordonau e Gómez (2010), observam na evolução dos perfis de leitores em função do diploma escolar (aqui para dados entre 1978 e 2009) a manutenção de um padrão diferencial: nos grupos com formação básica a percentagem de leitores situa-se persistentemente abaixo dos 40% por oposição a valores entre os 70 e os 60 para diplomas secundários e a 90 e 80% para diplomas de estudos superiores (em 2006/2007, por exemplo, as taxas de leitores de livros entre os espanhóis eram de 34%, 68% e 88% para os níveis de estudos primários, secundários e universitários, respetivamente). A ter em conta estes números, a obtenção de um diploma universitário quase triplicaria a probabilidade de desenvolver hábitos de leitura, o que só por si seria um argumento de peso na defesa de uma democratização efetiva desse nível de ensino. O mesmo trabalho confirma ainda, em todas as sondagens espanholas, intensidades de leitura associadas aos níveis de instrução, com os mais diplomados a declarar um número médio de livros lidos bastante superior ao dos outros inquiridos (a probabilidade de integrar o grupo de grandes leitores sobe com a instrução escolar; níveis modestos de leitura tendem a concentrar-se em habilitações académicas mais baixas). Aliás, alguns trabalhos ainda mais recentes desenvolvidos em Espanha (Fernández-Blanco, Prieto-Rodríguez & Suarez-Pandiello, 2017; Villarroya, 2013) consideram o capital educativo como o mais determinante para a compreensão da participação cultural, da distribuição dos gostos, e das práticas (incluindo as de leitura recreativa). No referente à sociedade francesa, Robine (2000), embora alertando para a correlação que é preciso estabelecer entre o nível do diploma e outras variáveis como a profissão, a idade, o habitat e os níveis de rendimento, não hesita em classificar este primeiro como um fator fortemente imbricado na prática leitora. A sua análise de conjunto dos resultados das sondagens entre os anos 60 e os finais dos 90, estabelecendo um quadro a que não são alheios os fenómenos da quebra nos níveis de leitura já aqui discutidos, volta a concluir que os melhores leitores são também os mais diplomados. Mesmo sob informações surpreendentes (entre as quais, por exemplo, poderia espantar a de que em 1997, 6% dos indivíduos certificados com o 2.º e 3.º ciclos do Ensino Superior declararam jamais ler um livro nos seus tempos livres) associadas à moldura global de erosão, as décadas trabalhadas pela socióloga francesa alinham numa estabilidade de fronteiras entre escolaridades baixas, médias e altas quanto a uma proximidade com o livro. Donnat vinha também já insistindo no facto das pertenças aos grupos de não leitores de livros e de grandes leitores estarem fortemente associadas ao diploma escolar qualquer que seja a geração, fenómeno evidenciado pela clivagem entre diplomados de 1.º Ciclo de estudos básicos e detentores de diplomas do Secundário ou do Superior: o primeiro grupo aglomerava recorrentemente quotidianos mais distantes (ou ausentes) do livro, no segundo aumentavam a presença deste e os níveis de leitura (Donnat, 1994). Pesquisas posteriores virão dar-lhe razão: a totalidade de relatórios do programa “Les Pratiques Culturelles des Français” virá corroborar a importância da escolaridade quanto aos efetivos de leitores (que tendem a acompanhar as progressões desta) e quanto às categorias descritivas do volume de leituras que seguem a mesma lógica (Donnat, 1998, 1999, 2009a; Donnat & Cogneau, 1990).

Para o Reino Unido, em investigação de natureza qualitativa que retoma os problemas do consumo cultural, da classe social e dos aspetos da distinção – na linha

dos posicionamentos teóricos de Bourdieu (1979) a que fizemos referência – Bennett et al (2009, p. 106) consideram que “the field of book reading is still overwhelmingly populated by the educated middle class”: aos níveis escolares mais baixos correspondem não só níveis de leitura elementares como seleções de obras de cariz mais popular, vendo-se a transposição para o patamar de uma leitura mais erudita condicionada pelo diploma atingido.

A investigação holandesa de Kraaykamp e Dijkstra (1999) tinha também concluído por correlações positivas da mesma ordem entre o percurso educativo e os níveis de leitura, manifestadas quer por concentrações mais elevadas da prática em tempo de lazer entre os mais escolarizados, quer por preferências, também no mesmo grupo, de livros/gêneros mais distintivos e de maior complexidade recetiva.

Nos Estados Unidos as medições do National Endowment for the Arts para a *literary reading* – modo como é designada a leitura recreativa do livro nesses trabalhos – são, de igual modo, bastante esclarecedoras quanto à importância da educação. Em todas as recolhas desde os anos 80 (1982, 1992, 2002, 2008, 2012) as taxas de leitores acompanham positivamente a subida no diploma escolar a cada nova categoria: na última sondagem desta série essas taxas eram de 16,9%, 22,9, 36,9, 50,5, 63,0 e 69,6%, respetivamente, para diploma básico, frequência incompleta e completa do Ensino Secundário, frequência incompleta e completa do Ensino Superior e estudos pós-graduados (NEA, 2013).³⁰ Resultados próximos, concluindo pela importância da escolaridade nas taxas e intensidade de leitura norte-americanas são, muito recentemente, avançados pelo Pew Research Center: as taxas de leitura recreativa sobem de 56% entre indivíduos que não atingiram a educação secundária para 92% em segmentos populacionais com estudos universitários (Perrin, 2016).

As pesquisas realizadas pelo Eurostat no espaço da Europa Comunitária reafirmam a forte influência do nível educativo. Os resultados do AES de 2007 (CE, 2007b) permitem igualmente reconhecer a educação como o fator sociodemográfico com mais impacto na participação e consumo culturais em geral – e também naqueles em torno do livro – (Beck-Domžalska, 2011); o comentário aos valores reportados pelo AES de 2011 (CE, 2011) ratifica essa relação positiva entre variáveis:

Educational attainment (the highest educational level successfully completed) is another variable that strongly influences reading patterns. In all countries, the percentage of people having read at least one book in the last 12 months increased with the level of educational attainment. The discrepancies between countries concerned the degree to which the percentages differed across the three broad categories (low, medium, high) of educational attainment. In 14 out of 20 Member States, the difference in the share of book readers between people with high and medium educational attainment was greater than between people with medium and low educational attainment. In other words, higher educational attainment had the biggest impact on reading habits. In Romania, this influence was the most significant, in Luxembourg the smallest. (Mercy e Beck-Domžalska, 2016, p. 120)

³⁰ Muito curiosamente as sondagens do NEA no campo sociodemográfico trabalham as variáveis *Race/Ethnicity* (*White, Afro-American, Hispanic, Other*), algo menos comum no continente europeu. Invariavelmente as taxas de leitura mais elevadas localizam-se na população branca, refletindo de forma global – infelizmente – níveis educativos e condições de vida mais elevados do que os dos outros grupos étnicos.

Em suma, e em linha com os fenómenos historicamente associados ao alargamento da condição leitora, a escolaridade parece continuar a ser, de acordo com todos os estudos, um elemento fundamental para explicar a apetência por esta prática.

4.1.2 Práticas leitoras, profissão e nível de rendimentos

Neste conjunto são contempladas as seguintes dimensões: a situação profissional, a profissão desempenhada, o nível económico (habitualmente medido pelo rendimento do próprio ou do agregado familiar). Observemos os dois primeiros. A situação profissional e a profissão dos indivíduos são mobilizadas nos estudos do setor na medida em que possam ser (sobretudo a última, pela sua natureza mais ou menos desafiadora do ponto de vista intelectual, pelos conhecimentos que exija, pelos níveis relacionais que condiciona e origina, pela sua articulação com recursos económicos e de capital social e cultural) fatores favoráveis a práticas de leitura em contexto de trabalho com transferência para o domínio das práticas culturais quotidianas da esfera do privado (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996). São, todavia, menos abundantes os estudos e as teorias que a esse respeito nos garantam conclusões transversais; como salienta Neves (2011) os diferentes sistemas nacionais de classificação das profissões e a diversidade não padronizada das abordagens empíricas dificultam uma visão global segura. No entanto, e ainda segundo este autor

... pode dizer-se que, no seu conjunto, os estudos mostram que os operários e os agricultores são as categorias mais afastadas das práticas de leitura e que, pelo contrário, a categoria especialistas das profissões intelectuais e científicas é a mais próxima. (Neves, 2011, p. 62).

Nexos deste teor são avançados por Atkinson (2016), Dumontier et al (1990) ou Donnat (1999). Este último, na sua análise da estratificação social das práticas culturais dos franceses para as décadas de 70-90, concluía que

La hiérarchie des taux de pratique triés selon la catégorie socioprofessionnelle, quelles que soient les formes de participation à la vie culturelle retenues, est toujours la même : qu'il s'agisse de fréquentation des équipements culturels, de lecture de livres, d'usages culturels des médias ou de pratiques amateur, les cadres et professions intellectuelles supérieures arrivent en tête, devant les professions intermédiaires, puis les employés et artisans, commerçants et chefs d'entreprise, dont les résultats sont souvent très proches, et enfin les ouvriers et les agriculteurs dont les taux de pratique sont également toujours proches. Même dans le cas d'activités plus largement répandues comme la fréquentation des salles de cinéma ou réputées moins élitaires comme celle des concerts de rock, les cadres arrivent en tête, avec une hiérarchie des taux de pratique inchangée (p. 112)

Nesta publicação, o investigador francês apresentava dados que situavam os grandes leitores (neste caso estabelecida a fronteira da categoria na leitura de 25 livros no período de 1 ano) nas proporções de 29% (entre quadros e profissionais intelectuais de nível superior), de 20% (entre profissionais de nível intermédio), de 16% (entre empregados executantes) de 9% (entre artesãos e comerciantes), de 10% (entre agricultores) e de 6% (entre operários). Embora reconhecendo que uma subida do nível

escolar e uma maior abertura da sociedade tenderiam a suavizar um tanto as exclusões construídas a partir da ocupação, fortes disparidades, continuavam, a seu ver, a marcar o acesso a formas de consumo cultural com alguma marca de erudição (entre as quais a prática leitora). Ainda seguindo a sua análise, as profissões intelectuais e científicas (mesmo que afetadas – mas menos que outras categorias profissionais, é verdade – por quebras nos níveis de leitura, em consonância com a tendência generalizada no mundo ocidental) representariam, pelas suas características intrínsecas, contextos de maior proximidade com a leitura em todas as suas funcionalidades, condição bem menos presentes noutras profissões (Donnat, 1999). Esta tendência manter-se-á 10 anos depois: sem poupar os quadros superiores – mas continuando a atingi-los em menor grau – a quebra no número de investimentos de leitura nos empregados e nos operários e agricultores permanece como marca distintiva associada à categoria profissional: em 2008 a média de livros lidos ao ano entre quadros e profissionais intelectuais de nível superior era de 23, sendo apenas de 8 entre operários (Donnat, 2009b; 2011b).

Bordonau e Gómez (2010) descrevem também para Espanha diferenças substantivas quanto à ocupação profissional: as taxas de leitores eram em 2009 de 74% para estudantes, de 61% para a população ativa empregada, de 59% para desempregados, de 48% para trabalhadores domésticos e de 35% para aposentados, em tendências de desigualdade que se mantinham desde a década de 70 do século XX. Nesta investigação, porém, não são trabalhados dados a respeito da profissão concreta dos leitores, lacuna que também pode ser apontada aos estudos norte-americanos do NEA ou do Pew Research Center.

No Reino Unido – em que uma linha de investigação qualitativa na área dos *Cultural Studies* nos oferecera os clássicos de Richard Hoggart sobre as práticas culturais da classe operária (Hoggart, 1957) e de Raymond Williams sobre a expansão e popularização das práticas leitoras (Williams, 1961) – encontramos informação menos sistematizada a este respeito nos painéis estatísticos de recolha nossos contemporâneos. Ainda assim alguma pesquisa pode ser evocada. O último relatório produzido pelo BookTrust sobre as práticas da população adulta em tempo de lazer (Gleed, 2013) reporta distinções entre os três seguintes agrupamentos de segmentação profissional:

– Profissionais Superiores de Gestão e Intelectuais/Profissionais Intermédios – 34% entre eles dedicam-se diariamente à leitura de livros; 28% realizam essa atividade numa base, pelo menos, semanal; 13% nunca o fazem.

– Profissionais Administrativos/Trabalhadores Manuais Especializados – a leitura diária de livros desce já para 29%, a semanal para 22, subindo a taxa de não leitores para 17%.

– Trabalhadores Manuais Não Especializados/Pensionistas e Desempregados/Profissões Indiferenciadas e Pouco Qualificadas – Volta ainda a descer a leitura diária (22%) bem como a leitura, ao menos, semanal (20%), subindo drasticamente a taxa de não leitores (27%).

No mesmo país, a investigação de Atkinson (2016) confirma, também, afastamentos assinaláveis na frequência da leitura recreativa de livros em função da categoria profissional: as categorias de não leitores ou de leitores pouco frequentes contempladas neste estudo agrupam maiores proporções de profissões pouco qualificadas; em contrapartida, na dos leitores mais frequentes encontramos sobre representadas as profissões especializadas, intelectuais e técnicas de nível superior. O

mesmo autor, em trabalho anterior (Atkinson, 2015), e no esteio das perspetivas de Bourdieu (1979), estabelecia também nexos entre o capital cultural associado à profissão (e ancorado nos interesses temáticos em torno desta) e as escolhas de leitura-lazer: algumas categorias de livros (na área da literatura, da ciência ou da filosofia) exerciam um maior apelo junto de indivíduos com elevado capital cultural provenientes – e exercendo profissões – em meios intelectuais e científicos; elites ligadas aos negócios tendiam a interessar-se por obras especializadas ligadas à gestão; por sua vez profissões menos qualificadas revelavam interesses de leitura organizados em torno do livro prático ou de obras de maior tiragem e popularidade de vendas.

No domínio das grandes sondagens transnacionais, e em virtude, justamente, dos problemas de agregação dos vários sistemas nacionais classificatórios da atividade profissional, apenas o Eurobarómetro 399 ensaia uma possível ventilação do tipo que temos vindo a descrever. No seu relatório podemos observar as seguintes taxas de não leitores (aqueles que declaram não ter lido nenhum livro ao longo dos últimos 12 meses) para as várias categorias operatórias ali propostas³¹: *Self Employed* – 28%; *Managers* – 10%; *Other White Collars* – 25%; *Manual Workers* – 38%; *House Persons* – 46%; *Unemployed* – 41%; *Retired* – 39%; *Students* – 13%. Quanto às intensidades da leitura, o mesmo documento revela diferenças substantivas (para mais de 5 leituras/ano) entre *Students* (48%) ou *Managers* (59%) e um grupo mais frágil composto por *Unemployed* (26%), *House Persons* (26%) e *Manual Workers* (28%) (CE, 2013). Registadas as limitações interpretativas (os níveis de leitura do grupo de estudantes podem dever bastante à instituição escolar, a leitura dos gestores pode estar associada ao trabalho, em ambos os casos não descrevendo com segurança práticas no domínio dos tempos livres) não serão negligenciáveis os dados referidos que, pelo menos, nos dizem que para os europeus do nosso tempo o contacto com o livro, qualquer que seja a sua finalidade, alguma relação mantém com a atividade que desempenham. Ainda no caso das sondagens do Eurostat, os relatórios do AES (CE, 2007b, 2011) em nada nos esclarecem nesta matéria pois não trabalham a variável profissão no seu cruzamento com hábitos de leitura, assinalando-se a mesma falta aos trabalhos americanos do Pew Research Center e do NEA.

Observados alguns destes exemplos mais fragmentados (que sugerem, todavia, a existência de nexos a explorar entre natureza da profissão desempenhada/situação face ao emprego e taxas/intensidades/preferências de leitura) é necessário assumir, como foi apontado no início desta secção, a dificuldade em obter um conhecimento absolutamente agregador e global no domínio da associação destas ordens fatores.

Quanto aos rendimentos, as pesquisas partem das premissas de que:

– A acessibilidade a bens culturais pode ser condicionada pelo nível económico dos indivíduos do ponto de vista da capacidade de aquisição sem que, todavia, este possa explicar de per si a apetência por esses bens culturais (tendo em conta as múltiplas formas, inclusivamente gratuitas, de hoje a eles aceder). O preço de um bilhete de ópera ou de um concerto de música clássica ou de rock poderá ser limitativo, é verdade, o que não exclui, no tempo presente, a hipótese de desfrutar destas formas artísticas por outras vias. E no plano dos hábitos leitores, se a aquisição de livros

³¹ Como dissemos anteriormente este Eurobarómetro não distingue entre contextos de leitura, não podendo, pois, tornar a análise extensível ao âmbito da leitura recreativa. Por sua vez, apresentamos aqui as designações das categorias em língua inglesa constantes do relatório, para reforçar, justamente, a ideia da dificuldade na descrição que elas poderão fazer de mundos profissionais tão diversos nas diferentes nações observadas.

depende do nosso budget, não faltarão por aí bibliotecas e outras sociabilidades dadas ao empréstimo que nos ajudem a ultrapassar a carência do livro; a industrialização deste tornou-o de tal forma presente no nosso quotidiano que não será por falta de livros de propriedade pessoal que se lê menos.

– Face a isto, seria forçado, naturalmente, postular relações diretas e inescapáveis entre níveis de empenhamento leitor e valores salariais ou patrimoniais, o que não quer dizer que o desejo/apetência por certas práticas culturais não se manifeste de forma diferenciada em grupos de rendimento desigual. Mas teremos, nessa medida, de entender o rendimento na sua dimensão de variável indicadora de outras instâncias (como o estatuto profissional e os capitais escolar e cultural, entre outros, que aqui analisamos).

É no quadro dessas premissas que devemos ler algumas das conclusões obtidas pelas pesquisas de terreno. Tem-se demonstrando, por exemplo, que o sentimento de falta de tempo para se dedicar a determinadas práticas culturais aumenta com os níveis de rendimento (mas que isto sucede porque a rendimentos mais elevados correspondem também franjas populacionais mais formadas, escolarizadas e com maior tradição de certas modalidades de fruição artística) e que, em movimento inverso, o interesse por essas práticas tende a acompanhar a diminuição do budget familiar ou individual (mas, tal, por sua vez, porque budgets mais baixos são marcadores mais que reconhecíveis, na literatura da especialidade, de franjas populacionais elas próprias menos apetrechadas escolar e culturalmente) (Donnat, 1998). Nesta linha de raciocínio, os estudos franceses registam acréscimos na compra de livros entre indivíduos com rendimentos mais altos pela simples razão de estarmos perante segmentos que são mais leitores (em virtude das variáveis escolaridade, capital cultural, interesse leitor) e não porque o baixo rendimento iniba por si, e como fator de ação isolada, a vizinhança com o livro (Donnat, 1998, 2008) a grupos mais empobrecidos.

Neste tipo de ventilações, o relatório do BookTrust para o Reino Unido, trabalhando com um *Índice de Privação* descritivo dos níveis de bem-estar por áreas de residência, revela uma acumulação de não leitores bem como de baixas intensidades de leitura recreativa em zonas de reduzido rendimento económico das famílias (fenómeno que, segundo o autor, não deve ser lido numa perspetiva unicamente economicista, tendo de ser, também, associado a situações de maiores taxas de desemprego e a fragilidades na qualificação profissional e escolar e, concomitantemente, a baixos capitais cultural e social) (Gleed, 2013). Nos Estados Unidos da América os estudos do NEA apresentam, embora irregularmente, questionamentos desta natureza. O trabalho de 2015, “A decade of arts engagement” (NEA, 2015), procura sintetizar as evoluções das práticas culturais norte-americanas entre 2002 e 2012. Embora, lamentavelmente, não contemple a leitura de livros na bateria cruzada com a condição socioeconómica, poderemos, por analogia, supor que esta tenderá a seguir a mesma orientação que outras atividades de recorte mais elitista: a assistência a espetáculos de música clássica ou jazz, de teatro e dança, as visitas a galerias e museus, tendem a subir em função dos níveis de rendimentos das famílias, em muitos casos duplicando, nos escalões superiores, as taxas registadas para os que ocupam o limite oposto do espectro de medição do budget familiar. E essa analogia parece sustentável a ter em conta o relatório de 2004 especificamente vocacionado para as práticas de leitura (e sintomaticamente intitulado “Reading at risk: A survey of literary reading in America”) e onde, assintomaticamente, esta correlação é investigada. Aí pode ler-se, na mesma lógica de associação entre fatores económicos e outras características sociográficas, que

The literary reading rate does not vary as strongly based on family income as it does for education, although literature participation does increase fairly steadily for each increase in family income (...) About one-third of the lowest income group (those with family income under \$10,000) read literature during the survey year compared to 61 percent of the highest income group (those with family incomes of \$75,000 or more). The statistical model shows that having a low family income (or not reporting the family income level) is associated with low literary reading rates. Those with low family incomes and those who did not report their income level are about 17 percent less likely to read literature as those in other income levels (after adjusting for other factors, such as the fact that those with lower family incomes often have lower education levels). Higher income people are overrepresented among those who buy books. While 23 percent of people have household incomes of \$75,000 or more, 33 percent of books are bought by those with household incomes in this range. (NEA, 2004, p. 12)

Embora sem grandes considerações analíticas avançadas pelo responsável, as informações mais recentes para a sociedade norte americana produzidas pelo Pew Research Center (Perrin, 2016) continuam a registar um nível médio de livros lidos por ano (4 em termos nacionais, valor de mediana) superior em grupos sociais de rendimento mais elevado (5, valor de mediana) do que nas fatias economicamente mais desfavorecidas (2, valor de mediana).

Podemos, em conclusão, afirmar que as tradições de investigação nestas correlações entre situação profissional/montantes de rendimento e práticas de leitura apontam para associações a que não se pode ficar indiferente, se bem que tais associações devam ser enquadradas por outras análises multifatoriais. Sobre este conjunto paira, no entanto, a dificuldade, já apontada, de obter um panorama de grande transversalidade por via tanto da variabilidade dos quadros nacionais de terreno como das dificuldades da pesquisa empírica em com eles lidar.

4.1.3 A importância da socialização primária para a leitura

Numa esfera complementar situam-se os conhecimentos que nos chamam a atenção para a importância dos mecanismos socializadores de primeira linha para a leitura e para a ação destes na formação de uma condição de leitor que poderá acompanhar os indivíduos ao longo da sua vida. A questão tem vindo a ser tão amplamente trabalhada que levou, mesmo, Olivier Donnat (2004a) a afirmar:

Il est presque devenu banal d'affirmer que le désir de culture, son intensité et les formes qu'il prend, dépendent pour une large part des conditions de socialisation primaire des individus et que, par conséquent, les causes de son inégale distribution se situent, pour l'essentiel, au sein de l'espace familial. (p. 1)

Bourdieu (1989) sob o conceito, já evocado, de habitus designava todo o processo de contacto com o complexo de valores sociais dominantes num dado contexto e de incorporação desses valores no plano dos comportamentos individuais, processo esse de suma importância durante os anos de formação da personalidade. A par de todo um conjunto de ideias, representações, rotinas, interditos e comportamentos valorizados que são alvo de transmissão entre gerações durante a fase da socialização primária (cujo

agente é a família e que assenta nos mecanismos de identificação com as figuras parentais e no poder influenciador destas) é assinalada, também, a familiarização com as práticas culturais e de lazer e, em particular com aquelas em torno do livro. Griswold (2000, 2008) estabelece, aliás, a relação entre o conceito de cultura de leitura e as dimensões socializadoras, com particular enfoque no papel do agregado familiar: a emergência de uma cultura de leitura no Ocidente só é (e foi) possível na medida em que tal cultura seja assumida como objeto de um fluxo valorativo intergeracional. No quadro de uma teoria ecológica da socialização, Eric Schon (1993) veio propor o oportuno termo *fabricação do leitor* como descritivo dos percursos biográficos de contacto com o livro e de desenvolvimento de fascinação por este: "Ces adultes qui lisent maintenant régulièrement témoignent à maintes reprises dans leurs autobiographies avoir été fascinés par tout ce qui se présentait à eux sous forme imprimée, et ce longtemps avant de savoir lire." (Schon, 1993, p. 24). Na sua perspetiva, a identificação com aqueles que leem na família (mesmo quando essas figuras de referência se limitam a ler para si mesmas sem exercer qualquer outro papel ativo) revela-se fundamental para um primeiro plano de adesão à prática, uma vez que transferido para a replicação dos comportamentos do adulto e do mundo em que ele se move e do qual a criança ou o adolescente desejam fazer parte. O livro deixa assim de ser um objeto estranho, torna-se presente no quotidiano, integra a paisagem do lar, numa primeira investida contra a eventual precaridade futura da leitura (Le Goaziou, 2006). Para Kraaykamp (2003)

This kind of parental literary socialization has a highly informal character. Because children are around when their parents read, because there are books in the home, or because parents are library members, children are informally introduced to books and acquire the joy of reading. (p. 237)

É nessa aceção culturalista e nos territórios da educação informal que as pesquisas têm vindo a estabelecer correlações positivas entre os hábitos de leitura (estudados em populações infanto-juvenis ou adultas nas variadas funcionalidades, incluindo as de lazer) e os contactos com essa prática ocorridos no período correspondente à infância e adolescência: a probabilidade de consolidar esses hábitos e de os integrar de forma estrutural no sistema de disposições existenciais parece aumentar em função da precocidade e intensidade desse contacto (designaremos tal processo pelo termo de *Relação Primária com a Leitura*). Assim, as taxas de leitores têm tendência a subir entre aqueles cuja infância e adolescência correspondeu a uma estimulação de forte sentido tanto por via indireta (pela simples observação de uma prática leitora recorrente por parte dos pais ou familiares significantes) como por via mais direta (através do estímulo intencional, persistente e continuado exercido por estes responsáveis educativos – leitura em voz alta de pais para filhos, oferta de livros, incentivo diário para o ato de ler, discussão sobre leituras no ambiente doméstico, aconselhamento, partilha de experiências leitoras). Nem sempre as grandes sondagens nacionais sobre práticas culturais e de leitura ou os estudos do tipo dos do Eurostat têm por norma trabalhar da mesma forma esta dimensão socializadora (que se situa, frequentemente, fora do âmbito central de tais recolhas de conjunto, especialmente vocacionadas para as variáveis de base)³² mas alguns casos podem ser registados; para além disso, a multiplicação de pesquisas académicas e institucionais nos diversos países

³² As nossas quatro pesquisas de maior envergadura sobre leitura (Freitas et al, 1997; Freitas & Santos, 1992; Lages et al, 2007; Santos et al, 2007) não descuraram essa linha de investigação, integrando-a até com bastante detalhe. Far-lhes-emos referência mais detalhada nos próximos capítulos.

é notória e criou um acervo já suficientemente abundante para autorizar conclusões sustentadas de universalidade.

Na Holanda, Kraaykamp analisou o comportamento de coortes entre 1945 e o início do século XXI na perspectiva desta relação primária. O seu estudo estabelece acréscimos ao longo das diferentes gerações de progenitores no plano da promoção ativa (encorajamento sistemático) da leitura junto dos filhos, concluindo pela importância fundamental da interação pais-filhos na consolidação de hábitos leitores ao longo da vida. Em muitos casos essa interação terá sido responsável por taxas de leitura mais elevadas entre os que foram alvo de estimulação precoce e de maior intensidade e, inclusivamente, por preferências de leitura na fase adulta por determinados géneros mais populares ou mais eruditos, numa relativa reprodução dos capitais culturais familiares e do exemplo colhido nos verdes anos (Kraaykamp, 2003). Em França, Michaudon (2001) sublinha a importância determinante da socialização entre os 8 e os 12 anos. A sua análise descobre forte correlação entre esse período de vida e uma certa perenidade dos hábitos leitores: na sua larga amostragem, dois terços dos grandes leitores em 2000 já também detinham essa condição em fase precoce da vida e, por oposição, metade dos não leitores também não liam na mesma etapa. O meio familiar surge aqui como uma influência incontornável: 18% dos interrogados lembravam-se de ver os pais a ler regularmente livros, sendo eles próprios leitores durante a infância, enquanto que entre aqueles que não tinham beneficiado do exemplo parental 47% prosseguiram idêntico perfil de não leitor. A estimulação familiar para a leitura em tenra idade acompanhava as biografias do segmento leitor desta população, naturalmente cruzada com os capitais escolar e cultural das famílias e com o valor que estas atribuíam aos estudos e ao percurso escolar dos mais novos, na imbricação de uma multiplicidade de fatores: pais mais atentos e mobilizados face a uma cultura escolar tendiam a encarar a leitura recreativa como um elemento importante num leque de lazeres equilibrados, e era precisamente nesses lares que tal prática mais era objeto de aconselhamento, orientação e incitamento. Se junto desses agregados era frequente o acompanhamento dos trabalhos de casa da criança e o desenvolvimento de reforços à leitura para fins de estudos, não era menos frequente a estimulação de formas mais livres da prática, numa apropriação de um ideal humanista de formação global associado a grupos escolarmente mais apetrechados (e essas famílias eram precisamente as mais diplomadas). Em atitude inversa, conjuntos familiares mais frágeis do ponto de vista escolar, dando menos importância à cultura do ensino e valorizando uma entrada precoce dos filhos no mercado de trabalho, revelavam-se de certo modo indiferentes à cultura vocacionada para a leitura e, por consequência, menos ativos nesse domínio socializador. Tavan, igualmente em trabalho realizado sobre coortes populacionais em França, apresenta taxas de leitura bastante desiguais entre indivíduos com pais leitores (81%) e com pais não leitores (52%), defendendo que “L’attrait pour les loisirs culturels a souvent été éveillé dès le plus jeune âge et les pratique a l’âge adulte s’inscrivent dans la continuité de comportements plus anciens.” (Tavan, 2003, p. 2). Uma bateria de recolha também francesa sobre a transmissão das paixões culturais revela-nos que a maioria (54%) das inclinações dos indivíduos foi transmitida pelos pais e que é no domínio da leitura (65%) e no da música (57%) que a influência parental mais se fez sentir (Donnat, 2004a). Este relatório, não deixando de questionar uma perspectiva que pretenda ver na herança familiar recebida um caminho exclusivo (pode chegar-se a uma paixão como reação ao meio de pertença, por via de outras sociabilidades, por ação do meio escolar) apresenta, todavia, resultados que colocam os agentes socializadores do lar – sobretudo os pais e responsáveis educativos domésticos – na posição cimeira quanto à transmissão/ formação de gostos; e, sintomaticamente, após a identificação, pela grande

maioria, dos pais como principais atores de socialização cultural, só bem mais longe (percentualmente) eram referidas as fratrias, as figuras dos avós, amigos, vizinhos ou professores. A preponderância da socialização primária para a leitura exercida nos lares é, de igual modo, evocada por Ariño (2010) na evolução das práticas culturais no contexto da sociedade espanhola, chamando-se a atenção, aqui, para uma abertura do tecido social a uma expansão das mesmas (resultante de processos de democratização e desenvolvimento) que tem expressão nos planos da transmissão intergeracional.

A evidência destes mecanismos socializadores nas práticas de leitura da fase adulta tem vindo a suscitar o interesse da investigação nas últimas décadas, transferindo-se, agora, para o âmbito de populações infanto-juvenis (estudo esse, em grande parte dos casos, articulado com programas e iniciativas de promoção da leitura junto dos agregados familiares, e em particular daqueles em que a prática se revela em situação de maior risco). Disso são exemplo os trabalhos espanhóis de Herrera-Usagre (2013); norte-americanos de Baker e Scher (2002); de Clark (2012, 2013, 2014), Clark e Picton (2012) e Maynard, Mackay, Smyth e Reynolds (2008) para o Reino Unido; de Van den Eijnden (2014) na Holanda; de Octobre e Berthomier (2012) em França. Evocaremos noutros capítulos e secções algumas destas pesquisas, nomeadamente quando nos centrarmos nas práticas adolescentes de leitura e nas suas nuances muito próprias (o que, aliás, vai ser um tema iniciado, já de seguida, por ocasião do cruzamento destas dimensões socializadoras com as questões de sexo/género).

4.1.4 O sexo, o género e uma socialização genderizada

Uma tendência transversal a todas as realidades nacionais no mundo desenvolvido é a da acentuada feminização da leitura recreativa de livros, uma das mais seguras de provar e das mais apoiadas pelas diversas pesquisas, constituindo-se o sexo/género, a seguir à escolaridade, como a variável de maior importância neste domínio (Donnat, 2005; Huysmans, 2013; Maynard, 2002). Eis os seus indicadores:

– Em quase todas as idades as mulheres são mais frequentemente leitoras de livros, afirmação que é válida para todos os contextos (mesmo o dos tempos livres).

– Elas leem também em maior quantidade do que os homens e desenvolvem atitudes mais positivas face à leitura.

– Acresce a isso o facto de escolhas de diferentes géneros e títulos pautarem, em traços globais, o comportamento leitor de homens e mulheres (para públicos femininos predominará a ficção, o livro sentimental, a obra com testemunhos de vida; as escolhas masculinas, sem esquecer a ficção (mas de outro tipo e temática) ou o género biográfico (mas também com outro tipo de protagonistas) privilegiam o livro teórico, técnico e prático, por exemplo, sendo os homens relativamente menos atraídos pelas narrativas amorosas e românticas).

Horellou-Lafarge e Segré (2007) sintetizam estas seletividades da seguinte forma:

Femmes et hommes n'ont pas les mêmes intérêts. Les romans sentimentaux, les romans psychologiques, les documentaires, les essais vécus sont préférés par les femmes. Qu'elles soient en activité ou non, elles restent vouées à l'espace du dedans, à l'intériorité, au foyer. Les ouvrages de science e de science-fiction,

d’histoire, les romans policiers, ont la préférence des hommes, plus sollicités par l’extérieur, l’action, l’histoire et la politique. Aussi, les ouvrages historiques, les revues politiques et économiques, les hebdomadaires d’information, les revues de sport restent des lectures essentiellement masculines. (p. 82)

Os diferentes padrões na conjugação destes indicadores têm vindo a ser comumente designados como o *gender gap* nas práticas de leitura, e compõem uma problemática científica relativamente fértil na atualidade³³.

A predominância feminina nas taxas de leitores verifica-se, naturalmente, como bem ressalta Neves (2011), entre as faixas mais jovens e as das mulheres em idade ativa (cobrindo, de qualquer modo, a grande maioria); em contrapartida, para os setores mais velhos das populações, e já em idade de reforma, esses contrastes de sexo não têm lugar – e poderão mesmo ser favoráveis aos segmentos masculinos – uma vez que aí se refletirá uma desigual frequência dos sistemas de ensino (em épocas mais recuadas penalizadora das mulheres) com consequências em taxas de analfabetismo feminino mais altas. Um *gender gap* de predominância masculina será, por oposição, ainda característico de sociedades em vias de desenvolvimento (Griswold, 2000) em que os valores tradicionais e as desigualdades nos planos económico, social, cultural e profissional reservam para os homens habilitações mais altas relacionadas com desequilíbrios de alfabetização e frequência da escola, concomitantemente produzindo efeitos em níveis de leitura desequilibrados.

A clivagem de modelo ocidental (de sinal feminino) é documentada para a França por Donnat e Cogneau (1990), que a situam nesse país a partir de 1980; ainda em relação ao contexto francês, Hersent (2000) não tem dúvidas em afirmar que a relação homem/mulher quanto à leitura de livros se foi invertendo na década de 70, em processo que teria germinado duas décadas atrás, e que as informações dos anos 80 já tornavam bastante claro. O futuro viria confirmar o movimento de feminização da leitura em todos os relatórios de “Les Pratiques Culturelles des Français”: assim, em 2008, por exemplo, as mulheres liam em média 17 livros por ano enquanto os homens se ficavam por 14; a diferença no grupo de não leitores entre masculino e feminino era de 10%, com vantagem para o segundo grupo (Donnat, 2009a; 2009b).

Quanto à vizinha Espanha, o estudo de Ariño (2010) evidencia as mesmas linhas de tendência a partir de finais dos anos 70, sendo corroborado pelo trabalho de Bordonau e Gómez (2010). Entrada já esta década, o relatório do Observatorio de la Lectura y El Libro confirma que as mulheres continuam a ser mais leitoras no seu tempo livre (64,1%) do que os homens (54,0%) e que elas leem mais por recreação (88,3 %) do que eles (78,9%) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECDE], 2014). Fernández-Blanco et al (2017) estabelecem, bastante recentemente, a manutenção desta supremacia feminina.

O mesmo padrão é assinalado para o Reino Unido por Gleed (2013) e, para a sociedade holandesa, por Knulst e Kraaykamp (1997, 1998), pelos estudos de Knulst e Van den Broek (2003) e pelos de Van den Eijnden (2014). De acordo com a totalidade

³³ Diríamos que entre os anos 60 do passado século e o dealbar do presente milénio uma Sociologia Cultural de origem francesa, ou nela filiada, bem como as próprias Ciências da Educação na mesma tradição se centravam sobretudo nas fraturas de classe ou de capital cultural, focagem dominante a que não escapariam mesmo as abordagens na literatura anglo-saxónica. As últimas décadas (talvez pela crescente importância do *Gender Studies*, talvez por extensão do, já referido, acrescido interesse pelos mecanismos de socialização familiar para a leitura em segmentos juvenis, seguramente provando que a realidade se transforma e alarga o campo das interrogações em Ciência) têm, porém, assistido a uma eclosão e renovação do interesse pelos comportamentos leitores em função do sexo / género, até aí menos explorados. São disso exemplo alguns dos textos que citaremos doravante.

das pesquisas holandesas, entre os anos 50 e a atualidade, o tempo dedicado à leitura terá diminuído mais dramaticamente entre homens do que entre mulheres. Quanto aos Estados Unidos da América, todos os estudos do NEA que temos vindo a citar apresentam a população feminina com taxas leitoras superiores e com uma resistência maior a ciclos de declínio da leitura literária – em 2012, por exemplo, as mulheres americanas que teriam lido pelo menos um livro contabilizavam 56,1% face a um comportamento homólogo masculino de 37,0% (NEA, 2013).

Recorrendo novamente aos dados do conjunto dos 27 países da União Europeia recolhidos pelos Eurobarómetros verificamos, de igual modo, uma unidade nesse campo entre 2001 – Eurobarómetro 56.0 (CE, 2002) – e 2013 – Eurobarómetro 399 (CE, 2013). No último desses dois estudos 28 % das mulheres não tinham lido um livro no período de 1 ano enquanto tal taxa subia para 36% no caso dos homens. Exclusivamente centrados na leitura recreativa, como sabemos, os AES de 2007 e 2011 (CE, 2007b, 2011) registam também, para os países por eles trabalhados, comportamentos díspares por parte de homens e mulheres: se a leitura de jornais era ainda em 2007 uma atividade desenvolvida por maior proporção de homens, a leitura de livros registava um padrão inverso (Beck-Domžalska, 2011) que se manterá 4 anos depois (Mercy & Beck-Domžalska, 2016).

Fora do continente europeu, fraturas de idêntico sinal são reportadas para a Austrália por Merga e Moon (2016), e por Tepper (1998; 2000) para os Estados Unidos da América – país no qual, muito curiosamente, um estudo pioneiro e bastante visionário no setor, realizado no início da década de 30 do passado século, assinalava já um movimento gradual para esse gender gap quer na frequência, quer nas escolhas de leitura (Gray & Munroe, 1929).

Que níveis explicativos têm vindo a ser evocados a respeito desta divergência?

Em traços largos podemos agrupar o conjunto das interpretações à volta de dois grandes paradigmas; um Paradigma Biológico-Cognitivo e um Paradigma Sociocultural:

a) Paradigma Biológico-Cognitivo – Estamos aqui no território das diferenças biológicas e de ordem psicológica/cognitiva que marcam os dois sexos (e não exatamente numa interpretação assente nas categorias socioculturais de género, como veremos). Sax (2005; 2007) explica as diferenças nas práticas de leitura (e também na categoria de leitura-lazer) a partir dos ritmos biológicos de desenvolvimento cerebral que seriam diversos nos dois sexos e mais rápidos e precoces entre indivíduos do sexo feminino. Gurian, Henley e Trueman (2001) e Gurian e Stevens (2005), postulando uma natureza diferente dos cérebros masculino e feminino, procuram demonstrar diferentes modos de aprendizagem entre meninos e meninas, relacionando-os com processos diferentes de desenvolvimento cerebral/cognitivo para cada um dos grupos. Mais recentemente, Stoet e Geary (2013) afirmam que as raparigas evidenciam competências linguísticas mais precocemente, o que também lhes facilita a aprendizagem da leitura mais cedo, num processo que as vai conduzir a melhores performances escolares, levando uma vantagem sobre os rapazes que terá também expressão nos hábitos de leitura e na frequência desta. Rowe, Pollard e Rowe (2005) nos seus estudos sobre literacia, associam esta à capacidade de processamento de informação sonora, defendendo, a partir da sua pesquisa empírica, que esta capacidade se encontra – na idade dos 10 anos – relativamente atrasada entre os rapazes. Este atraso no processamento auditivo entre indivíduos do sexo masculino é, ainda, retomado por diversos autores enquanto fator explicativo para as dificuldades de concentração mais evidentes entre rapazes que teriam efeito na apetência para a prática leitora (Rowe e

Rowe, 2006; Walcott, Scheemaker & Bielsky, 2010). Os já referidos Stoet e Geary (2013) têm também vindo a desenvolver uma teoria dos estados emocionais e da empatia social. Segundo esta equipa, as raparigas, com melhores competências emocionais e empáticas, atingem melhores níveis nos testes de leitura que pressupõem, justamente, tais competências. Assim, de acordo com estas perspetivas, teríamos de fazer remontar aos primeiros anos de vida, fileiras diferenciadas de desenvolvimento cognitivo condicionadoras da apetência leitora. Esse desenvolvimento diferenciado far-se-ia sentir ao longo da vida e poderia explicar, em parte, os padrões divergentes dessa apetência. No fundo, o que se verifica aqui é uma concentração em instâncias de ordem biológica, da Psicologia do Desenvolvimento e das ciências biomédicas (tomadas essas instâncias como condição de base e conjunto de variáveis independentes), associadas, por sua vez, ao domínio da literacia e com ação sobre os comportamentos/hábitos de leitura e atitudes face a esta (variáveis dependentes). Naturalmente fora da nossa especialidade e capacidade de aprofundamento, não poderíamos deixar de fazer referência a estes posicionamentos teóricos, se bem que não foram mobilizados na pesquisa aqui desenvolvida.

Não colocando em causa essas interpretações pensamos, no entanto, que elas serão válidas para contextos sociais contemporâneos em que uma relativa igualdade de oportunidades de aprendizagem entre os dois sexos seja a dominante da organização coletiva; as eventuais vantagens biológico/cognitivas de partida do grupo feminino não terão tido (ou não poderão ter, mesmo hoje em dia em determinadas formações societárias) possibilidade de frutificar num solo ideológica e estruturalmente adverso ao desenvolvimento da mulher, às suas possibilidades de entrar no pelotão do conhecimento e à eventualidade de integrar as comunidades de leitores. Nem sempre o gineceu terá sido um viveiro de leitoras simplesmente porque as mentalidades e a organização comunitária lhes vedavam (mesmo acarretando nas suas mentes vantagens de ordem cognitiva) práticas dessa natureza. O que nos conduz ao próximo conjunto de explicações que não tomam já como ponto de partida as diferenças biológicas para se concentrarem nas divergências culturais.

b) Paradigma sociocultural – No fundo o foco de atenção desloca-se do sexo para o género – nas aceções desses termos discutidas por Muehlenhard & Peterson (2011) –, e entendido este último como uma construção social relacionada quer com as expetativas em torno das atitudes e comportamentos de masculinidade e feminilidade (logicamente cruzadas com as ordens de modelação social e educativa), quer com o modo como os atores sociais com essas expetativas interagem e com os modos como a si se constroem nesse complexo processo de relação com os outros. Tais explicações sublinham sobretudo os constructos culturais e históricos, os domínios dos valores, dos estereótipos e das imagens socialmente formadas (na relação entre os sexos e no que respeita à identidade de género), bem como as formas de organização social em termos globais e no domínio concreto dos lazeres (entre os quais encontraremos as práticas de leitura propriamente ditas). O paradigma sociocultural agrupa, no fundo, um conjunto de explicações de ordem histórica, sociológica ou antropológica, a partir de teorizações que, oriundas da área das Ciências Sociais e Humanas – e de disciplinas bastante diversificadas –, partem do pressuposto de que as práticas de leitura dos sexos se distinguem a partir de condicionamentos sociais. São várias as teses que neste paradigma se filiam e talvez apenas a sua combinatória possa realmente explicar, no campo dos hábitos leitores, as diferenças comportamentais identificadas pela investigação. Observemo-las caso a caso:

• As teses historicistas – Tentando explicar o lugar mais significativo da leitura de livros no conjunto das práticas de lazer dos segmentos femininos bem como o maior interesse das mulheres pela ficção, Kaestle (1991), Spigel (1992) ou Flint (1993) – em argumentação de linha historicista e culturalista – avançam teses baseadas no fenómeno de uma separação das esferas do masculino e do feminino ocorrida nas sociedades ocidentais a partir do século XVIII e do processo histórico da entrada na Modernidade. Segundo eles, durante essa época, no plano das mentalidades e dos terrenos de ação, o espaço público do masculino teria gradualmente passado a ser conotado com o mundo do trabalho e da política, distinguindo-se do espaço feminino da domesticidade, centrado na família e na casa. Esta divisão de territórios (reais, culturais, mentais) viria a ter uma expressão no campo do lazer, com o mundo da masculinidade vocacionado para os chamados lazeres públicos (os espetáculos, as variedades, os cafés e os clubes desportivos, as associações dos homens) e o mundo da feminilidade assente nos lazeres privados do espaço interior (o piano, os labores, a conversação, a leitura). A este processo (do qual nasce, também, a figura da mulher leitora) não serão alheios a emergência e o desenvolvimento da forma literária do romance do século XIX, forma que não poderia ter o sucesso que teve sem a criação de um crescente público feminino (Lyons, 2001)³⁴ – estamos na paisagem das leitoras de Jane Austen, George Sand, George Eliot, das irmãs Bronte (e não é inocentemente que evocamos escritoras femininas, cujas obras trouxeram para a ribalta e celebrizaram, justamente, personagens do mesmo sexo, porventura de condição próxima daquelas outras mulheres que viravam as páginas dos livros). Temporalmente muito longe destas aficionadas do romance oitocentista, encontramos ecos da leitura enquanto manifestação do universo interior feminino numa passagem bem contemporânea:

Cette double propriété – plus de livres lus et prédilection pour la fiction – se vérifie pour toutes les générations de femmes, mais elle est nettement plus accentuée pour celles qui sont nées après guerre, quels que soient leur niveau de diplôme, leur situation à l’égard de l’emploi ou leur situation familiale. (...) La lecture de livres semble bien par conséquent contribuer à la constitution d’un «temps pour soi» féminin au sein de l’espace conjugal, à l’instar du rôle joué par certains usages de la télévision ou de l’ordinateur pour les hommes. (Donnat, 2005, pp. 3-4)

Um processo de segregação relativa dos mundos sociais e culturais de cada um dos sexos (com todas as cargas de ordem simbólica que ele acarreta), malgrado todas as transformações que se operaram nos últimos dois séculos nas esferas do trabalho, do acesso ao saber e aos diplomas, das próprias conceções de masculino e feminino porventura sujeitas a uma maior indiferenciação (Badinter, 1986) permanecerá, segundo estas teorias historicistas, relativamente operante no domínio das mentalidades e poderá explicar dissociações no campo dos lazeres (com práticas cultivadas maioritariamente por homens ou maioritariamente por mulheres).

• As fraturas de sexo nas práticas culturais – Em relativa concordância com estas teorias, as modernas pesquisas sobre as práticas culturais salientam, assim, o

³⁴ Como já referimos, este autor coloca as mulheres entre os novos públicos da leitura produzidos pelos processos de transformação das sociedades no século XIX, século a que, aliás, se refere como a idade de ouro do impresso, época em que este terá reinado enquanto paradigma informativo e cultural sem os concorrentes de peso que o século XX viria a criar (Lyons, 2001).

estabelecimento de padrões genderizados, agora já não apenas circunscritos aos estratos mais privilegiados mas refletindo uma relativa transversalidade no plano da condição social. Não autorizando a ideia de que o sexo se sobreporia de forma generalizada ao lugar ocupado na estrutura de diferenciação social associada por exemplo à escolarização, já atrás discutida, (ainda assim, nos grupos de condição mais frágil – no plano do capital escolar, cultural e social, no plano da qualificação profissional, mesmo no plano dos rendimentos – as mulheres serão também as mais afetadas por mecanismos de desigualdade e discriminação), a pertença a partir do que comumente designamos por classe média parece documentar para o segmento feminino formas de participação cultural acrescidas face ao grupo masculino. Estes padrões genderizados, naturalmente, são válidos para as gerações nascidas a partir da década de 60; para os mais velhos, outras variáveis no plano das mentalidades e dos estilos de vida configurarão comportamentos bastante diferentes e com menos possibilidades de um protagonismo feminino. Um gender gap nas práticas culturais focalizadas no seu conjunto é reconhecido por Donnat (2005), que a esse respeito assinala uma frequência mais efetiva e regular de equipamentos culturais (bibliotecas, mediatecas, espetáculos ao vivo, museus, galerias de arte) por parte das mulheres; nas suas pesquisas duas formas de consumo cultural apenas revelam uma dominância masculina (os shows de música techno ou de rock) aos quais haverá que adicionar os da assistência desportiva, sobretudo de futebol. Também no campo do envolvimento em práticas amadoras de tipo artístico (escrita, teatro, canto, dança, com alguma exceção nas bandas de rock – novamente) pontifica o grupo feminino. Estas distinções nas atividades culturais de consumo ou de produção/participação levam o sociólogo francês a afirmar que o interesse pela arte e pela cultura é, no início deste novo século, mais forte entre as raparigas do que entre os rapazes, conclusão subscrita por Octobre (2014b) e Buscatto (2014). Padrões diferenciados de ocupação dos tempos livres refletiriam, desse modo, uma estereotipia de géneros (O'Connor & Boyle, 1993; Robinson, 1980 b) com poderosas conotações de masculino e feminino, como também relembra Octobre (2014b). Entre elas, e numa perspetiva da teoria das transferências culturais no uso do tempo, uma utilização mais intensa das novas tecnologias (nomeadamente a internet) por parte dos grupos masculinos (face às utilizadoras mulheres e em todos os grupos de idade) é também avançado como explicação da maior quebra da leitura de livros entre os primeiros (Donnat, 2005; Neves, 2011). Teremos, aliás, ocasião para registar neste trabalho alguma presença desses padrões diferenciados de ocupação de tempos livres (o mundo desportivo e futebolístico “deles”, o seu exclusivo interesse pela participação política; a miríade de práticas de envolvimento e os conteúdos culturais que “elas” rececionam de forma bem mais significativa que os seus parceiros masculinos).

- As teses de uma socialização de género – Em articulação com o tipo de abordagem que acabámos de expor, uma ordem de explicações tem vindo a ser procurada na existência de processos genderizados de socialização para a leitura (como consequência ou em articulação com estratégias de uma socialização de género para o conjunto das práticas de ocupação de tempos livres). Segundo este raciocínio meninos e meninas, rapazes e raparigas receberiam, por parte das famílias e agentes responsáveis pela sua socialização, diferentes estímulos quanto às práticas leitoras que acabariam por ser favoráveis ao sexo feminino. Podemos pensar que, num contexto atual mais politicamente correto e assexuado, também os rapazes serão presenteados com bonecas e as meninas com carrinhos de bombeiros ou que os meninos sejam estimulados a brincar às famílias e as raparigas aos índios e cowboys – o que é provável que aconteça em muitas circunstâncias mais do que no passado. Mas tal não significa, também, que

não se continuam a desenvolver processos socializadores assentes em imagens bastante mais padronizadas e tradicionais de masculinidade e feminilidade, indo até à própria construção de um habitus de género, como o estabeleceu Bourdieu em “A Dominação Masculina” (1999). No plano da promoção da leitura tais estratégias parecem ser bastante comuns, como veremos. O fenómeno começou por ser evidenciado pelo facto de as dissociações entre o comportamento leitor de homens e mulheres adultos parecerem reproduzir-se, de acordo com os mesmos padrões, nas populações adolescentes (ou mesmo pré-adolescentes) nos diversos planos a saber: níveis de frequência do livro bastante superiores entre raparigas, pelos tempos reais – mais substantivos – despendidos em torno do livro e pela quantidade de obras lidas, que se revela também de uma ordem de grandeza maior; desenvolvimento por parte das adolescentes do sexo feminino de atitudes mais positivas face à leitura enquanto prática de ocupação dos tempos livres (são os rapazes que mais frequentemente identificam o ato de ler com uma atividade de estudo ou de recolha de informação, pontificando entre as raparigas as dimensões mais hedonistas articuladas com a ideia de prazer); finalmente, distinções muitas vezes bastante claras quanto às escolhas de obras para leitura (os meninos e as meninas, os rapazes e as raparigas parecem replicar, na sua seleção de livros, estereótipos dos adultos sobre masculinidade e feminilidade que terão interiorizado a partir do processo de socialização). Neste campo de estudo das práticas divergentes de leitura dos adolescentes em função do sexo podemos destacar os trabalhos de Tepper (2000), Clark e Foster (2005), Maynard, McKay e Smyth (2008), Clark (2011), Octobre e Berthomier (2012), Détrez e Piluso (2014) ou Buscatto (2014). Um estudo pioneiro junto de populações escolares juvenis terá sido o de Baudelot et al (1999) frequentemente aqui aludido, que no seu inquérito longitudinal identificava clivagens significativas: “d’un côté les garçons, de l’autre les filles, ce qui signifie que le sexe est bien, à cet âge, la première ligne de partage des goûts.” (Baudelot et al, 1999: pp 122). De acordo com essa pesquisa, não só as raparigas liam mais, como as distinções nas escolhas de leitura privilegiavam do lado feminino o romance sentimental de análise psicológica (na maioria escrito por mulheres) e do lado masculino a narrativa de aventuras, a ficção científica, o policial. Tais distinções organizavam-se também em torno dos autores lidos; além da confluência dos dois grupos nas obras/autores propostos pelo currículo escolar (artificialmente assexuados pelo caráter prescritivo da leitura) os investimentos leiturais mais livres pareciam, pois, obedecer a uma estereotipia masculino/feminino. Uma outra investigação a reter, esta no Reino Unido (Coles & Hall, 2000; 2002) levada a cabo entre populações dos 10 aos 14 anos, concluía por precoces afastamentos das práticas de leitura entre meninos e meninas e, sobretudo, por um conjunto de estratégias que organizavam as preferências de uns e de outros; determinados livros eram entendidos pelos pequenos leitores como masculinos ou femininos, em associação com os papéis sociais dos pais e das mães; os investigadores estabeleceram mesmo uma relação entre as escolhas das crianças e a consciência que elas tinham da seleção de leitura dos progenitores (os pais leriam mais obras sobre pesca, desportos em geral, futebol em especial, e as mães livros sobre pessoas), num processo que as conduzia a reproduzir tais gostos e opções.

Também no Reino Unido, Logan e Johnston (2009) encontram junto dos rapazes menos motivação para a leitura e atitudes mais negativas face a esta, na linha de conclusões já avançadas por Wigfield e Guthrie (1997) e que virão a ser retomadas por McGeown, Goodwin, Henderson e Wright (2012) e por McGeown (2015). A feminização das práticas de leitura de crianças e adolescentes é assinalada em Espanha por Colomer (2009a), tendo sido estudada nesse país – do ponto de vista das escolhas leiturais – por Olid (2009). Para além dos recorrentes níveis diferenciadores das leituras

de lazer entre os sexos indicados pelas medições na Holanda, Meelissen et al (2012) confirmam a manutenção de representações mais favoráveis à leitura de entretenimento e uma maior associação do binómio leitura/prazer nas raparigas. Dutro (2002), numa abordagem mais etnográfica, estudou as escolhas de livros operadas por crianças do 5º. Ano de escolaridade nos Estados Unidos, estabelecendo que os meninos são mais influenciados do que as meninas pelas questões da identidade de género. Uma preocupação com a masculinidade em formação e com as marcas culturais desta inibe os primeiros da leitura de determinadas obras e autores considerados mais próprios para raparigas. Tais dilemas identitários preocupariam menos as meninas que, nesse sentido, se permitiriam um menu de leituras mais eclético e menos autocontrolado. A investigadora americana revela que as suas pequenas leitoras são mais recetivas, inclusivamente mais ativas, na transposição de fronteiras de género – elas não só leem as obras ditas femininas como procuram outros títulos de conotação social masculina sem que isso as afete ou preocupe. Como a autora salienta,

I know that gender boundaries are common in schools. (...) As feminist theorists have emphasized opposing notions of femininity and masculinity are one way that humans construct and organize the world. These opposing ideas include weak/strong, passive/active, emotional/stoic and nurturing/detached. These notions – that become stereotypes – are entrenched and often difficult to see because they seem “natural” as just the way things are. Children learn early to draw on these notions to explain differences between themselves and others. The stereotypes become gender “myths” that are risky to challenge. Boys, for instance, can feel tremendous though perhaps unconscious pressure to display expected masculine traits or risk ridicule. (Dutro, 2002, p. 377)

Esta seletividade baseada em estereótipos sexuais foi também estudada no Canadá por Chapman, Filipenko, McTavish e Shapiro (2007): na sua investigação os autores solicitaram a crianças dos 7 aos 8 anos que escolhessem livros para si e para os seus colegas, verificando que as escolhas operadas por ambos os sexos para destinatários masculinos privilegiavam livros informativos, enquanto as escolhas das meninas para si próprias se organizavam mais à volta de obras narrativas. Um estudo anterior no tempo (Collins-Standley & Gan, 1996) detetava uma diferenciação nas escolhas de leitura à medida que as crianças cresciam. Se durante a infância dissonâncias assentes no sexo já se faziam sentir, elas assumiam a sua plenitude na adolescência, acompanhando estratégias de construção do eu no plano da identificação de género. Nesse campo das motivações para determinadas obras/géneros, Clark e Foster (2005) – no Reino Unido – confirmaram entre crianças e adolescentes do sexo masculino opções significativas por livros de guerra, espionagem, crime e detetives, obras relacionadas com o desporto, ficção científica e fantasia; do outro lado, entre as jovens predominam leituras de romance, de ficção sobre (e com) adolescentes e os livros relacionados com animais/animais de estimação. Uma referência neste campo de investigação é ainda a da sondagem de Maynard et al (2008) efetuada em escolas inglesas numa larga amostra de respondentes entre os 4 e os 16 anos. Entre o subgrupo dos 11-16 anos as raparigas revelaram-se, mais do que os rapazes, leitoras frequentes de ficção; 80% entre elas gostavam de ler livros sobre raparigas, ao passo que as tendências seletivas dos seus colegas pendiam, em 54,1% das situações, para livros sobre rapazes. Tal distinção de escolhas em função do sexo coincide, aliás, com aquela estabelecida para populações adultas pela obra de Bennett et al (2009) já aqui citada, nas probabilidades significativamente maiores de leitores do sexo feminino preferirem

ficção e romance, géneros bastante menos populares entre leitores masculinos. O trabalho acima referido de Maynard et al (2008) conclui, ainda, por uma tendência genderizada das escolhas de leitura assente no critério-base do sexo da personagem principal das obras lidas para todos os grupos adolescentes inquiridos. O investigador holandês Van Ours (2008) salienta, na mesma linha, a preferência de adolescentes femininos pela ficção e a de adolescentes masculinos pelo livro informativo, de banda desenhada e de não ficção generalista, em padrões que coincidem com a publicação das conclusões, para o mesmo país, de Huysmans (2013). De acordo com Octobre (2014b)

L'observation des profils sexués différenciés des différents publics ou pratiques ne dit rien si l'on ne se penche pas sur les modalités de construction des différences, c'est-à-dire sur les modes de socialisation à la culture dont la force consiste à transformer des contraintes sociales en évidences naturelles ou en choix individuels et libres par un processus variable selon les configurations sociales mais toujours très largement inconscient. (pp. 16-17)

As teses de uma socialização de género diferenciada em relação à leitura têm vindo, pois, a ser exploradas pela investigação na procura de uma clarificação dos mecanismos que, em idade precoce, parecem privilegiar uma linhagem feminina na relação primária com esta prática. Um estudo de Millard (1997) dava conta de que as crianças viam mais frequentemente os membros femininos da família a ler do que os familiares do sexo masculino. Interrogados sobre a identidade do mais frequente leitor do agregado familiar a maioria dos respondentes infantis desta pesquisa não hesitava em assinalar a figura da mãe. Quando escalpelizada a leitura observada no ambiente doméstico em função dos seus objetivos, o pai era reconhecido mais recorrentemente enquanto leitor em busca de informação e a mãe mais associada às categorias da leitura recreativa de livros. O mesmo estudo chamava ainda a atenção para padrões diferenciados quanto às estratégias socializadoras dos progenitores, com as mães assumindo com maior regularidade e significado o papel de conselheiras das leituras e acompanhantes destas (quer em relação às crianças quer em relação aos adolescentes). Morgan, Nutbrown e Hannon (2009) situam tais diferenças de atitudes das figuras parentais no papel mais ativo das mães (que também se destacarão, elas próprias, enquanto frequentadoras do livro) no que toca a comportamentos de ajuda e suporte às práticas leiturais dos filhos. Segundo esta equipa de investigadores, uma linhagem feminina da leitura se constrói socialmente pelo facto de serem as figuras maternas as que mais ajudam a criança na aprendizagem da leitura – o mesmo argumento foi desenvolvido por Donnat (2005) –, continuando a desenvolver o seu papel socializador num acompanhamento regular a este tipo de prática na transição da infância para a adolescência. Numa era de partilha de responsabilidades parentais (pelo menos num certo plano ideológico) tais divergências não podem deixar de ser lidas como sinal da permanência de uma divisão tradicional de papéis, com a mulher a acompanhar mais assídua e atentamente determinados planos do desenvolvimento infanto-juvenil, planos esses de que o homem parece arredar-se recorrentemente. Clark e Picton (2012) estabelecem que muito menos pais do que mães encorajam as leituras das crianças, sendo por isso agentes de socialização para a leitura bem menos efetivos (um em cada três pais estariam ausentes nesses incentivos e reforços). Este estudo britânico que acabámos de referir compara dados sobre as estratégias socializadoras na família recolhidos entre 2005 e 2012. Entre as conclusões dessa análise longitudinal destacam-se as seguintes:

– Persistência de níveis diferenciados no encorajamento ao ato de ler por parte de pais e mães, com estas últimas a assumir recorrentemente um papel preponderante enquanto agentes de socialização primária para a leitura. Entre 2005 e 2012 teria mesmo diminuído a percentagem de pais que espontaneamente tomavam a seu cargo esse papel educativo.

– Persistência bastante mais significativa da observação (por parte de crianças e adolescentes) de práticas de leitura realizadas pelas mães ou figuras femininas da família – em alinhamento com os padrões que nos revelam que as mulheres leem mais do que os homens em contexto recreativo.

A mesma pesquisa avança a ideia de que jovens encorajados a ler por um membro da família têm o dobro da probabilidade de virem a ser leitores quotidianos fora do âmbito e das tarefas escolares do que aqueles que nenhum estímulo receberam, e que tal fenómeno ocorre mais frequentemente quando as raparigas são o alvo da estratégia socializadora. Na defesa de uma filiação feminina das práticas de leitura-lazer Mullan (2010) avança, aliás, a hipótese de que o comportamento leitoral das mães tem uma maior influência no comportamento leitoral das filhas do que no dos filhos. De acordo com este autor, o tempo que as mães passam a ler está relacionado com o tempo que as filhas despendem nessa prática mais do que o tempo a ela consagrado pelos filhos. As mães que leem estão, mesmo sem disso ter consciência, a agir como modelos que as meninas ou adolescentes procuram imitar, o que não acontece com os rapazes cuja figura de referência masculina – o pai – é, mais recorrentemente, um exemplo de não leitor. O trabalho do holandês Van den Eijnden (2014) sobre as práticas de leitura de rapazes e raparigas, na sua secção sobre a importância da família e dos seus efeitos nos adolescentes, vem confirmar o fenómeno de uma leitura doméstica de linha feminina nas suas cambiantes socializadoras; as mães holandesas não só leem mais do que os seus cônjuges para efeitos de ocupação de tempos livres como realizam essa atividade mais quotidianamente na presença dos filhos (proporcionando-lhes simultaneamente momentos familiares de disponibilidade para a prática da leitura e potenciando eventuais interações acerca de livros – conversa, partilha de leituras, discussão sobre o que foi lido). A mãe torna-se assim uma personalidade de referência para a família no que à prática da leitura diz respeito e essa referência tem um valor mais significativo para os descendentes femininos. Conclusões idênticas são avançadas pela investigação alemã de Pfof, Schiefer e Artelt (2016) que correlaciona o prazer obtido com a leitura de tempos livres pelas mães com o prazer obtido pelos adolescentes. Na expressão destes autores verifica-se uma continuidade intergeracional no prazer da leitura (a mães leitoras ou ávidas leitoras encontramos associados adolescentes que assumem a mesma condição, condição essa que se reforça entre as raparigas). Na articulação entre as teorias socializadoras e as teorias historicistas, o trabalho de Millard (1997) já por nós mobilizado, estabelecia que durante a infância e adolescência os atores sociais tendem a associar a leitura a uma prática cultural de sentido feminino em linha com representações sociais mais afastadas no tempo; partindo dos mesmos pressupostos, a investigadora americana Meredith Cherland (1994) no seu estudo etnográfico já demonstrara que progenitores que não concebiam a leitura como um passatempo apropriado para rapazes tendiam a desencoraja-la junto dos filhos estimulando-a (sobretudo no tocante à leitura de ficção), em contrapartida junto das meninas, na aceção da formação de uma mulher doméstica mas cultivada, em imagem que parece remontar mais ao século XIX do que à contemporaneidade.

Em resumo, todos estes estudos parecem, pois, apontar para dimensões da relação com o livro que, desde muito cedo se forjam nos territórios da identidade de género, podendo, em parte, explicar tanto os comportamentos leitores de homens e mulheres adultos como aqueles dos mesmos grupos sexuais na fase crucial da adolescência. As conclusões globais destas pesquisas apontam para: a existência de processos socializadores diferenciados que privilegiam a leitura junto de crianças e jovens do sexo feminino e poderão mesmo ser ativamente inibidores desta junto de crianças do sexo masculino; o facto de tais processos poderem ser mais voluntários e dirigidos (como o estímulo intencional e organizado presente na oferta de livros, no aconselhamento ou indicação de leitura, em juízos sobre a prática leitora dirigidos à criança e ao jovem) ou decorrerem dos próprios comportamentos dos adultos que, observados pelos mais novos, tendem a ser reproduzidos nas suas próprias atitudes.

- A feminização das populações escolares – De acordo com o quadro traçado na primeira secção deste capítulo, a partir de meados do século XX, e até ao presente, os países desenvolvidos têm vindo a empreender um processo sem precedentes de alargamento progressivo da escolaridade. Ora, em tal processo, “as raparigas têm ganho vantagem, comparativamente com os rapazes, apresentando percursos académicos cada vez mais longos e bem-sucedidos, o que constitui uma viragem notável numa situação que lhes era desfavorável.” (Ribeiro, 2007, p. 112). Essa vantagem feminina é observada a partir de indicadores mundiais como:

- A feminização dos vários níveis de ensino, sobretudo a partir dos patamares do Secundário e do Superior, e dos respetivos níveis de diplomação (no tocante a este último naquilo que é designado como inversão do fosso de género na Educação Terciária) (Organization for Economic Cooperation and Development [OCDE], 2016).

- As taxas de sucesso diferenciadas dos dois grupos de sexo ao longo das suas trajetórias escolares, que representam, também, uma vitória feminina. Em 2016 a OCDE, no mesmo documento, projetava que em quase todos os países pelo seu estudo contemplados a probabilidade de as mulheres completarem estudos secundários era superior à da dos homens.

- No que já poderemos começar a considerar um gender gap de movimento contrário, as distinções de género no plano da natureza do curso escolhido no Ensino Secundário são também uma realidade: em 32 dos 39 países analisados por esta instituição a probabilidade de frequência de estudos secundários de carácter geral (dirigidos preferencialmente para o prosseguimento de estudos superiores) é maior entre as raparigas, subindo, por sua vez, entre rapazes, a probabilidade de frequência de cursos secundários de tipo vocacional (ou seja, fundamentalmente orientados para uma formação profissional e para a entrada no mercado de trabalho) (OCDE, 2016).

Para Duru-Bellat, Kiefer e Marry (2001) a necessidade de emancipação e de autonomia característica das sociedades modernas explicaria a atribuição de grande valor aos diplomas escolares (tomados como condição essencial para o prosseguimento de uma carreira e para a inserção dos indivíduos na estrutura económica). Embora transversal, este imperativo de investimento escolar beneficiaria de forma mais significativa as populações femininas que, partindo de uma posição desvantajosa em virtude de ancestrais valores, se apropriariam da cultura da escola de forma bastante mais consciente, consistente e direcionada. Marry (2000) alertava para a transposição

para o palco da educação familiar dos valores mais igualitários que têm vindo a enformar as sociedades de hoje: na sua perspetiva o investimento dos pais no sucesso escolar de rapazes e raparigas seria atualmente também ele mais igualitário ou mais indiferente a considerações de género, dele vindo a beneficiar de uma forma bastante mais nítida as coortes femininas, uma vez que o seu percurso escolar se vê investido da mesma importância do dos seus irmãos. Outras análises, em vez de sublinharem uma certa generalização do igualitarismo moderno (que em todo o caso produziria melhores resultados junto de estudantes do sexo feminino), dirigem o seu olhar para as mais subtis segregações que ainda marcariam as relações dos sexos, a socialização e as oportunidades associadas à escola. Assim, para Almeida (2002), num campo escolar agora em abertura democrática as raparigas teriam oportunidades acrescidas de aplicação e atualização de competências inculcadas pelo seu processo socializador (treino, organização, disciplina, capacidade de concentração e de gestão do tempo), competências essas que, compondo um pacote socializador feminino associado aos territórios da domesticidade, se articulariam de forma perfeita com a cultura académica (também ela exigindo dedicação, labor, paciência, concentração). Quer isto dizer que, socializadas para ficar em casa num sistema de princípios organizadores de uma certa submissão feminina, as raparigas tirariam agora melhor partido desses mesmos valores no contexto da aprendizagem escolar. Os arquétipos de masculinidade (a maior liberdade do homem, o viver mais solto e não tão sujeito ao controlo social nos agregados familiares), também eles objeto de transmissão intergeracional, poderiam constituir-se, em contrapartida, como inibidores relativos de uma adesão plena à escola e aos seus sacrifícios por parte dos rapazes. Estes últimos seriam também, sobretudo em meios sociais mais populares e economicamente vulneráveis, sujeitos a uma maior pressão para a entrada precoce no mercado de trabalho e, logo, para um precoce abandono dos estudos (o que poderia, igualmente, explicar a preferência masculina pela formação secundária profissionalizante). Tal pressão, menos sentida pelas raparigas, daria a estas tempo e espaço para investirem no saber e na obtenção de um diploma. Em suma, e nesta linha de raciocínio, com base em fatores associados à construção das identidades de género, homens e mulheres, a partir da sua experiência de socialização primária, interiorizariam de forma diferente a disciplina escolar, o que explicaria os valores de performance e de percurso que a ciência nos vai revelando. A par dessas disparidades de sexo/género na relação com a escola vai também a evidência de que a formação de uma significativa classe média nos países desenvolvidos se faz com a crescente integração das mulheres nos grupos mais qualificados (Abrantes, 2003).

Do ponto de vista da nossa temática central, importa assinalar o possível efeito dessas mudanças em padrões de leitura também de maior peso feminino. Esse efeito pode ser compreendido a partir de duas vias complementares: em primeiro lugar, a ter como válida a relação positiva entre escolaridade e práticas de leitura não será destituído de sentido ver tal relação espelhada nos segmentos que mais parecem qualificar-se na carreira escolar; em segundo lugar, como apontam Donnat (2005), Lopes e Aibéo (2007) e Neves (2011), todos os reforços socializadores, sejam eles de âmbito familiar ou escolar (e no cruzamento intensificado desses âmbitos) configuram, entre as mulheres, quotidianos e históricos de relação mais intensamente assumida com a prática leitora: nesse sentido, a valorização da mesma pelas raparigas no domínio dos estudos reverteria favoravelmente para o território das leituras mais desinteressadas e livres, contaminações que não encontraríamos junto da população masculina.

• A dominância feminina nas profissões culturais e nas profissões do conhecimento – Na procura de uma clarificação desta dominância feminina quanto aos

hábitos de leitura de livros em geral, e aos da leitura recreativa em particular, ou (para nos situarmos do outro lado do campo) das fragilidades bastante mais acentuadas dos públicos masculinos nesta prática, tem-se vindo também a chamar a atenção para o facto de, na nossa contemporaneidade, as profissões ligadas ao conhecimento e à cultura terem vindo a passar, também elas, por uma profunda feminização. Segundo Donnat (2005) a feminização das práticas culturais (e entre elas a das práticas de leitura) pode ser explicada pelo facto de as mulheres das gerações nascidas a partir dos anos 60, para além de serem mais diplomadas que os seus homólogos masculinos (em linha com a interpretação acima avançada), terem mais frequentemente uma formação literária e artística (e no campo das Humanidades) e ocuparem mais frequentemente posições profissionais ligadas ao saber e à leitura. A feminização do professorado é um dos exemplos mais recorrentes desse processo mas não o único, registando-se uma significativa parcela de outras profissões nos domínios cultural e científico (bibliotecárias, programadoras culturais, responsáveis políticas autárquicas no setor cultural, investigadoras científicas) onde avulta uma população feminina (Donnat & Lévy, 2007). A proximidade profissional com a cultura significaria uma maior proximidade com o livro, seu uso e fruição.

Seja porque os seus percursos de mobilidade escolar são hoje uma realidade incontornável no sistema de ensino e porque adotam atitudes mais próximas da leitura por via da influência académica, porque a sua proximidade aos domínios da cultura é maior, porque sobre elas são exercidos reforços acrescidos no plano socializador primário, o facto é que o grupo feminino revela em todos os planos comportamentos leitores de maior protagonismo, assumindo-se o *gender gap* nas práticas de leitura como uma das grandes regularidades transversais aos diversos contextos do mundo ocidental, num fenómeno que se articula em grande proximidade com construções mentais a respeito dos papéis dos sexos, dos comportamentos de género e com os domínios muito concretos da relação com o saber, a cultura e o lazer.

4.1.5 Leitura e localização

O local de residência revela-se outra variável que pode ter alguma importância no desenvolvimento de hábitos de leitura, o meio podendo influenciar (pela cultura do quotidiano que o caracteriza, os estilos de vida que proporciona, as populações que abriga e suas características sociográficas, os equipamentos culturais e educativos que nele se localizam) a apetência por determinadas práticas de lazer em detrimento de outras. Como se interrogava Ladefroux (1993), a respeito dessa histórica oposição entre espaço rural e urbano e sua manifestação no plano dos consumos culturais,

Est-ce qu'à l'inégalité sociale ne s'ajouterait pas une inégalité « spatiale », liée au fait de vivre dans ces espaces particuliers, les espaces ruraux, qui se marquerait dans une moindre fréquentation de la lecture? La distance physique aux équipements, par exemple, n'accentuerait-elle pas la difficulté sociale d'accès aux livres ? Et à vivre dans ces espaces, n'aurait-on pas une approche spécifique de la lecture? (pp. 2-3)

No mesmo texto a autora reflete sobre as transformações ocorridas ao longo do último século. A um mundo camponês caracterizado por baixas qualificações escolares, distância face aos centros do saber científico, ausência de equipamentos culturais,

predomínio de tradições multisseculares de raiz popular, temos hoje de contrapor um panorama bem distinto e suavizado (com maior nivelamento de habilitações, disseminação de projetos de desenvolvimento regional, oferta cultural mais diversificada e acompanhada por construção e manutenção de estruturas, maior proximidade viária aos polos urbanos, enfim, um mundo mais aberto e permeável do que outrora). De facto estaremos hoje, no Ocidente, já bastante longe dessas sociedades que historicamente deram origem ao livro tal como o conhecemos (Febvre & Martin, 1958) e nas quais os contrastes eram tão notórios: as dinâmicas cidades impressoras e difusoras do impresso (com as suas elites e uma massa leitora cultivada e mais expressiva, em formação) rodeadas por uma imensa ruralidade analfabeta e reticente à cultura escrita e aos benefícios do impresso, forte bastião da cultura oral. Os processos globais de desenvolvimento ocorridos a partir do século XIX, e que aqui já tratámos, terão atenuado esses contrastes em todas as suas dimensões (económica, técnica, educativa, formativa, cultural, mental). E as políticas de desenvolvimento regional em muito terão contribuído para tal: bastaria, a esse respeito pensar, em termos modernos e para o contexto português, na disseminação da RNBP e da RBE ou na cobertura escolar do território pelos vários níveis do sistema de ensino. Do mesmo modo, é impossível ignorar os efeitos de aldeia global da revolução tecnológica (McLuhan & Powers, 1992; Castells, 2002) no acesso à distância a conteúdos informativos e culturais, primeiro através das plataformas ditas clássicas, depois por via das plataformas digitais desenvolvidas nas décadas que nos são mais próximas. Nessa aceção o efeito do habitat seria hoje bem mais atenuado do que outrora. Apesar disso, os dados de muitas pesquisas nacionais continuam a evidenciar alguns patamares diferenciados na relação com a prática leitora associados ao contexto de residência. Vejamos alguns exemplos.

Em Espanha, segundo Bordonau e Gómez (2010) o padrão de leitura de livros em função do habitat não se modificou substancialmente ao longo das décadas analisadas pela sua resenha: utilizando o indicador número de livros lidos por ano na comparação entre áreas de residência, verificam estes autores que os grandes leitores (estabelecido aqui o limite categorial mínimo nos 20 livros) nas zonas com mais de 50.000 habitantes superam 2,3 vezes o mesmo grupo nas zonas com menos de 10.000 habitantes; recorrentemente, entre 1975 e 2010, nas unidades populacionais e regiões mais povoadas e urbanizadas (Madrid e sua área metropolitana, Barcelona e Catalunha, sobretudo) as taxas de leitura foram superiores às de regiões como a Andaluzia, a Extremadura e a Galiza (com diferenças, porém, menos acentuadas nas grandes cidades destas regiões autónomas); essas taxas situavam-se em 2009 na região de Madrid acima da média espanhola e na Extremadura e Andaluzia bastante abaixo da mesma. Os meios urbanos parecem, pois, ser um tanto mais férteis na criação de uma classe leitora, ideia em o estudo de Fernández-Blanco et al (2017) voltará a insistir. Em França, na sua análise sobre a leitura nos campos, Ladefroux, Petit e Gardien (1993) assinalavam particularidades da leitura em ambiente rural associadas a uma longa história que marcava, apesar do progresso, diferentes formas de filiação e ritmos de intensidade. Robine (2000) avançava, à entrada do novo milénio, conclusões para o conjunto do país, apontando para um contraste acentuado entre rural e urbano, grandes metrópoles, cidades médias e pequenas. As sondagens “Les Pratiques Culturelles des Français”, desde o seu início, reportaram sempre taxas de leitura mais elevadas para Paris intramuros e sua zona envolvente, bem como para os grandes centros das diversas regiões, por oposição a localidades de menor dimensão e ao mundo rural. De acordo com este painel (Donnat, 1998), a quantidade média de livros lidos por ano pelos parisienses em 1997 era de 31 (e de 26 para a grande área metropolitana da capital francesa), descendo para 22 e para 18 nas localidades de 100.000 habitantes e de 20.000

habitantes respetivamente; o valor mais baixo registava-se, todavia, nas comunas rurais, em que tal cifra se situava nos 16 livros lidos/ano. O mesmo relatório dava conta ainda de dissociações de preferências assinaláveis, com as leituras dos clássicos e de obras mais distintivas (quer no campo literário, quer no científico) a concentrar-se nos grandes centros populacionais enquanto nas aglomerações de cariz rural pontificaria o livro prático e a literatura de ficção de nível mais popular e massificado. Se os contrastes se atenuaram bastante, a última recolha do projeto (Donnat, 2009b) confirma, todavia, a persistências dessas desigualdades (23 livros lidos em média/ano em Paris, 17 em localidades com mais de 100.000 habitantes, 14 em aglomerados entre os 20.000 e os 100.000, 16 nas comunas rurais)³⁵.

A sùmula das tendências holandesas publicada por Knulst e Van den Broek (2003), embora não muito explorada pelos autores nessa vertente (não era essa a dimensão central do estudo), registava também fraturas no plano sociogeográfico, com os meios urbanos em alta face às práticas de leitura. Mas ainda assim será preciso relativizar um tanto esses dados face a um padrão de ocupação territorial tão particular como é o holandês, numa superfície nacional de pequena dimensão, elevada densidade populacional, predomínio das cidades médias e grande proximidade, ou mesmo indistinção, entre campo/cidade).

Os dados dos Eurobarómetros ou da AES (CE, 2002, 2007a, 2007b, 2011, 2013) não exploram esta variável, não podendo, mais uma vez, autorizar conclusões transversais ao contexto europeu.

Quanto à sociedade norte-americana, Perrin (2016) aponta algumas diferenças nas taxas de leitura recreativa a partir da segmentação entre zonas de habitat: os dados do Pew Research Center recolhidos no ano da publicação do relatório em epígrafe apontavam para taxas de leitura nesse contexto situadas nos 83% para o meio urbano e mais baixas para o meio semiurbano (79%) e rural (também 79%). Do conjunto de investigações ressalta, apesar das diferenças assinaladas, uma suavização do fator habitat e o facto de o termos de interpretar não de uma forma simplista ou reducionista mas enquanto variável reveladora de todo um outro feixe de condicionantes (escolaridade, estrutura de ocupações profissionais, padrões de consumo cultural e informativo).

4.1.6 Idade, geração e leituras

Nesta digressão pelos perfis de leitores reservámos para o final a variável idade uma vez que, tratando o presente trabalho de práticas de leitura entre populações juvenis, a dimensão etária ganha para nós particular relevância.

A investigação tem procurado revelar, a par com as outras instâncias que acima explorámos, os padrões leitores dos vários grupos de idade e de geração, visto que estes corresponderão no tecido social a estilos de vida, constrangimentos, trajetórias formativas, interesses, inclinações e motivações diferenciados. As informações até aqui obtidas, embora profundas, são, todavia, menos homogéneas (por vezes mesmo difíceis de interpretar), porque apelando, frequentemente, à diversidade dos contextos nacionais (Neves, 2011) no efeito que neles se fará sentir da expansão de uma cultura de leitura decorrente quer das experiências educativas, quer do quadro particularizado dos consumos culturais década a década. É, pois, difícil desenhar tendências de conjunto,

³⁵ Mas repare-se que tal distância, para ser rigorosos, se atenua em virtude de uma quebra das leituras médias nos meios mais urbanizados, uma vez que a média em espaço rural se mantém inalterada no espaço de uma década.

dificuldade que ainda mais se acentua em razão do estabelecimento não padronizado de limites e intervalos de idade nos estudos dos vários países: para referir apenas alguns exemplos, as sondagens “Les Pratiques Culturelles des Français” trabalham a leitura em populações a partir dos 15 anos e até aos 65 e mais, os mesmos limites mínimos e máximos enformando, habitualmente, os trabalhos dos Eurobarómetros Especiais (CE, 2002, 2007a, 2013) e os nossos três grandes estudos nacionais (embora em todos estes casos a desagregação operatória dos intervalos etários possa ser diferente, o que já constitui um problema); entretanto, os AES do Eurostat (CE, 2007b, 2011) contemplam painéis apenas a partir dos 25 anos (com intervalos categoriais de 10 anos e até aos 64 como limite máximo); os estudos americanos do NEA (2004, 2009, 2013, 2015) interrogam populações entre os 18 e os 75 e mais anos, construindo intervalos não exatamente uniformes. Nenhuma destas recolhas de maior porte contempla, logicamente, idades abaixo dos 15 anos, estando os estudos desses grupos reservados a abordagens realizadas à parte, o que pode conduzir a descontinuidades interpretativas quanto ao período de transição situado justamente na adolescência. Estes diferentes processos metodológicos embaraçam quem queira retirar conclusões muito finas e de recorte comparativo com base nas ventilações apresentadas. Com todas estas reservas em mente, tentaremos expor algumas informações a respeito da relação entre idade e comportamento leitor (e veremos que ela terá de ser cruzada com o que chamaremos o efeito de geração).

Em primeiro lugar pode afirmar-se que os perfis de leitores no mundo ocidental, reunidos os três contextos de leitura (o escolar, o profissional, o recreativo), são francamente juvenilizados e com alguma coincidência com a idade estudantil; todas as pesquisas são unânimes na afirmação de que são de facto os segmentos mais jovens aqueles que mais leem (Boethius, 1995; Donnat, 1998; Griswold et al, 2005; Neves, 2011, 2014). Esta conclusão genérica é sustentada por taxas de leitores de livros – para os três contextos agrupados, reafirme-se – que decrescem tendencialmente, no plano das amostras, à medida que avançamos dos segmentos jovens e de meia-idade para os segmentos idosos. Tal juvenilização deve-se, logicamente, a um incremento de fatores indutivos junto das fatias populacionais mais jovens: a permanência na escola constitui um estímulo constante à prática leitora, a condição juvenil, menos pressionada pelo trabalho e pela gestão dos tempos familiares e profissionais (Neves, 2011), também atuando como elemento de vantagem; para além disso, e situando-nos num plano histórico, é bom recordar que são também as novas gerações as que têm vindo a beneficiar fortemente da expansão da alfabetização e do alargamento dos sistemas de ensino, de mais anos passados nos bancos escolares, de formação académica e profissional mais avançada, de melhorias nos níveis de vida e de reestruturações do campo social menos segregadoras do acesso ao livro e à leitura; a relativa transversalidade desses fatores não se verificou entre os mais velhos, cujos percursos existenciais terão sido comumente afetados pelo analfabetismo, abandono precoce da aprendizagem formal, desempenho de profissões menos qualificadas, estilos de vida penalizadores de certos hábitos culturais e, concomitantemente, por uma menor familiaridade com o livro.

Um segundo plano informativo, percorrida a literatura da especialidade, leva-nos a afirmar que já no plano particular da leitura recreativa, as diversidades nacionais são um grande puzzle bastante mais difícil de construir (mas sobre o qual é possível intuir algumas regularidades). Pode dizer-se que se verifica globalmente uma diminuição de leitores nos grupos mais idosos quando comparados com as outras categorias etárias, com raiz nos mesmos fatores interpretativos que acabámos de apontar na esfera das

competências e apetências de base. Mas há aspetos mais complexos a considerar. Observemos, então, alguns casos nacionais.

Em Espanha, Ariño (2010) e Bordonau e Gómez (2010) chamam a atenção para a juvenilidade dos públicos leitores entre as décadas posteriores à democratização da sociedade espanhola (quando a leitura começava a descolar de índices muito baixos) e os primeiros 10 anos do atual século; já na presente década, o relatório espanhol a que antes fizemos alusão (MECDE, 2014) conclui que a população mais leitora se localiza no grupo entre os 15 e os 19 anos: 86,2% dos inquiridos entre estes limites etários afirmam ter lido livros no decurso de 1 ano, com descidas progressivas e assinaláveis da prática registadas nos outros segmentos populacionais (atingindo, sintomaticamente, os fracos níveis de 25,8% entre os indivíduos para além dos 75 anos)³⁶. Em conclusões similares para o ano de 2015, a “Encuesta de Hábitos y Prácticas Culturales en España” continua a considerar a leitura recreativa, como mais significativa entre os segmentos juvenis ou os dos jovens adultos do que nas populações *mayores* (MECDE, 2015). Fernández-Blanco et al (2017) demonstram que a probabilidade de ser não leitor em Espanha sobe de forma genérica – para ambos os sexos, mas menos entre as mulheres, claro – com a idade, resultando numa retração das taxas leitoras nos segmentos mais envelhecidos, ou seja, na base da pirâmide de idades. Mas os dados por esta equipa obtidos despertam-nos, no contexto espanhol, para uma outra realidade que estudos de mais países vinham já escalpelizando, há algum tempo: a contração na base da pirâmide etária pode ser acompanhada por uma outra contração, desta vez no topo, revelando diminuições das taxas de leitura recreativa entre os segmentos juvenis e ainda em percurso escolar: “The effect of age on the probability of being a real non-reader follows a U-shape, with a minimum at the age of 53. Then, non-readers are more frequent among the youngest and the oldest people.” (Fernández-Blanco et al, 2017, p. 15). Desse modo, se os mais velhos são mais frequentemente não leitores (em circunstâncias de lazer), por comparação com a globalidade dos outros grupos, uma mesma condição de relativo afastamento face à leitura parece insinuar-se agora entre secções adolescentes (aqui, como efeito não de inibições estruturais, como as competências de leitura ou a frequência da escola, mas de formas de uso do tempo livre menos associadas ao livro, de um interesse por este que se esbate – as novas tecnologias, os novos suportes, as novas maneiras de ler, valores menos reverenciais face à leitura convencional –, de outras formas de sociabilidade e de universos recreativos de concorrência). Nessa medida, para além do efeito de idade teríamos de contar, também, com o referido efeito de geração. As pesquisas francesas são a esse respeito bastante minuciosas e cirúrgicas, tanto mais que o painel principal de que se socorrem beneficia de dispositivos metodológicos e operatórios de grande coerência. Nesse país, Donnat (1998, 2009a, 2009b), Donnat e Cogneau (1990), Horellou-Lafarge e Segré (1996) e Robine (2000), ressaltam de facto, como regra geral, a juvenilidade das taxas de leitura de lazer: comparados os dois extremos da escala etária, o grupo dos 15 anos e os dos 65 e mais, (por vezes comparadas as categorias de jovens adultos e os últimos limites etários), as diferenças estão sempre presentes, concentrando-se nos grupos mais velhos as maiores proporções de indivíduos sem qualquer relação com o livro. Mas tal comparação não é suficiente para descartar um abrandamento dos hábitos de leitura entre as fatias bastante jovens: e ele verifica-se, de facto, como é possível observar na Tabela Estatística 4 em que agregámos, a título exemplar, dados obtidos pelas “Les Pratiques Culturelles des Français” entre 1973 e 2008. Na secção a) da tabela

³⁶ Relembre-se que os dados recolhidos pelo estudo em referência contemplam apenas segmentos populacionais a partir dos 15 anos, não avaliando, portanto, práticas leitoras entre a infância e essa idade.

podemos observar a distribuição das taxas de leitores no arco de décadas considerado, a partir das seguintes particularidades:

– Quebras sucessivas (para o conjunto populacional) a partir dos anos 90 (contrariando, aliás, acréscimos percentuais ligeiros verificados na década de 80), que colocam as taxas de leitores em 2008 ao nível que obtinham em 1973 – efeito global de erosão da leitura recreativa.

Tabela Estatística 4 – Leitores de livros / Grandes leitores – Evolução do contexto de leitura de lazer em França entre 1973 e 2008 por grupos de idade / Tipologia de leitores de livros em 2008 (%)

a) Leitores (pelo menos um livro lido no espaço de um ano)

Ano / Grupos de Idade	1973	1981	1988	1997	2008	Varição entre 1973 e 2008
Conjunto	70	74	75	74	70	0
15-24 anos	88	91	83	84	78	- 10
25-39 anos	78	83	80	77	72	- 6
40-59 anos	61	64	72	73	68	+ 7
60 e mais anos	57	56	64	63	64	+ 7

b) Grandes leitores (mais de vinte livros lidos no espaço de um ano)

Ano / Grupos de Idade	1973	1981	1988	1997	2008	Varição entre 1973 e 2008
Conjunto	28	26	24	20	16	- 12
15-24 anos	41	37	25	20	16	- 25
25-39 anos	31	30	27	20	14	- 17
40-59 anos	22	21	21	20	17	- 5
60 e mais anos	20	18	21	18	17	- 5

c) Tipologia de leitores de livros em 2008

Tipologia / Grupos de Idade	1 a 4 livros lidos no espaço de um ano	5 a 9 livros lidos no espaço de um ano	10 a 19 livros lidos no espaço de um ano	20 a 49 livros lidos no espaço de um ano	50 e mais livros lidos no espaço de um ano	Média
Conjunto	27	12	15	11	5	16
15-19 anos	28	13	19	13	6	15
20-24 anos	33	16	18	10	2	12
25-34 anos	30	12	15	11	4	14
35-44 anos	27	14	15	10	4	15
45-54 anos	24	10	14	11	7	18
55-64 anos	27	9	13	13	7	19
65 e mais anos	23	29	12	8	6	17

Base amostral: População de 15 e mais anos

Fonte: Les Pratiques Culturelles des Français (2017a, 2017b, 2017c) (Adaptado)

– Diferenças que colocam, em qualquer das datas de recolha, os grupos a partir dos 40 anos sempre em desvantagem face às duas outras categorias de idade (situação ainda mais sensível no caso dos indivíduos acima dos 60 anos). Aqui teremos o efeito de concentrações nestas fatias populacionais dos mais baixos níveis educativos e formativos, que tanto temos vindo a referir, o que legitima, genericamente, postular uma juvenilização das práticas leitoras.

– Quebras para o grupo mais juvenil (15-24 anos) registadas em 2008; uma ligeira subida dos anos 80 para os 90 foi sucedida por um declínio bem mais abrupto à data da última recolha (78% de leitores face aos 88% de 1973).

– Subidas das taxas leitoras entre os mais velhos (acima dos 60 anos) a partir da década de 80; embora com ligeiro decréscimo em 1997, vista a longo termo, a situação em 2008 face aos anos 70 é bastante mais favorável.

– Comparadas as variações entre 1973 e 2008 – última coluna da parte a) – verifica-se, muito curiosamente, que foram os jovens em idade escolar o grupo que mais leitores perdeu (- 10%), e que os grupos acima dos 40 anos, pelo contrário, ganharam leitores (7% em cada categoria operatória). Teremos aqui, então, o efeito de uma desafetação em relação ao livro que parece caracterizar as novas gerações (mesmo quando são elas as que valores mais substantivos apresentam no campo da leitura por recreação) e que não se faz sentir tanto em setores mais velhos para os quais a fidelidade à leitura não se vê tão posta em causa.

Analisando estas estatísticas, Donnat (2009b) assume que se observa uma tendência de longa duração:

Elle s'inscrit dans un mouvement de long terme que les précédentes enquêtes *Pratiques Culturelles des Français* avaient déjà mis en évidence: depuis plusieurs décennies, chaque nouvelle generation arrive à l'âge adulte avec un niveau d'engagement dans la lecture inférieur à la précédente, si bien que l'érosion des lecteurs quotidiens de presse et des forts lecteurs de livres s'accompagne d'un vieillissement du lectorat. (...) Si la baisse de la proportion de lecteurs (notamment de forts lecteurs) est générale chez les moins de 55 ans, elle ne concerne pas les seniors: les 55-64 ans ont même, en 2008, un niveau d'engagement supérieur à celui de leurs homologues en 1997. (pp. 142-144)

Atente-se no facto de os valores apresentados confirmarem (parte b) da Tabela 4) uma diminuição percentual dos grandes leitores em todos os grupos de idade (28% em 1973, 16% em 2008) que, no entanto, vista mais de perto, sugere o que poderíamos designar como envelhecimento do grande leitorado de livros no contexto lúdico: os grandes leitores franceses em idade escolar (15-24 anos) eram já em 2008 bem menos de metade do que em 1973 (registando a maior diminuição de todos os grupos de idade – 25%); no grupo dos 25-39 anos o fenómeno erosivo fizera-os passar para praticamente metade face ao primeiro ano de recolha do painel; a diminuição percentual deste grande leitorado não é, todavia, tão dramática nos grupos acima dos 40 anos, em que um máximo de 5 pontos percentuais separa as décadas limite; aliás, havia em 2008 maior proporção de grandes leitores nas duas categorias de idade na base da pirâmide etária do que nas duas categorias mais jovens, no seu topo, e (última parte da Tabela 10) o número médio de livros lidos pelos mais velhos ultrapassava o dos mais novos.

Estes dados estão em coerência com uma possível tendência para a inversão dos comportamentos leitores nos grupos de idade acima dos 60 anos que, segundo Donnat, Freitas e Frank (2001), pode vir a verificar-se nalguns países desenvolvidos, apontando para um relativo abandono por parte dos mais novos e para a manutenção de uma fidelidade sem traição por parte dos mais velhos (esses para quem a leitura de livros, mesmo até que combinada com outras formas de ler em suportes modernos, nunca é posta em risco); a suceder tal fenómeno poderemos estar a caminhar, de facto, para um movimento no sentido de um envelhecimento dos públicos do livro (Donnat, 2009b; Neves, 2011), que colocaria em causa, do nosso ponto de vista, e a longo termo, a juvenildade que ainda lhe reconhecemos.

Uma configuração semelhante é avançada pelas pesquisas holandesas. Os trabalhos de Knulst e Kraaykamp (1998) indicavam, como já vimos atrás, um declínio do tempo dedicado à leitura lúdica de livros a partir dos anos 50³⁷. O seu estudo de coortes revelava, porém, que para as gerações dos Países Baixos nascidas antes da II Grande Guerra (socializadas em relação ao impresso e sem a presença de outros modelos comunicacionais como a TV ou o digital) o livro se mantinha ainda como objeto de valor de uso inquestionável. Em contrapartida, para as gerações mais jovens, justamente aquelas em que seria de esperar uma maior fidelidade a este, sedimentada em mais diplomas escolares e universitários e em melhorias globais dos níveis de vida, tal não se verificava, resultado hipotético de mudanças nos ritmos quotidianos, diminuição das disponibilidades diárias, consumos culturais concorrenciais de outro tipo: "Among the post-war generations, moreover, each newly entering five-year cohort spent a lower percentage of leisure time on reading than its immediate predecessor. Apparently, reading is in retreat through cohort replacement." (Knulst & Kraaykamp, 1998, p. 38). O declínio da leitura de lazer afetaria todos e, paradoxalmente, não deixava de afetar (e com que dimensão!) aqueles que mais apetrechados estariam para a ela se dedicar. Assim:

Our analysis reveals that older people read more than younger people, even if all age groups have spent a smaller proportion of their free time on reading in the past decades. Here we come across two opposite tendencies. On the one hand, the time spent reading seems to increase as people get older (...). If this age effect were the only apparent relevant factor, then the average reading time should increase in the Netherlands as a result of the aging population. This is clearly not the case, because a second factor, namely a cohort effect, plays a role as well. It can be assumed that the significance of reading as a part of people's upbringing has diminished for each subsequent generation. (Knulst & Kraaykamp, 1998, p. 29)

Também a última pesquisa do BookTrust para o Reino Unido (Gleed, 2013), a par com o gender gap e no seu cruzamento com outras dimensões mais particularizadas, refere tendências para um envelhecimento dos amantes do livro, salientando, sobretudo, a disponibilidade de tempo enquanto fator limitativo:

³⁷ Esta análise holandesa parte de um paradigma investigativo diferente do francês, optando por uma medição em termos do uso do tempo recreativo (e não com base em declarações de leitura ou de número de livros lidos). A comparação dos casos encontra-se, nessa medida, sujeita a alguma prudência interpretativa.

Across all age groups, women are more frequent readers than men and tend to be more positive about books. Men are more likely to admit they find reading boring and can struggle to find things to read that are interesting to them. The groups of respondents who read least frequently are more likely to be male, aged under 30, have lower levels of qualifications and have lower levels of happiness and satisfaction with their lives. Amongst both women and men, the over 60s read most and the 18 to 30s read least. This difference is most prominent for females: only 18% of women under 30 read every day, compared with nearly half (48%) of women over 60. Available time is a factor; retired over 60s are likely to have more spare time to read. Other age groups (particularly 30 to 59 year olds) would like to read more but are often too busy. (p. 3)

Do outro lado do Atlântico as sondagens apontam para situações também bastante curiosas nesta matéria. O relatório de 2009 (NEA, 2009) apresentava as taxas de leitura para além do trabalho ou da escola em 2008 por grupos de idade na população a partir dos 18 anos e até aos 75 e mais. Aí se confirmava a regra geral da juvenilização: um seccionamento das categorias etárias a meio permitiria observar a maior fragilidade dos segmentos populacionais mais velhos. No entanto, numa análise mais fina, e parecendo alinhar com as ilações francesas ou holandesas a respeito do problema, emergiam também os sinais de uma fragilização no topo da pirâmide etária: aparte o grupo de leitores acima dos 75 anos (com valores de 47,4%), eram os jovens dos 18 aos 24 aqueles que menos declaravam leituras recreativas (50,7%), com um pico destas, aliás, situado no grupo dos 55-64 (58,4%), o que leva os autores do estudo a afirmar que “Young adults (18-24) read books at a slightly lower rate than older adults – although they also do more reading online than older Americans” (NEA, 2009, p. 7).

Em trabalho de sùmula sobre o envolvimento cultural dos americanos entre 2002 a 2012, a agência acaba por identificar um declínio global das taxas de leitura que, porém, não se verifica entre adultos acima dos 65 anos e que parece ganhar maior significado na categoria mais jovem (NEA, 2015).

Regressando ao continente europeu, a ventilação do AES de 2011 (CE, 2011) em função da idade (Tabela Estatística 5) oferece-nos uma grande riqueza informativa, marcada pela diversidade de experiências nacionais (só sendo de lamentar o facto do painel apenas recolher dados para populações acima dos 25 anos e de não ter contemplado, no ano em causa, a totalidade de países do espaço da União Europeia). As médias de conjunto das taxas leitoras poderão reter uma imagem de contrastes etários ténues, oscilando entre os 60% para 25-34 anos e os 58% para 55-64 (de qualquer modo, numa distribuição genérica inversa à subida na idade): globalmente os mais velhos leem menos por recreação do que os mais novos (diferença de 4,8%). Mas isso não se verifica em todos os países. Na verdade, nesta variação etária entre extremos (que pode ser observada na última coluna da tabela) será provável ver espelhadas as particularidades nacionais e o lastro histórico nos campos da alfabetização, escolarização e formação de uma cultura de leitura que antes discutimos.

a) Numa primeira série agregamos os países em que esses contrastes representam um ganho para o grupo mais idosos.

É possível no seu interior descortinar duas situações com contornos também eles diferenciados.

Nos casos da Alemanha, Áustria, Estónia, Chipre, República Checa tal contraste é ligeiro (diferenças percentuais num máximo de 3,7% entre topo e base das categorias etárias).

Num segundo grupo (Letónia, Lituânia, Luxemburgo) as diferenças serão mais acentuadas, mais evidentes, situadas já acima dos 5%, fazendo suspeitar de um mais nítido envelhecimento. O que possa haver de comum entre estas nações para que aí as taxas leitoras (com maior ou menos amplitude) apontem para o facto de o seu leitorado recreativo estar a envelhecer mais, não cabe, naturalmente nos limites e possibilidades deste trabalho, ficando apenas o apontamento.

Tabela Estatística 5 – Taxas de leitores de livros (pelo menos um livro lido nos dozes meses anteriores à data da recolha de dados) para fins de lazer em Portugal e na União Europeia (integrando mais alguns países fora do quadro da União) por grupos de idade – AES de 2011 (%)

Países / Grupos de idade	A - 25-34 anos	B - 35-44 anos	C - 45-54 anos	D - 55-64 anos	Média	Varição ente A e D
Conjunto	59,7	59,3	56,5	54,9	57,6	- 4,8
Alemanha	74,4	75,1	75,9	75,7	72,3	1,3
Áustria	72,3	73	74,3	72,8	73,1	0,5
Bélgica						
Bulgária	52,2	54	47,2	45,4	49,7	- 6,8
Chipre	47,5	56,7	53,1	51	52,1	3,5
Croácia						
Eslováquia	68,9	66	63,4	65,7	66	- 3,2
Eslovénia	54,1	59,2	52,3	51	54,2	- 3,1
Espanha	59,4	60,6	59	51,6	57,7	- 7,8
Estónia	69,9	69,6	69,2	71,8	70,1	1,9
Finlândia	76,1	73,8	71,2	70,3	72,9	- 5,8
Grécia	56,3	53,4	49,6	43,7	50,8	- 12,6
Hungria	64,7	60,2	58,7	61,6	61,3	- 3,1
Itália	58,9	54,9	53,7	49,2	54,2	- 9,7
Letónia	60,7	65,8	64,5	65,7	64,2	5
Lituânia	51,4	54,1	55,9	57,5	54,8	6,1
Luxemburgo	77,3	81,9	83,9	86,1	82,3	8,8
Malta	56,1	59,4	51,7	44	52,8	- 12,1
Polónia	59,4	57,2	53,8	55	56,4	- 4,4
Portugal	48,5	42	37,6	33,2	40,3	- 15,3
República Checa	64,9	66,5	66,9	68,6	66,7	3,7
Roménia	39,9	29,9	28,4	26,5	31,2	- 13,4
Sérvia	60,3	59,2	51	44,2	53,7	- 16,1
Suécia						
Turquia	40,3	32,3	22,4	18,7	28,4	- 21,6

Fonte: AES de 2011 (CE, 2011) (Adaptado)
Base amostral: População de 25 e mais anos

b) Uma segunda série de nações abrange os casos em que se inverte a relação de forças entre taxas de leitura por idade. Aqui o grupo mais jovem toma a dianteira na Eslováquia, Eslovénia, Finlândia, Hungria, Polónia (em diferenças que não excedem os 6%) e, depois, numa outra constelação (Turquia, Sérvia, Roménia, Malta, Itália, Grécia,

Espanha, Bulgária e Portugal) com base em contrastes acima desse patamar percentual. De todos estes casos destacam-se a Turquia, cujo afastamento entre jovens e mais velhos se situa quase em 22%, a Sérvia (16,1) e o nosso próprio país (15,3%), o terceiro num possível ranking. Poderemos ler estes dados como uma herança de longas histórias nacionais de analfabetismo marcadoras de biografias de uma população mais idosa formada longe da escola e da leitura? É possível que sim, a ter em conta as nações consideradas, ora países do sul europeu com níveis de desenvolvimento de relativo atraso no quadro da Modernidade, ora representantes da Europa Central (ou mais para Oriente) padecendo dos mesmos problemas.

Quanto aos grandes leitores a recolha apresenta diferenças pouco significativas para o conjunto mas, mesmo assim, com subida destes a acompanhar os escalões de idade (13, 3% – 25-34 anos; 15,2% – 35-44; 15,3 – 45-54; 15,6% – 55-64 anos). Em quase todos os países o grupo dos 25-34 anos apresenta as mais baixas taxas de grandes leitores que vão subindo, em saltos mais ou menos acentuados, para os escalões seguintes. Bulgária, Roménia, Sérvia e Turquia fogem a essa regra porque aí (e estes eram já alguns dos países em que os contrastes por idade eram muito nítidos) são os mais jovens que parecem dedicar-se a leituras mais substanciais: a população idosa não só é mais recorrentemente não leitora como lê uma quantidade bastante menor de livros.

Os conjuntos de dados apresentados deixam-nos, assim, quanto à variável idade algumas pistas consistentes e, também, algumas incertezas a que não é possível responder com total propriedade.

Num primeiro plano, eles apontam, na globalidade do mundo ocidental, para penalizações das populações hoje mais velhas e para vantagens ganhas pelas mais jovens que se espelham numa relação diferenciada com a prática de leitura (e com a sua dimensão lúdica em concreto).

A par disso reúnem-se alguns indícios de uma crescente mais fugaz relação com esta nas chamadas gerações da escolaridade para todos, de qualquer modo, gerações privilegiadas nesse campo mas que atualmente vivenciam a prática leitora num complexo informativo, comunicacional, recreativo de uma muito diferente ordem capaz, quem o sabe, de inverter os dados do jogo em termos futuros, na aceção de Donnat et al (2001).

Os diversos casos nacionais, estudados na perspetiva das estatísticas que possuímos, apesar (ou, justamente, em virtude) das diversidades patenteadas parecem sustentar estas asserções. Mas precisaríamos de pesquisas mais aprofundadas, estandardizadas, e de longa duração, para produzir juízos cabais acerca de um hipotético envelhecimento do leitorado ou do grande leitorado ocidental ou da tão polémica questão da baixa apetência dos jovens para a leitura de livros (tema que revisitaremos).

Terminada esta exposição dos perfis dos leitores no Ocidente, podemos salientar a importância da escolaridade e do sexo/género enquanto eixos centrais seguros e generalizados (nos vários contextos nacionais) para a compreensão de dissociações no comportamento leitor. A essas duas dimensões acrescentaríamos a crucialidade das estratégias socializadoras em ambiente familiar (relação primária com a leitura), a respeito da qual a maioria dos estudos é, também, relativamente coincidente. Apontando para relativas regularidades parece, de igual modo pertinente a dimensão etária e geracional, embora sujeita a nuances nacionais de maior amplitude. Menos garantidos, do ponto de vista de uma transversalidade analítica, estarão os aspetos relacionados com variáveis como o habitat, a condição profissional, os níveis de rendimento, isto em virtude quer de variabilidades nacionais mais específicas, quer de limitações da própria

ciência no confronto das séries informativas disponíveis; no entanto, e apesar dessa dupla limitação, não deixam os estudos convocados de sugerir nexos com uma relativa coerência e que o futuro da investigação poderá vir a confirmar.

Devemos olhar, também, todos estes eixos numa perspetiva multivariada e sem incorrer em tentações de determinismo sociológico. É preciso considerar que o comportamento leitor se constrói, também, a partir de motivações e ações individuais, da personalidade dos homens e das mulheres, das inclinações pessoais, de pulsões muito próprias e por vezes a contracorrente de condicionantes externas mais desfavoráveis ou mesmo de bloqueio. A literatura sobre o labor dos leitores está repleta de exemplos dessas fugas a uma condição de partida desfavorável, quer ela esteja na “Noite dos proletários” de Rancière (2012), quer na vida intelectual da classe trabalhadora britânica (Rose, 2010), quer nos testemunhos de leitura como forma de resistência à adversidade recolhidos por Petit (2008). E quantas são as biografias de escritores muito consagrados (os escritores, esses grandes leitores) que de Pratolini a Genet, de Jack London às irmãs Bronte, passando por Andersen, nos entretecem histórias de leitura que contrariam um destino de antemão traçado!

Tendo em conta esses cuidados analíticos, e num regresso às cambiantes que os perfis de leitura de livros nos sugerem, retenha-se a ideia de uma possível ação destas variáveis no território mais concreto das práticas desenvolvidas por populações em idade escolar (a que dedicaremos atenção no sexto capítulo deste trabalho): será pertinente interrogar como a escolaridade e o capital cultural (agora os das famílias) poderão ser atuantes na transmissão de um gosto e na consolidação de hábitos; será pertinente verificar, ainda, se o interesse leitor (e as consequentes taxas da prática) apresenta descoincidências em função do sexo, da idade, da relação com a escola, ou do meio que se habita.

4.2 As múltiplas faces da leitura de livros

Em 2010 a Google avançava uma contagem possível para o número de livros existentes no mundo. De acordo com esta empresa global, que desenvolve desde 2002 um projeto de digitalização de obras impressas, na tentativa de criar a maior biblioteca digital do planeta, (Darnton, 2009a)³⁸, haveria, então, cerca de 130 milhões de livros (entenda-se, obras distintas); um algoritmo que comparava o primeiro valor atingido de 600 milhões, permitindo eliminar conteúdos idênticos publicados sob título diverso, conduziu a esta estimativa. Valha o que valha tal cifra, a verdade é que multiplicada pelas centenas, e milhares e milhões, de exemplares até hoje saídos das gráficas, seria incalculável o número de impressos que por aí circulam e, por extensão, as prováveis leituras que deles podem ser extraídas. Serão preocupados e veementes os debates contemporâneos sobre o futuro da leitura na sua aceção mais clássica, mas é um facto que vivemos num mundo de enorme abundância do livro em papel (ou de uma enorme potencial proximidade com este). Ela manifesta-se não só numa acumulação em lares, bibliotecas, escolas, um pouco em todos os lugares onde nos cruzamos com livros, mas também na imensa quantidade de publicações que continuam a ser produzidas,

³⁸ Anunciada como a mais ambiciosa tentativa de reunir numa plataforma online uma espécie de totalidade do conhecimento humano (lembrando mais utopias – ou distopias – de Orwell, Huxley, Verne e Borges), o programa é justificado com argumentos de democratização do saber, revelando-se polémico no plano da fidelidade dos conteúdos e, sobretudo, no tocante às questões dos direitos de autor. Discussões sobre o projeto numa perspetiva crítica podem ser encontradas em Darnton (2009a, 2009b) ou Morozov (2012).

distribuídas em circuitos comerciais, compradas, requisitadas, oferecidas, manuseadas, partilhadas, esquecidas ou guardadas com afeto. Descontadas as queimas (ou outras formas) seletivas para fins de eliminação de existências, ou as outras, mais sinistras, por motivos políticos (felizmente os incineradores do “Fahrenheit 451” de Ray Bradbury não fizeram vingar o seu projeto de total supressão), os livros continuam a circular pelo planeta. Tornados objetos de mercado de massas a partir do século XIX, e dos processos de transformação social que descrevemos, eles inundaram o mundo e os espaços públicos e privados nos quais atravessamos a vida, e estarão longe de um processo de desaparecimento (Eco & Carrière, 2012).

Se antes nos concentrámos, sobretudo, nos aspetos históricos da expansão da experiência leitora relacionados com a alfabetização, com a escolaridade, com as transformações estruturais da economia e das profissões e com as melhorias no nível de vida das populações ocidentais, não menos importantes serão as perspectivas que se prendem com a entrada do livro na era da produção em massa. Richard. D. Altick (1998), a par com as dimensões da literacia, considera dois outros patamares fundamentais para o completo entendimento desse alargamento da cultura de leitura. O primeiro, sobre o qual já aqui escrevemos, remete para um real aumento do tempo de lazer que o século XIX vem instituir, pelo menos para uma classe média emergente, e cuja base de beneficiários o século XX se encarregará de dilatar, estendendo-o a outros grupos da estrutura social; sem isso a disponibilidade para ler não teria frutificado:

Obviously, one cannot read without some leisure in which to do so. Leisure has never been equitably distributed in any civilized society, but in nineteenth-century England it was allotted with particular unevenness. In the middle class, even to some extent in its lower reaches, growing prosperity and the cheapness of labour enabled men and women to hire others for tasks they had hitherto done for themselves. The greater availability of cheap manufactured and processed goods – soap and candles, for instance, and food – gradually led people to give up producing such commodities for their own use, a practice that in any event was impossible for city-dwellers. Households in which repair work had formerly been done by father and sons now called in carpenters and masons. And most important of all, the menial chores which were traditionally the lot of wife and daughters could be transferred, at small expense, to domestic servants, one of whose regular duties, as often as not, was to exchange books at the circulating library or buy the new issue of Eliza Cook's Journal from the corner news agent. Hence to scores of thousands of families touched by the prosperity of the new age, relief from household duties provided a degree of leisure undreamed of in earlier generations. (Altick, 1998, p. 85)

Em confluência com o pensamento de outros historiadores do livro (Chartier, 2001; Lyons, 1987, 2010), o segundo patamar analítico considerado por Altick (1998) chama a atenção para a importância dos fenómenos de industrialização e de distribuição massificada dos conteúdos de leitura, no fundo para a entrada na era da reprodutibilidade técnica, para evocar aqui o conceito de Benjamin (2008). No século XIX a produção e a distribuição acelerada de livros nasceram do concurso de múltiplos fatores sob a capa global do processo que conhecemos como Revolução Industrial.

The industrialization of the book production in the nineteenth century constituted another revolution of the book. A series of technological changes transformed

printing and paper manufacture, and the railway created new opportunities for distribution and marketing on a national and international scale. Metal presses, steam presses and paper industrially manufactured from vegetable matter instead of old cloth all assisted a surge in book production, and helped to make books cheaper than ever before. It was in the nineteenth century, too, that the book trade as a whole developed a modern and now familiar business model. (Lyons, 2011, p. 10)

De acordo com estas perspectivas, a literacia, o tempo para ler e a produção em série conjugaram-se para criar o leitor moderno, aquele que passou a dispor de uma panóplia alargada de impressos de fácil alcance, impressos dos quais pode tirar partido de forma cada vez mais livre de constrangimentos. Esse século XIX será o século dos gabinetes de leitura (criados numa lógica de aluguer), de uma disseminação gradual de redes de leitura pública gratuita, o século da criação do editor (Lyons, 2010; Martins, 1999), o século dos compradores de livros, aquele que inicia o grande mercado do impresso. Todo esse movimento terá continuidade com uma mundialização crescente (hoje chamamos-lhe globalização) desse mercado, com estratégias de suavização do preço do livro – a criação nos anos 50 do livro de bolso, por exemplo (Johannot, 1978) –, com a sua passagem a produto comercializado de forma indiferenciada em múltiplos locais, hoje também à distância através da venda online. Do século XIX até aos nossos dias o impresso cria as suas próprias mitologias e referências reconhecidas em todo o mundo: Walter Scott terá sido o primeiro grande autor global (Lyons, 2011) como hoje o são Nicholas Sparks ou Dan Brown; Dickens foi tão popular quanto atualmente as figuras das bandas musicais; Victor Hugo, Balzac ou Zola eram no seu tempo mestres venerados pelo público; Harriet Beecher Stowe e a sua “A Cabana do Pai Tomás” registaram números de tiragens e de vendas perfeitamente assombrosos para qualquer época (Hochman, 2011); Flaubert foi considerado responsável pela doença do bovarismo e Goethe por uma série de suicídios melancólicos e amorosos (Bell, 2011). Mesmo no início deste novo milénio, em que muitos deploram a pouca relevância atribuída à leitura, o lançamento de um novo título de J. K. Rowling provoca filas de fãs às portas das livrarias na tentativa de obter a primeira edição.

E se a popularidade da ficção é indiscutível, nem só dela é feita a leitura contemporânea: os dois últimos séculos verão multiplicar-se não apenas os géneros ficcionais (da obra de literatura consagrada do último Nobel ao romance de cordel da “Harlequin” ou da popularíssima Barbara Cartland, do clássico ao policial – e este pode ser o policial convencional ou o “noir” ou o “polar” –, do romance ao romance histórico – e quantos outros subgéneros aqui listaríamos –, da ficção convencional ao jornalismo-ficção, da novela à novela gráfica – e não acabaríamos de desenredar o novelo) mas todos os outros, do livro técnico ao livro de autoajuda, do livro prático de cozinha e bricolage às obras de divulgação científica, das enciclopédias adaptadas a todas as idades ao livro de arte transformado ele mesmo em objeto artístico (vejamos as edições de luxo da Taschen, herdeiras de uma tradição já presente no mundo editorial de inícios de novecentos). Esta proliferação de géneros só pode refletir uma proliferação de interesses leitores diversificados e tem plena expressão nos sistemas de classificação bibliográfica que procuram organizar toda essa informação e ordenar os livros do mundo.

A leitura adquiriu de facto – em paralelo com as competências que a sustentam, em paralelo com o poder de compra de uma classe média emergente, em paralelo com a expansão dos lazeres, com a multiplicação das estratégias e dos produtos editoriais, com a individuação das sociedades contemporâneas (Elias, 1991), em paralelo com a

proliferação de interesses pessoais (e mesmo que, ou talvez mais precisamente porque, associados esses interesses com culturas de base deste ou daquele sinal) – faces variadíssimas que hoje documentam universos leitores porventura mais atomizados, menos uniformes, um tanto mais selvagens, fenómeno que coexiste, todavia, com as dimensões de massificação propriamente dita. Qualquer lista de vendas daquelas que as superfícies comerciais e os operadores de mercado realizam ou divulgam, ou as mais rigorosas estatísticas que os académicos procuram recolher e analisar, reafirmam esses rostos variados que – pesem os grandes sucessos mundiais – não escondem o polimorfismo incontornável da experiência leitora do nosso tempo: se no passado as obra mais lidas ou identificadas pelas grandes massas populacionais seriam os livros sagrados das várias religiões (e a Bíblia dos cristãos aí vai surgindo, ainda hoje, em frequentes sondagens à cabeça dos títulos mais percorridos), os últimos duzentos anos assistiram aos processos paralelos que Horellou-Lafarge e Segré (2007) designam como o de laicização e liberalização da leitura e de emancipação do leitor (um ser autónomo, autorizado pelos valores da liberdade a relativas operações de seletividade).

L'usage de la lecture, le choix des textes ont échappé à la tutelle des pouvoirs, et le lecteur a cherché dans les livres autre chose qu'une parole institutionnelle. Instruits pour lire la parole sainte, les lecteurs s'émancipent et recherchent une lecture qui leur convient, tant pour se distraire que pour s'instruire, ou pour s'ouvrir à la pensée des Lumières. (Horellou-Lafarge & Segré, 2007, pp. 30-31)

A laicização das leituras representará um declínio da hegemonia do livro religioso, no quadro geral de um movimento de secularização da cultura que afetará tantos outros domínios para além do contacto com a informação escrita. Ele só pode ser entendido como uma dimensão indissociável do fenómeno de liberalização e de emancipação (Lyons, 2010, 2011). Caberá, a este passo, evocar a passagem da uma leitura intensiva para uma leitura extensiva (Chartier, 2001). O leitor intensivo, anterior à massificação do material impresso, estava confrontado com uma porção limitada de livros que eram lidos várias vezes (frequentemente em contexto coletivo), acarinhados como preciosidades, memorizados, transmitidos de pais para filhos; ao contrário de atividade individual e pessoal, como hoje a concebemos, a prática leitora revestia-se, então, de rituais comunitários no seio da família, do salão literário, do local público de encontro: era o mundo da leitura em voz alta no pub inglês (Haydon, 1994; Hoggart, 1957; Manguel, 1998), o mundo do passar das horas do serão descrita por Stendhal, Balzac, Dickens ou George Eliot, e também documentadas pela investigação histórica (Lyons, 2001). O século XIX representará a emergência e a vitória do leitor extensivo, por via justamente dos mecanismos de produção de livros em série, bem como da sua distribuição em largas quantidades (e a preços crescentemente mais baixos, capazes de satisfazer a procura de exponenciais massas leitoras com capacidade diferenciada de compra). O leitor extensivo (conceito assimilado às eras Moderna e Pós-Moderna) tem agora à sua disposição uma quantidade cada vez mais infinita de livros que pode seleccionar, que pode ler rapidamente, cujas leituras se podem suceder umas às outras sem qualquer sintoma de privação, cujos momentos de usufruto já não é necessário partilhar com outros numa modalidade coletiva³⁹.

³⁹ Com bastante pertinência, Lyons (2010) defende, no entanto, que tal passagem não significa um desaparecimento de contextos de leitura intensiva, embora o nosso tempo possa ser caracterizado, de facto, por uma dominação da extensividade leitora.

Em síntese, o regime de leitura do mundo contemporâneo (para o qual propomos a designação de *regime de leitura na Modernidade*⁴⁰) é caracterizado:

– Por uma secularização dos objetos e das pulsões leitoras (individuais e personalizadas), sob o signo de grande diversidade e ecletismo quando olhada a globalidade das populações leitoras. Essa diversidade é, no entanto, coberta no plano dos lazeres por um predomínio da leitura de narrativa ficcional sobre todos os outros géneros (Ariño, 2010; Donnat, 1994; Griswold, 2008; Neves, 2011) – do livro prático à poesia, ao teatro e ao livro mais científico e técnico. A preferência global pelo género narrativo apresenta segmentações que situam o leitorado feminino mais do lado do romance de amor e o leitorado masculino mais do lado da ficção científica ou do policial. De qualquer modo, a grande dominância da narrativa não deixará de refletir o fenómeno de feminização do leitorado ocidental (veremos que tais padrões se replicam nos dados das pesquisas portuguesas).

– Pela articulação do interesse leitor (bastante mais variado que outrora) com lógicas de um mercado e com lógicas de iniciativas públicas de acessibilidade que disponibilizam uma panóplia eclética de obras, géneros, objetos, temáticas, funcionalidades.

– Por relativas autonomias de escolhas, por parte de públicos também eles diversificados, que só podem ocorrer em estruturas sociais de liberdade da prática leitora e de acessibilidade (sem constrangimentos) ao impresso em todas as suas diferentes formas e conteúdos.

– Pela multiplicação de agências sociais com o livro e a leitura relacionadas. Já não é apenas a Igreja a deter um monopólio ou um controlo sobre a produção da materialidade da leitura ou sobre o que se lê, ou o que é suposto ler-se, o que pode ler-se, o que deve ler-se, o que é aconselhável que se leia. Dos poderes políticos, aos operadores de comercialização, da escola ao próprio campo dos profissionais da escrita e da edição, dos setores da crítica literária e científica à academia, passando pelos meios de comunicação de massas, toda uma profusão de instituições, de discursos, de orientações, de estímulos, se estabelece. Todas essas agências, não deixando de exercer um controlo (positivo ou negativo) sobre as leituras ou de condicionar o seu exercício, vêm, porém, pela sua diversidade e pelos seus argumentários tomados agora em maior pé de igualdade (abolida, num contexto moderno, uma centralidade hegemónica de qualquer das instâncias reguladoras), instituir margens de liberdade bem mais amplas em confluência com as modernas liberdades civis nos sistemas democráticos.

Uma recensão sobre as práticas leitoras na contemporaneidade não ficaria completa sem uma referência, ainda que breve já que o tema é vastíssimo, à multiplicidade de discursos sociais que sobre elas são produzidos (e que derivam, justamente, dos processos de expansão, libertação e autonomização de que temos vindo a tratar). O alargamento da condição leitora terá acarretado consigo, na perspetiva de Chartier e Hébrard (2000), um fenómeno relativamente novo e que estes autores assimilam, de facto, à entrada na Modernidade: na sua perspetiva, e não negando uma recorrência trans-histórica no plano das distinções em torno do usufruto da cultura, ou das culturas no plural, que sempre terá assinalado tanto desigualdades no contacto com

⁴⁰ Instaurado pela Modernidade, tal regime, naturalmente transfere-se para a época pós-moderna.

esta(s), como considerações sociais a respeito desse usufruto –, os finais do século XVIII inauguraram a disseminação de articulados ideológicos sobre aquilo que as massas leem, os gostos que estas manifestam e os possíveis efeitos de uma leitura descontrolada. Na ótica destes autores, no Antigo Regime, no qual era evidente a preocupação com a liberdade de escrever e de publicar, esses discursos sobre a liberdade de ler e de escolher as suas próprias leituras, não se encontravam ainda presentes com o mesmo sinal ou importância, uma vez que a transversalidade da experiência leitora não fazia parte dos horizontes coletivos, não constituindo, portanto um perigo, atividade sobre a qual fosse necessário exercer sanção, prática/hábito que fosse necessário vigiar e orientar de forma tão sistemática. Restringir-se-iam, tais casos às situações particulares de minorias religiosas (exemplo da Inquisição e das listas proibidas de livros) ou, um pouco mais tarde, às emergentes formas – já elas, reconheça-se, anunciadoras de um novo paradigma – de controlo sobre a leitura de contornos políticos (e sabemos como a primeira Enciclopédia foi alvo de censura e perseguição, com a sua condenação pelo Papa Clemente em 1759). Mas o que estes autores nos demonstram é que a massificação da condição leitora, a sua maior transversalidade social, veio transformar os dados do jogo, originando uma plêiade de discursos sociais sobre a leitura (e sobre essa própria massificação).

Au moment où l'analphabétisme n'est pas encore vaincu dans les campagnes et les faubourgs, où les nouveaux lecteurs du XIX siècle découvrent avec labour ou délice les usages de l'imprimé, qu'il soit livre ou journal, une toute autre déploration emporte la plume de ceux que soucie la lecture du peuple. «Ils lisent trop», «ils lisent n'importe quoi», «ils ont la rage de lire». (Chartier & Hébrard, 2000, p. 8)

Na obra citada, são listados e escarpelizados discursos ideológicos originários de várias esferas e agências: as institucionais (Igreja, Estado laico, formações políticas, especialistas da crítica literária, campo pedagógico e escolar, campo dos profissionais da leitura e bibliotecários), as das classes sociais e das elites letradas, as do território mais generalista do próprio senso comum (refletindo este, em todo o caso, diversificadas articulações com os juízos – quantas vezes em combate entre si – das múltiplas agências atrás referidas). Todos eles terão algo em comum, independentemente dos aspetos particularizados em que se concentram (a moralidade e os costumes, o valor educativo e o alcance prático, a ordem social e os perigos da imaginação, a qualidade científica, os padrões de gosto, as considerações estéticas): as denúncias sobre os maus livros e os maus leitores e as considerações sobre o possível efeito (pessoal, social, político, ético, sanitário) de certas leituras. Em comum têm também o facto de se debruçarem sobre os novos contingentes que acedem à leitura e cujo comportamento leitor há que organizar, regulamentar, aconselhar, em certo sentido domesticar, de todo o modo sobre o qual há que proceder a julgamentos. Raymond Williams (1961), no campo global dos consumos culturais, e prefigurando uma parte das abordagens de Bourdieu (1979), colocava o problema precisamente do ponto de vista das relações entre elites e *newcomers* (que ele identificava com a generalidade das populações, sobretudo as classes mais populares, e com as gerações mais jovens):

It is true that certain cultural forms have been used as a way of asserting social distinction, and that much wholesale condemnation of new forms has been a way of demonstrating the inferiority of those two groups who have regularly to be put in their (lower) place: the masses and the young. (Williams, 1961, p. 364)

Jean-Claude Passeron (1987) referir-se-á ao problema sob a designação de etnocentrismo cultural, procurando desmontar os mecanismos de formulação e de ajuizamento de gostos que persistem mesmo em estruturas sociais em que são manifestas a diversidade de funções, objetos e interesses leitores:

Le recours au texte écrit a été et est aujourd'hui, de manière croissante, une pratique multifonctionnelle par rapport à des objectifs, des intérêts et des plaisirs radicalement différents. La lecture est sans doute, la moins spécifiée culturellement des pratiques : elle sert à tout, y compris dans les pratiques sociales et les technologies les plus récentes qui l'appellent comme intermédiaire nécessaire; celles-ci ne sont pleinement utilisables, au-delà de la prise de contact et du premier instant de curiosité, qu'en mobilisant autour d'elles le recours à l'écrit. Vouloir la diffusion de la lecture, c'est laisser aux gens le choix et la multiplicité des formes de lecture. L'ethnocentrisme culturel triomphe dans des formules du type : «il ne lit pas puisqu'il ne lit que des B.D.» ou «il vaudrait mieux ne pas lire que de lire ces collections qui abêtissent» (p. 58)

Nos anos 90 fez sucesso mundial a obra “Comme un roman” de Daniel Pennac (1992) na qual se aludia, igualmente, a muitos destes mecanismos de classificação de boas e más leituras ou de leituras substanciais e de fraca densidade, centrada agora a crítica justamente no plano do comportamento leitor dos grupos juvenis (e voltaremos a esse tema no último capítulo desta parte do trabalho).

O que importa reter é que a transversalidade do acesso ao livro e à leitura, a sua disseminação junto do que poderemos chamar novos públicos leitores criou todo um complexo de mecanismos sociais vocacionados para a estimulação da prática e, concomitantemente, para um certo ordenamento social do seu exercício (ou poderíamos dizer vários complexos de mecanismos, tantos, na verdade, quantas as agências que passam a interessar-se ativamente por essa domesticação das práticas leitoras). Do lado da escola, e em articulação com a esfera das políticas em sentido lato e, mais concretamente, com as políticas educativas, surgem as orientações no sentido da criação de um cânone das literaturas nacionais consideradas património a divulgar junto das coortes que passam a aceder à experiência de escolaridade (Chartier & Hébrard, 2000; Gourévich, 1998; Lyons, 1987; Dufays, Gemenne & Ledur, 2015). Do lado dos agentes produtores do livro não deixam de ser encetados projetos de divulgação e incentivo prosseguindo desígnios que podemos situar permanentemente entre a difusão cultural de carácter civilizador e pedagógico e o vetor propriamente económico orientado para o mercado. Da parte dos profissionais da escrita, da leitura e do conhecimento (autores, bibliotecários, críticos, académicos) surgirão orientações múltiplas refletoras elas mesmas de valores estéticos e científicos, de projetos particularizados de criação de comunidades de leitores e de gosto. No fundo, a transversalidade do acesso ao livro e à leitura abriu uma Caixa de Pandora de onde se afirma, recorrentemente, saírem males e pestilências que muitas destas agências sociais reguladoras se empenham em identificar e (com não menor esforço) a combater: entre os perigos da caixa abundam as chamadas leituras superficiais e de má qualidade não legitimadas pelos campos especialistas, as consideradas más literaturas, os reputados maus escritores, os livros sem valor artístico, tão criticados pelos poderes escolares, sociais e por certas classes eruditas, hoje como no século XIX (Vaninskaya, 2011); dela saíram as obras e as leituras que colocaram em causa uma sociedade assente nos poderes religiosos ou na naturalização das distinções de classe, de etnia, de sexo (os discursos sobre essas leituras ou a procura da sua supressão têm vindo a acompanhar igualmente a sua difusão, talvez atualmente, menos

que outrora, o que é positivo); dela saíram filiações à prática leitora de diversíssima natureza numa perspectiva quantitativa ou qualitativa (muitos procurando na leitura, e com frequências e ritmos muito pessoais, finalidades e formas de fruição que tendem a escapar a visões culturalmente estandardizadas); e não serão menos recorrentes os posicionamentos ideológicos sobre essas diversidades. Como relembra Détréz (2001)

Car les discours fondant les définitions du «bien lire» ont toujours été ainsi protéiformes, et ont concerné, tour à tour ou tout à la fois, la langue (grec et latin contre français, français contre « parlécrit » pour reprendre le terme utilisé par Anne-Marie Jeay), les supports (Pléiade ou livre de poche par exemple), les genres (essai ou roman...), les manières de lire (lire en silence ou à haute voix, lire beaucoup ou peu, lire ou relire), les publics (hommes ou femmes, adultes ou enfants, classes favorisées ou peuple...), les modes d'appropriation et les attentes investies dans la lecture (distraction et évasion, identification ou information, formation morale ou scientifique, recherche du savoir ou de la sagesse...). (p. 23)

Mas é preciso não esquecer que a Caixa de Pandora abrigava também a esperança; e, como no mito original, a libertação da experiência leitora moderna, veio a par, no mundo ocidental, com essa fé num alargamento imparável da condição de leitor, numa disseminação interclassista do amor ao livro, da sua vizinhança, do seu usufruto, elementos fundamentais do projeto imaginado de Modernidade cultural que encontraram no projeto de escolarização de massas o seu outro vetor.

Para uns – e os dados que discutimos até aqui podem ser mobilizados de maneira tão diversa! – esse projeto tem os seus dias contados por via de uma erosão constante da prática leitora que vai reduzindo a vizinhança com o livro a níveis cada vez mais baixos. Para outros a mesma erosão leitora não deixa de refletir (e mais uma vez aqui reside a esperança) um processo ainda inacabado em muitos contextos nacionais: segundo esta perspectiva mais otimista, é preciso cultivar mais, em suma, reforçar as políticas para a leitura que permitam atingir a verdadeira transversalidade social neste campo.

4.3 A leitura de livros nos países ocidentais e o seu lugar entre as práticas culturais e de lazer: uma síntese

Nestes dois capítulos (concebidos de forma articulada) procurámos desenhar o movimento, iniciado no Ocidente em finais do século XVIII e prosseguido até aos nossos dias, de criação de uma cultura de leitura.

Esse movimento decorreu de profundas transformações técnicas, económicas, políticas, sociais e culturais, que colocaram a relação com o impresso no centro das práticas quotidianas que vão do simples e necessário labor para obter o seu provento diário até à mais abstrata ocupação especulativa e estética. “À bien des égards, on n’a sans doute jamais autant lu que dans les sociétés occidentales contemporaines dans l’environnement desquelles l’écrit est omniprésent.” (Coulangeon, 2010, p. 33). De um lado os processos alfabetizadores e escolarizadores, numa lógica de massificação crescente que dura até hoje, foram responsáveis pela emergência de populações leitoras, de públicos da imprensa e do livro (no fundo, de qualquer conteúdo escrito) com dimensões até aí historicamente inalcançadas. Do outro, as grandes transformações de base social, significaram revoluções no próprio campo da oferta de materiais de leitura; a produção destes em série e a sua distribuição também em larga escala permitiram responder à procura de um leitorado que se alargava e vulgarizava. Ler deixara de ser

uma prática de minorias (e de elites) para gradualmente ficar ao alcance de todos; e a matéria-prima de que a leitura necessita deixara de ser escassa e tornara-se abundante e multifacetada, um *menu à la carte* direcionado para todo o tipo de bolsas e apetites, fossem as primeiras humildes ou ilimitadas ou os segundos frugais, pantraguélicos, especializados ou ecléticos.

Vimos ainda que esse movimento foi vivenciado no hemisfério ocidental a ritmos diversificados, condicionado pelos graus de desenvolvimento de cada panorama nacional, limitado, caso a caso, pelos projetos económicos, políticos, sociais e escolares, de uma entrada plena na Modernidade. A leitura desses ritmos permite-nos reconhecer pontos de chegada quantitativa e qualitativamente diferentes quer no interior desses panoramas nacionais, quer na comparação externa a que os podemos sujeitar.

E verificámos que ele teve expressão não apenas nas esferas mais funcionais para se transferir para os tempos e espaços da vida diária não produtiva, para o território quotidiano dos lazeres, eles mesmos também apenas possíveis porque uma maior margem de liberdade face ao trabalho se foi instituindo e dilatando. A leitura enquanto prática cultural de massas vinha, desse modo, ganhar um estatuto novo, do qual o século XIX representou a grande fase de arranque e que o século XX, sobretudo após a paz da sua segunda metade, procuraria estabilizar a partir de princípios de igualitarismo e democratização.

Mas este triunfo do livro – para usar a expressão de Lyons (1987) – no século XIX (igualmente a época do fulgor da imprensa escrita em papel), com extensão ao século imediato, não seria fenómeno perene, nem do ponto de vista de uma relação quotidiana com a informação e com a cultura, nem do ponto de vista concreto do seu lugar no conjunto das práticas de lazer. Se é possível afirmar que para o homem e a mulher de oitocentos a leitura do impresso se perfilou globalmente como uma das formas mais disseminadas de obter conhecimentos, encontrar um ponto de partida para a discussão de ideias, sonhar com mundos desconhecidos, construir imagens do amor, da vida, da política, da igualdade, da injustiça e da revolução, ou simplesmente como modo de passar o tempo, novas formas comunicativas vinham abrindo caminho numa longa fila de meios cada vez mais atrativos e poderosos. O cinema vinha aí (e como ele se socorreu, a partir do seu ponto de transferência para a narrativa, das soluções que a literatura já tinha inventado!), viria a rádio e a difusão massificada da música e da informação e narração sonoras, viria o telefone, chegariam a televisão e, mais tarde, os computadores pessoais, as plataformas digitais, a internet. Vulgarizar-se-iam ao longo do século XX todas essas expressões culturais, já para não falar da vulgarização de outras tantas maneiras de passar o tempo livre na sua forma passiva (de mera receção) e ativa (de feição amadora): os desportos das multidões e a prática desportiva comunitária e clubística, as modalidades de participação e produção nos campos das artes, a popularização das viagens, o usufruto das artes plásticas em ambiente museológico e galerístico.

É no quadro dessa proliferação de lazeres com maior ou menor expressão, com mais ou menos marcas de erudição, com maior ou menor poder de captação transversal de cultores, que é possível também desenhar uma retração da prática recreativa leitora, retração cujos sinais se desenharam na última parte do século XX, e isto apesar dos reforços educativos, das melhorias nos níveis económicos e de consumo, isto apesar das políticas culturais públicas, dos esforços consideráveis para a suavização ou supressão de desigualdades. É nesse quadro que os estudos ocidentais situam a leitura de livros como atividade em quebra, confrontada com outras vias de informação e deleite, com outras formas e contextos de leitura emergentes, concorrendo, eventualmente, com práticas leitoras de natureza nova e mais consentânea com a época.

E é nessa medida que todas as investigações sobre a distribuição dos tempos e dos interesses pelos lazeres situam sistematicamente a atividade leitora num lugar de baixa frequência; quantas vezes a ela se referem os estudos como posicionada num modesto lugar entre esses lazeres! Dos Estados Unidos da América ao continente europeu, na Espanha, França, Holanda, Reino Unido, nos países da Europa Central, a situação é um pouco a mesma (Ariño, 2010; Coulangeon, 2010; Donnat, 2009a; Horellou-Lafarge & Segré, 2007) e passa por aquilo a que Fleury (2011) chamará uma evolução em alta da cultura do ecrã (televisão, internet, dispositivos móveis e todas as suas articulações) e uma evolução em baixa da leitura. Embora, mais transversal e praticada do que formas mais distintivas e segregadoras (a música mais erudita, a arte mais erudita – ópera, dança, jazz, teatro, artes plásticas), ela não deixaria de ser afetada por uma situação de baixo número de cultores na comparação com os lazeres juvenis de grande eleição. Ler livros na sua dimensão menos funcional e mais voluntária, embora atividade disseminada, não o é, pois, tanto como se imaginou que viesse a ser (parece, de facto, sê-lo “cada vez mais um pouco menos”); a formação de uma classe leitora, embora inegavelmente substantiva na comparação com os séculos anteriores do Antigo Regime, não terá acompanhado com o mesmo fulgor, na Modernidade e (menos ainda) na Pós-Modernidade, a cultura de leitura que é o seu substrato. Disso são testemunho, simultaneamente, esse seu humilde lugar junto das maiorias e o declínio percentual das intensidades de leitura (possamos medi-las ora a partir do tempo gasto, ora com base nas “quantidades” de consumo leitor). Que o grande leitorado sofre uma diminuição constante ao longo das últimas décadas parece ser uma das maiores certezas do estado da arte neste domínio.

Confrontámos também essa moldura com os estudos sobre os perfis dos leitores na atualidade, procurando demonstrar como estes são reveladores de desigualdades que se forjam nas proximidades sociais com o livro. Em todos os casos as variáveis trabalhadas remetem-nos para a ideia da construção do leitor a partir de sistemas de disposições e afinidades sobre as quais haverá marcas de coletivo (isto, independentemente, claro, da pulsão individual ligada à personalidade). Nelas podemos, em alternância ou conjugadamente, descortinar vantagens decorrentes de um processo socializador precoce, os sinais de quotidianos familiares marcado pela experiência escolar e/ou vocacionado para a leitura, estratégias ancoradas na identidade de género, o contributo involuntário das culturas do local que se habita. Em relação ao contexto erosivo que se desenha, pensamos poder ler nessas variáveis e na sua ação positiva junto de alguns afortunados, mais do que tudo o efeito de um antídoto para o potencial abandono da leitura num tempo histórico mais propício a outras distrações ou vias informativas.

Nestes dois capítulos caracterizada a leitura sob o duplo signo da expansão e da erosão, resta terminar com uma citação de Umberto Eco (1996b) que pode bem sintetizar o problema e muitos dos juízos sociais sobre o mesmo:

We can complain that a lot of people spend their day watching TV and never read a book or a newspaper, and that is certainly a social and educational problem, but frequently we forget that the same people a few centuries ago were watching at most a few standard images and were totally illiterate. (p. 297)

Transfiramos agora o olhar para o comportamento leitor no nosso país, tentando esclarecer em que medida ele se inscreve no percurso do conjunto e entender as particularidades que o pontuam.

Capítulo 5

A leitura de livros em Portugal

5.1. Linhas evolutivas: atrasos e o alinhamento possível com o mundo ocidental (p. 101) – 5.2 Os perfis de leitores de livros em Portugal: paralelismos e singularidades (p. 116) – 5.3 A leitura de livros em contexto de tempos livres em Portugal: uma síntese (p. 124).

5.1 Linhas evolutivas: atrasos e o alinhamento possível com o mundo ocidental

Abordar as práticas de leitura em Portugal nos últimos dois séculos implica enfrentar a imagem de uma sociedade atrasada em relação ao conjunto dos países mais desenvolvidos, sobretudo no contexto europeu. Se a Idade Moderna foi atravessada por movimentos nos planos económico, científico e sociocultural – com o desenvolvimento de uma economia à escala mundial, a mecanização da produção, a mercantilização do trabalho, o racionalismo científico, a propagação de direitos de igualdade, a urbanização dos territórios, a multiplicação e acessibilidade do impresso, as subidas das taxas de alfabetização e escolarização (Magalhães, 2005) –, o nosso país ver-se-ia relativamente alheio a grandes mudanças estruturais, mantendo-se até muito tarde numa situação periférica – para Machado e Costa (2000) um país que passou por um processo de Modernidade incompleta. No século XIX (e em alguns períodos do XX), apesar de ser também marcado por surtos expansionistas, o nosso crescimento económico não se realizou com a intensidade de outras nações. Nas vésperas da I Grande Guerra a distância face aos estados ricos da Europa era maior do que jamais tinha sido, resultado de uma dependência económica externa e de uma especialização em produtos primários de fraca rentabilidade – arredada já então a possibilidade competitiva no campo da indústria –, de uma estrutura fundiária de Antigo Regime pouco produtiva e com pouco capital e da manutenção de modelos mentais e culturais assentes na dominação aristocrático-religiosa penalizadores de uma dinâmica burguesa empreendedora e inovadora capaz de alterar as bases económicas e da estratificação social, todos eles fatores que têm de ser colocados na moldura global de uma dinâmica capitalista geradora de desigualdades (Reis, 1984). Só já na última metade do século XX tiveram aqui lugar processos de industrialização mais acelerados e o declínio dos traços de ruralidade que nos marcavam – até aos anos 60 o setor primário era ainda maioritário no leque das atividades económicas e apenas a entrada no novo milénio o verá reduzido a uma expressão mínima, com uma relativa estabilização da produção industrial e a terciarização da economia (Barreto, 2002). Apenas a partir de meados do passado século se iniciou um processo de verdadeira urbanização da população (Ferrão, 1987; Gama, 1993), até aí – com exceção de Lisboa e do Porto – as outras cidades não passando essencialmente de centros rurais (Marques, 1985). Esta persistência de um país camponês (em contraste acentuado com algum dinamismo dos poucos polos urbanos) configura uma Idade Moderna portuguesa sob o signo da pobreza de largas massas populacionais e da exclusão social da vasta maioria em muitos domínios. E somente os anos 60 assistirão ao tímido e gradual crescimento de uma classe média (sobretudo urbana), numa reconfiguração das classes sociais que se intensificará a partir de 1974 (Barreto, 2000; Ferrão, 1985; Machado & Costa, 2000). No plano político, pese embora os confrontos que aqui nos alinharam com algumas tendências europeias (Liberalismo, proclamação do Regime Republicano – o primeiro a ser instituído no continente no século XX) a instauração de um sistema autoritário a partir dos anos 30, e com uma duração tão longa, irá reforçar todas essas dimensões de retardamento

(económicas, sociais, políticas, culturais). Uma dessas dimensões mais relevantes encontra-se, precisamente, no plano educativo (e nas competências de fundo necessárias à criação de uma população leitora ou de uma cultura de leitura, como atrás a explicitámos) associado à alfabetização e à escolaridade. Aí, o século XX português permaneceu marcado pelo trágico problema de um analfabetismo endémico (e fora de época) que durou até à década de 70. Se por essa Europa mais avançada, em resultado dos processos já aqui referidos, grande parte da população estava alfabetizada na viragem do século XIX para o XX, a implantação da República Portuguesa coincidiria com um contexto em que três quartos dos portugueses não sabiam ler nem escrever (Carreira, 1996); os dados da literacia funcional, a existir nessa altura, tornariam ainda mais negro esse retrato. Estes valores de iliteracia no nosso país eram tanto mais significativos porque superiores aos de todas as outras nações do continente (inclusive as do sul, cujos resultados também estariam longe de ser considerados brilhantes). A Tabela Estatística 6 exhibe a evolução das taxas de alfabetização da população a partir dos 15 anos nos países hoje pertencentes à União Europeia e ainda nos Estados Unidos da América entre 1880 e 2010.

Tabela Estatística 6 – Taxas de alfabetização na população com quinze anos ou mais entre 1880 e 2010 nos países da atual União Europeia e nos Estados Unidos da América (%)

Pais / Década	1880	1890	1900	1910	1920	1930	1940	1950	1960	1970	1980	1990	2000	2010
Alemanha								98,5	98,7	98,7	98,8	99,0	99,0	99,0
Áustria								88,5	92,0	94,0	97,0	97,0	98,0	98,0
Bélgica	69,4	74,5	80,4	86,6	92,2	94,1		96,5		97,2	98,1	99,0	99,0	99,0
Bulgária			29,6	42,2	53,3			77,5			93,1	95,2	98,2	98,5
Chipre				25,5	35,1	46,3		62,5	75,9			94,4	96,8	98,3
Croácia												96,7	98,1	98,8
Dinamarca								98,5						99,0
Eslováquia														99,6
Eslovénia												99,5		99,7
Espanha			41,3	47,8	56,0		76,8	82,7	86,7	90,2	92,8	96,5		97,7
Estónia					84,9							99,7	99,8	99,8
Finlândia			38,8	55,3	69,9	84,1		98,5	99,0	99,0	99,0	100	100	100
França			83,5	88,1	91,8	94,7		96,5	96,6	97,0	98,0	99,0	99,0	99,0
Grécia					53,9	58,1		74,1	80,4	84,4	90,5	92,6	96,0	97,2
Holanda								98,5	99,0	99,0	99,0	99,0	99,0	99,0
Hungria			60,1	67,7	86,6	90,0	93,6	95,3	96,9	98,0	98,9	99,0	99,0	99,0
Irlanda								98,5	98,7	98,8	98,8	99,0	99,0	99,0
Itália			51,8	62,8	72,5	78,4		87,5		93,9	96,5	97,0	98,4	98,9
Letónia					77,2	93,4						99,5	99,7	99,8
Lituânia					65,8							98,4	99,6	99,7
Luxemburgo										99,0	99,0	99,0	100	100
Polónia								92,5	95,3	97,8	98,7			99,5
Portugal			26,6	30,9	44,8	39,8	49,6	55,9	61,9	71,0	79,4	87,9		95,2
Reino Unido								98,5	99,0	99,0	99,0	99,0	99,0	99,0
República Checa						96,9		97,5	97,7	97,9	98,2	98,6	99,0	99,0
Roménia			22,0			57,1		76,9				96,7	97,3	97,7
Suécia								98,5	99,0	99,0	99,0	99,0		99,0
E. Unidos da América	83,0	86,7	90,3	92,3	94,0	94,1	97,1	97,5	97,2	99,0	99,4			99,0

Fonte: UNESCO (1953, 1957, 2008, 2013) (Adaptado)

Para além de distâncias que já se fazem sentir por volta de 1900, data em que as cifras nos colocam atrás de muitos dos países listados, atente-se aos factos de em 1950 (após os terríveis tempos da II Grande Guerra) Portugal apresentar o mais baixo nível de alfabetização (apesar de ter passado a fasquia dos 50%). A recuperação a partir de então efetuada será mais nítida mas, ainda assim, lenta em comparação com os outros ritmos evolutivos, e o peso histórico desse atraso está ainda presente no facto de, no último ano contemplado nesse quadro, embora integrando já um panorama de erradicação do analfabetismo, o nosso país ocupar a cauda desse grupo de nações.

Pelo mesmo diapasão alinham as taxas de escolarização da nossa população nos diversos níveis do sistema de ensino, das mais baixas ao longo dos séculos XIX e XX, uma vez que Portugal integrou claramente o grupo de casos de uma construção retórica das políticas educativas que no capítulo anterior descrevemos. A precocidade legislativa no estabelecimento de uma escolaridade obrigatória andou a par com fraquíssimos investimentos no setor, com a fraca dotação de recursos materiais e humanos, e com tímidas ações estimuladoras da frequência dos estabelecimentos de ensino. É nesta moldura de um país periférico, economicamente atrasado e externamente dependente, que é possível explicar quer a debilidade das medidas, quer o seu alcance real, quer a profunda resistência das populações à adoção de uma cultura escolar (e, em consequência, de uma cultura escrita): debilidade e dependência externa que impediram um crescimento capaz de libertar mão-de-obra para esse outro labor das aprendizagens nos bancos de escola; debilidade das famílias necessitando de braços para uma atividade agrícola maioritária no plano da estrutura produtiva, escola e Estado assimilados a usurpadores da força de trabalho, sobretudo nos espaços rurais (Candeias, 2001; Pinto, 1985); debilidade financeira limitadora de verdadeiro investimento público em redes de ensino; debilidade nas esferas ideológica, política e cultural (dificilmente conciliáveis com as condições do projeto imaginado de Modernidade ou, para ser mais precisos, paradigmaticamente envolvidas numa Modernidade ultra restrita aos setores mais privilegiados da estrutura social). O período da I República animado, embora, por um impulso de instauração dessa escolaridade mínima (passível de a todos dotar dos rudimentos considerados necessários mas sobretudo encarregada de esculpir os nacionais de acordo com o perfil idealizado do homem novo republicano) esteve longe, tanto ideologicamente como em termos concretos, da defesa de uma democratização real da escola (Nóvoa, 1988, 1997; Pintassilgo & Mogarro, 2003). O Estado Novo, por sua vez, veio fazer retroceder uma situação já em si deficitária, acentuando o caráter discriminatório da escolaridade, a criação de fileiras diferenciadoras associadas à origem social de base, a construção de exclusões em múltiplas plataformas. Dotando a maioria de competências de nível muito básico (em estratégias de escolarização de baixa qualidade) a política do regime autoritário tinha como resultados um elevado insucesso escolar, taxas de abandono precoce, fraca correspondência entre saberes e diplomas (a alfabetização das grandes massas dificilmente passaria pelo crivo de uma avaliação rigorosa mesmo segundo os padrões internacionais da época – as mais das vezes os portugueses das classes populares saíam da 3^a. ou 4^a. classes mal sabendo ler e escrever) mas, em contrapartida, uma eficácia indesmentível na propagação de uma doutrina apaziguadora das tensões sociais saídas do período republicano (Mónica, 1978; Nóvoa, 1992). A primeira metade do século XX não poderá, pois, de todo corresponder a uma escola massificada, sendo-o apenas potencialmente (Pintassilgo, 2003); a partir da segunda metade desse século e até 1974, todavia com intensa vigilância política e ainda não numa atmosfera de completa abertura, regista-se já uma relativa expansão dos processos escolarizadores (Justino, 2014) com medidas de alargamento da escolaridade obrigatória que terão sido a resposta a uma procura social da educação que se

intensificava (numa conjuntura social e económica nacional e internacional mais favorável). A pressão externa ter-se-á feito sentir, as estatísticas educativas do país eram cada vez mais embaraçosas, uma certa abertura do regime nos seus últimos anos e a ação de alguns protagonistas na área da governação conjugaram-se nesse sentido. Destacam-se, neste período o Plano de Educação Popular de 1952 (Decreto-Lei nº. 38968/52 de 27 de Outubro), medidas várias sob a égide da OCDE e do Projeto Regional do Mediterrâneo e, em particular, a Reforma Veiga Simão já em plena Primavera Marcelista (Lei nº. 5/73 de 25 de Julho), momento crucial na defesa de uma maior igualdade de oportunidades no domínio educativo num ambiente político ainda adverso a tal ideia. Sublinhamos, entre outros, alguns dos principais momentos e medidas entre 1950 e 1974:

– Regulamentação, em 1952, exigindo a alfabetização e o diploma de ensino primário para acesso ao mercado de trabalho (Decreto-Lei nº. 38969/52 de 27 de Outubro).

– Alargamento, em 1964, do período de escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos (Decreto-Lei nº. 45810/64 de 9 de Julho).

– Lançamento, em 1971, da escolaridade obrigatória de 8 anos em regime experimental (Decreto-Lei nº. 162/71 de 24 de Abril) com a passagem a regime pleno em 1973 (Lei nº. 5/73 de 25 de Julho, acima referida).

O que ocorreu, pois, a partir de meados de 50/década de 60/princípios de 70 foi um conjunto de melhorias progressivas da cobertura nacional de estabelecimentos de ensino no setor da Educação Básica, com um crescimento (mas não tão acentuado) também no campo da Educação Secundária. Paulatinamente foi-se introduzindo a ideia de uma gratuitidade da educação e sendo cada vez mais clara a inevitabilidade (Nóvoa, 1997) da abertura do sistema educativo a massas populacionais cada vez maiores e de origens sociais também mais heterogéneas (e também a inevitabilidade de que todos permanecessem na escola mais tempo). Uma crescente chamada de atenção das organizações internacionais (OCDE, ONU, UNESCO) para o gravoso estado da educação no país ia pressionando as autoridades quanto à necessidade de realinhar Portugal com o resto da Europa desenvolvida (Lemos, 2014), as teorias do capital humano tinham cada vez mais influência e era impossível negar a impreparação dos nossos cidadãos do ponto de vista de uma economia que apesar de tudo se alterava (Nóvoa, 1997). Estas transformações sociais com expressão no setor educativo não serão, porém, suficientes para suprimir o retrato de um sistema de ensino que permaneceu elitista até muito tarde e em que muito poucos ultrapassavam o limiar de uma escolaridade muito elementar apesar da legislação produzida. Não só o regime desconfiava de uma completa abertura e reformulação do sistema, como a pobreza, as dificuldades económicas das famílias, o baixo nível cultural de uma maioria dos portugueses e as suas fracas expectativas numa sociedade tão desigual, impediam progressos desejáveis. Desse modo, à beira de Abril de 1974 apenas 35% dos jovens com 14 anos frequentavam a escola, a taxa de escolarização aos 18 anos de idade era de 28%, o processo escolarizador concentrava-se nos primeiros anos de Ensino Primário (para além dele, muito pouco a montante e muito pouco a jusante). O Pré-Escolar tinha uma cobertura irrisória, rondando os 8% de crianças. Haveria uma grande rede de escolas primárias mas apenas 100 liceus e escolas técnicas, industriais e comerciais (concentradas nas cidades e nas capitais de distrito); o Ensino Universitário estava

também concentrado em três polos urbanos e claramente subdimensionado se fossem considerados (do ponto de vista populacional e de acordo com uma lógica moderna, que não era a prevalecente) os efetivos de potenciais frequentadores. As taxas de abandono precoce da escola eram elevadíssimas e à medida que se subia nos diversos graus de ensino, do nível Primário para o Secundário e para o Terciário (para aplicarmos uma terminologia hoje em voga), íamos assistindo a uma diminuição do número de alunos, sinal evidente do caráter elitista do modelo em vigor. As Tabela Estatísticas 7 e 8 apresentam, respetivamente, as taxas reais de escolarização entre 1974 e 2014⁴¹ (do Pré-Escolar ao Secundário) e os efetivos de frequentadores do Ensino Superior (de 1978 a 2016).

Tabela estatística 7 – Taxas reais de escolarização em Portugal entre 1974 e 2014 (%)

Ano / Nível	Pré-Escolar	1º. Ciclo	2º. Ciclo	3º. Ciclo	Secundário
1974	8,3	84,9	26,0	17,8	4,9
1984	23,1	100	52,0	32,2	14,1
1994	54,2	100	87,8	72,2	49,1
2004	77,1	100	86,9	82,2	58,0
2014	87,8	97,9	90,9	86,3	74,3

Fonte: FFMS (2007b, 2007c, 2007d) (Adaptado)

Tabela estatística 8 – Percentagem de alunos matriculados no Ensino Superior / Taxa bruta de escolarização no Ensino Superior (em Portugal entre 1978 e 2016)

Anos	Alunos matriculados	Taxa bruta (%)
1978	81.582	11,8
1988	123.507	15,8
1998	347.473	43,0
2008	376.917	56,6
2016	356.399	50,4

Fonte: FFMS (2017c, 2017d) (Adaptado)

O 1º. Ciclo era, em 1974, o nível de ensino com maior taxa de frequência para o grupo etário correspondente (continuar-se-ia, apesar de tudo, no plano educativo, a insistir na defesa – quanto às grandes massas, as elites outro destino teriam! – da administração de rudimentos básicos com o modesto horizonte de um nível de diploma

⁴¹ A taxa real de escolarização descreve a relação percentual entre o número de alunos matriculados num dado ciclo de estudos em idade normal de frequência desse ciclo e a população residente dos mesmos níveis etários.

mínimo, isto passados três terços do século XX); menos de 74% das crianças em idade de matrícula no 2º. Ciclo tinham já abandonado a escola, abandono que se situava nos 82% para o 3º. Ciclo; quanto ao Secundário, registe-se o absurdo que constituiria, numa nação europeia com os nossos pergaminhos históricos, o facto de menos de 5% dos jovens portugueses das faixas coincidentes com esta etapa ainda se encontrarem dentro do sistema. O Ensino Superior, a ter em conta estes números, era também, e ainda para a esmagadora maioria, um projeto absolutamente utópico, contrário aos princípios de igualdade que, noutras latitudes, organizavam os trajetos de vida. Acrescente-se aos dados sobre a escolarização dos segmentos mais jovens a situação de uma população adulta (ou mais idosa) chegada a 1974 com qualificações escolares e profissionais muito baixas para ter uma fotografia completa do Portugal na véspera da Revolução de Abril.

A transição para o regime democrático veio alterar este estado de coisas. As tabelas estatísticas acima apresentadas chamam-nos também a atenção para um processo que podemos considerar extremamente rápido (em poucas décadas) de transformação do sistema educativo decorrente tanto de uma sociedade que se modernizou e atingiu patamares de relativo bem-estar e mais equitativa distribuição das riquezas geradas (com reflexo numa maior procura da escola), como de respostas que, na esfera política, procuraram corrigir assimetrias sociais da dimensão atrás descrita. Passados 10 anos de democracia, a taxa de escolarização do 2º. Ciclo mais do que duplicara, com progressões assinaláveis a cada dez anos; 40 anos de aposta na educação fizeram a frequência do Secundário passar dos irrisórios 5% para uma situação maioritária; o Ensino Superior sofreu mudanças radicais (crescimento da oferta do Setor Público, abertura da oferta ao Privado, expansão de ambos num sistema binário Universidade/Politécnico), sendo hoje uma possibilidade menos longínqua para coortes cada vez mais alargadas de estudantes.

Neste período democrático será de salientar:

– Em 1976, a publicação da Constituição da República Portuguesa na declaração de que “O Estado promove a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva.” (Constituição da República, Artigo 73º., 1976)

– Em 1986, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro) que veio estabelecer em definitivo a universalidade da educação escolar e a sua gratuitidade, organizou o Ensino Básico Unificado Obrigatório numa estrutura de 9 anos (4+2+3) e incluiu no sistema educativo a educação Pré-Escolar e a educação extraescolar.

– Em 2009, a publicação da Lei nº. 85/2009 de 27 de Agosto que estabeleceu o regime de escolaridade obrigatória para todas as crianças e jovens em idade escolar até aos 18 anos e veio ainda universalizar a educação Pré-Escolar a partir dos 5 anos de idade; em 2012, a do Decreto-Lei nº. 176/12 de 2 de Agosto que consagrou definitivamente a escolaridade de 12 anos (ou até aos 18 anos de idade) para as próximas gerações.

– O intenso conjunto de respostas que, a partir de 1995, segundo Justino (2014) foram sendo criadas para combater os problemas decorrentes de uma massificação tão rápida do Sistema Básico e Secundário, nomeadamente nos planos do insucesso e do abandono, da diversificação de ofertas, das medidas corretivas das desigualdades subjacentes a resultados menos favoráveis e aprendizagens mais frágeis. Entre essas respostas incluem-se, por exemplo, a instituição da possibilidade de currículos alternativos no Ensino Básico regular ou recorrente⁴², a iniciativa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)⁴³ (com medidas supletivas de apoio a agrupamentos escolares com diagnósticos problemáticos no domínio dos percursos escolares dos alunos) ou o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)⁴⁴ (favorecendo o cumprimento da escolaridade obrigatória associada a uma qualificação profissional relativamente a menores em situação de risco de abandono da escola e exploração laboral).

Em traços gerais as últimas quatro décadas (correspondendo, no fundo à entrada, ainda que tardia, numa Modernidade organizada) foram caracterizadas por:

– Um alargamento indiscutível da igualdade de oportunidades no acesso a todos os graus do sistema educativo (do Pré-Escolar ao Superior), consagrando a Educação como direito fundamental e serviço público assegurados pelo Estado (no respeito, todavia, pela liberdade do ensino particular e a escolha dos cidadãos) (Rodrigues, 2014).

– Um alargamento das ofertas educativas em todos os subsetores, observável na expansão da Educação Pré-Escolar⁴⁵ (Vasconcelos, 2014), na diversificação das formações no Secundário – com a criação de Escolas Profissionais e a abertura gradual das escolas públicas ao Ensino Técnico, Tecnológico e Profissionalizante numa lógica bem diferente das tradicionais fileiras segregadoras do Estado Novo (Azevedo, 2014) – e, já fora do âmbito da escolaridade obrigatória, no crescimento do Ensino Superior com um sistema dualista (atrás mencionado) concebido numa lógica de descentralização territorial. O crescimento deste último, de que os números de alunos dão conta, contraria, aliás, a tendência mais elitista e fortemente centralista que herdámos dos anos 70.

– Se estes movimentos expansivos apelam ao princípio de inclusão, não será de mais referir o direito à educação de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais para o qual foram construídas respostas múltiplas no plano legislativo e no plano das ofertas educativas (Capucha & Nogueira, 2014; Correia, 2003) ou a manifestação desse princípio num conjunto de políticas dirigidas à população adulta,

⁴² Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril.

⁴³ Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto.

⁴⁴ Despachos Conjuntos n.º 882/99 de 15 de Outubro e n.º 948/03 de 26 de Setembro.

⁴⁵ Em nota de rodapé ficam as principais referências legislativas: Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (definidora dos princípios e objetivos da Educação Pré-Escolar e do papel dos diversos atores sociais individuais e coletivos na sua prossecução); Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho (documento que estabelece o regime jurídico do desenvolvimento e expansão da educação Pré-Escolar e que define o respetivo sistema de organização e financiamento); Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto (criador de orientações curriculares e de princípios de articulação entre o Pré-Escolar e o Ensino Básico).

considerando as suas particularidades e o seu défice de qualificação (Araújo, 2014), nomeadamente através de iniciativas como o Programa Novas Oportunidades (entre 2007 e 2013)⁴⁶ e que operou, aliás, com articulações com o PNL, ou o Programa de Qualificação e Ensino Profissional que lhe sucedeu⁴⁷. A polémica que o primeiro alimentou na sociedade portuguesa ou um incipiente funcionamento do segundo não podem fazer obliterar uma verdadeira preocupação política com o problema da formação de adultos e a criação de medidas concretas que transformaram o terreno, ainda que pensemos que todas essas medidas pudessem ter sido de outra natureza.

– Podemos adicionar a estas transfigurações no sistema português de ensino uma renovação do parque escolar e dos seus equipamentos – em particular, e no que com este estudo se prende, através da criação de uma moderna rede de bibliotecas escolares (RBE) ou pela ligação das escolas às redes digitais – e uma melhor qualificação de docentes e processos de estabilização no seu recrutamento.

Articulam-se todos estes níveis com mudanças de fundo no próprio corpo social e nas condições de vida que têm hoje reflexo numa procura da educação e das escolas que resiste às crises, apesar dessa procura poder ser, nas presentes décadas, mais desencantada do que otimista (Canário & Alves, 2004; Grácio, 1986). Mesmo que por entre sobressaltos e desalentos, é preciso admitir que de um país marcado pela exclusão social, cultural e escolar se tem vindo a empreender um percurso no sentido da inclusão, da proteção dos mais desfavorecidos, da instauração de plenos direitos, de uma democratização do saber e da cultura. Um aumento do rendimento das famílias terá também, eventualmente, efeitos nos padrões de consumo e nos padrões de consumo cultural em concreto; o impresso (em todas as suas modalidades) não é hoje objeto raro ou inalcançável e a subida do nível educativo potencia os seus públicos (como já discutimos). Como complemento desta caminhada de democratização da escola, a sociedade portuguesa foi também nas últimas décadas, e como já aqui foi aflorado, alvo de processos de transformação profunda nos domínios da relação com a cultura. A construção de equipamentos culturais de raiz, a recuperação de outros, os diversos programas de apoio às Artes e à Cultura concebidos no nosso país desde 1974 nada têm a ver com o Portugal de outrora⁴⁸. As políticas para a Leitura Pública ganharam um lugar particular nesse processo de democratização cultural por via da edificação da RNBP e pela criação – e visibilidade social que o envolveu – do PNL. Que hoje todas as capitais de concelho tenham uma biblioteca municipal (além das bibliotecas modernas da RBE que encontramos nas escolas) e que um programa nacional tenha sido mobilizado para fomentar a leitura, à semelhança do que vinha ocorrendo em muitos países do nosso espaço de inserção, diz bastante sobre o papel que o Estado tem vindo a desempenhar nesta matéria (mesmo quando se possa questionar a constância dos meios

⁴⁶ Programa de qualificação da população adulta (Decreto-lei 276-C/07, de 31 de Julho; Portaria 370/08 de 21 de Maio). O programa articulou-se com o PNL, em ações de promoção da leitura com formandos adultos.

⁴⁷ Portaria n.º 135-A/13 de 28 de Março.

⁴⁸ Não será aqui lugar para uma reflexão aprofundada sobre as políticas culturais desde a nossa entrada na Democracia. De um lado do espectro político teremos a defesa de políticas mais liberais e menos interventivas, do outro uma incondicional apologia do papel do Estado na promoção de uma igualdade de oportunidades no acesso aos bens culturais. Registemos para essa discussão no nosso país os contributos de Dionísio (1994), Ribeiro (1998), Santos (1998, 2007), Neves (2000), Silva (1997, 2007), Silva e Santos (2010).

disponibilizados e a regularidade dos apoios). Será, então, momento para perguntar se todas essas mudanças – apesar dos nossos perfis educativos estarem ainda distantes da média da OCDE e da EU, como salientam Santos et al (2007) – têm algum reflexo nas nossas práticas de leitura? A resposta parece ser positiva, uma vez que elas são reconhecidas nos três grandes estudos nacionais (efetuados, como foi assinalado, só após a transição de Portugal para um regime democrático). Nos inícios da década de 90, na primeira sondagem, HLP (Freitas & Santos, 1992), as melhorias na vida dos portugueses tinham uma expressão no convívio com o livro e nos nossos hábitos leitores, forjados já, eventualmente, nos bancos de uma escola agora mais aberta a todos. Os trabalhos seguintes confirmarão essa tendência: entre 1997 – estudo HLPP (Freitas et al, 1997) – e 2007 – LEP (Santos et al, 2007) – registou-se em Portugal uma descida dos não leitores de livros (de 9,0%) e um crescimento dos leitores, para o mesmo suporte, de 53,4% da população para 56,9 (acompanhado, aliás, pelos acréscimos dos leitores de jornais e revistas, estes com variações respetivas de 20% e de 6%). A variação das intensidades da leitura de livros entre os estudos HLPP e LEP era a seguinte: subida dos pequenos leitores de 67,6 para 69,2%, estabilização dos médios leitores em 26,5% para as duas datas, descida dos grandes leitores de 5,4 para 4,3% – o crescimento dos pequenos leitores verificava-se já entre o estudo HLP e a segunda recolha (HLPP). Os valores que acabámos de evocar reportam-se a práticas de leitura independentemente do contexto. Eles agregam (em virtude do tratamento desenvolvido pelas pesquisas em causa) a leitura escolar, a leitura associada à profissão e a leitura de tempos livres no que respeita ao suporte livro. São, portanto, indicadores gerais e não reportados unicamente à leitura de lazer. Nesse sentido serão mais seguros os resultados de Lopes et al (2001) que situavam a prática habitual da leitura lúdica de livros em 1999 em 31% da população portuguesa, com valores para a população leitora de 79% (pequenos leitores), 17% (médios) e 4% (grandes leitores). Infelizmente, e mais uma vez, a descontinuidade da medição – o “Inquérito à Ocupação do Tempo 1999” não foi replicado posteriormente – não avaliza visões evolutivas. De qualquer modo, e com base nas comparação HLPP e LEP, o principal aspeto a reter é, pois, o de um crescimento que nos permitiria afirmar, aqui parafraseando Dumontier et al (1990), que Portugal lê globalmente mais⁴⁹. Neste nosso caso de escolarização de massas historicamente tardia, de manutenção, também tardia, de níveis de analfabetismo tão consideráveis como os que atrás analisámos, de um acesso tão limitado das grandes massas ao saber e à cultura, o fenómeno é interpretado não como resultado de um inesperado e fulgurante interesse dos nossos nacionais pela prática leitora mas sim como consequência do baixíssimo ponto de partida em que nos encontrávamos na comparação com as outras nações. O nosso estrutural atraso explicava agora a amplitude rápida das mudanças observadas por efeito das profundas transformações sociais e escolares por que passávamos (estava-se a chegar tão longe – e ainda assim não muito – porque se partira de tão baixo). Estes ritmos de desenvolvimento leitor colocavam-nos numa situação sui-generis, a contracorrente do que, à data do estudo LEP, vinha já sendo vivenciado noutros contextos nacionais (um declínio globalizado da leitura nas três formas de impresso tradicionais – jornais, revistas e livros).

No relatório do estudo PNL *A Leitura em Portugal* é estabelecida uma comparação entre a variação positiva dos resultados portugueses e os resultados obtidos noutros países da União Europeia, em que ocorre um declínio recente na

⁴⁹ Tal crescimento teria levado à ideia defendida por Griswold et al (2011) de que Portugal representaria uma cultura de leitura emergente

leitura de livros, jornais e revistas, sendo essa diferença atribuída ao facto de o ponto de partida de Portugal ser inferior ao dos outros países. (Alçada, 2016, p. 126)

Podemos dizer que no momento em que nos inebriávamos em Portugal com a expansão da experiência leitora, outros países desenvolvidos, tendo vivenciado mais cedo essa fase de festa, começavam já a preocupar-se com o “dia seguinte”, para o qual também nós caminhávamos. Porque, no fundo, o que pensamos que as estatísticas apresentadas nos dizem é que estaríamos a passar, em simultâneo, por dois movimentos de ciclo e contraciclo: se o crescimento das faixas leitoras estava a acontecer de forma tão rápida (como rápidas eram as mudanças sociais, culturais e educativas que o possibilitavam) não eram menos rápidas as outras mudanças que nos fariam acompanhar a tendência global para o decréscimo da leitura evidenciado noutras geografias (e do qual a diminuição da percentagem de grandes leitores constituía já o mais seguro sinal). Portugal já lia mais, sim, (à semelhança da França e com uma décalage face a ela de algumas décadas) em virtude da sua entrada no grupo dos países com elevadas taxas de alfabetização e escolarização e índices de desenvolvimento económico e social mais substanciais; alinhávamos, pois, nesse plano, com os outros países ocidentais. Mas um segundo tipo de alinhamento (ou realinhamento) com estes se poderia estar a operar: a mesma erosão da leitura no conjunto das práticas culturais que nos poderia levar a afirmar que (também) os portugueses liam menos.

Restaria perguntar em que situação nos encontramos hoje, passada uma década sobre a última grande recolha? Saber em que sentido terão evoluído as taxas de leitores e as distribuições por intensidades de leitura a partir de 2007 seria crucial para verificar a manutenção de um modelo de crescimento ou tendências de estagnação ou de decréscimo, em paralelo com os padrões internacionais assinalados. Acontece que, como dissemos atrás, a suspensão da medição prevista para 2011 deixa-nos sem informações de conjunto seguras e de grande alcance, o que é lamentável. Apesar desta limitação podemos tentar, de qualquer modo, situar-nos no contexto Europeu a partir das séries desenvolvidas no âmbito do Eurostat, que atrás recenseámos. Observemos o que nos dizem estes conjuntos de documentos, começando pelo Eurobarómetro 56.0 (CE, 2002), que agrega um conjunto de países da União⁵⁰ (Tabela estatística 9).

Tabela Estatística 9 – Livros lidos (por motivo) em Portugal e catorze países da União Europeia nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 56.0 de 2002 (%)

Motivo	Portugal	Média EU (14)	Desvio de Portugal face à média EU (14)
Trabalho	4,2	10,7	- 6,5
Educativa (obrigatória)	8,1	12,7	- 4,6
Educativa (não obrigatória)	14,0	14,5	- 0,5
Outro motivo sem ser escola/trabalho	15,4	44,8	- 29,4
Não leu livros	67,3	42,1	25,2

Fonte: Eurobarómetro 56.0 (CE, 2002) (Adaptado)
Base amostral: europeus de 15 e mais anos

⁵⁰ Incluem-se no grupo dos inquiridos a Bélgica, a Dinamarca, a Alemanha unificada, a Grécia, a Espanha, a França, a Irlanda, o Luxemburgo, a Holanda, a Áustria, Portugal, a Finlândia, a Suécia e o Reino Unido.

A informação obtida não nos deixa numa posição muito confortável. É possível descortinar as distâncias portuguesas face às médias do conjunto em todos os motivos considerados, distância que se alarga, precisamente no caso da última categoria correspondente à da leitura de lazer (- 29,4%). O relatório constata que na maioria dos países do norte da Europa a tendência para a leitura de livros é maior que em todas as outras regiões, sobretudo no que toca à leitura lúdica. Em relação a ela, em contraste com o nosso baixo valor de 15,4% encontravam-se, no oposto da escala, a Suécia (com 71,8), a Finlândia (com 66,2) ou o Reino Unido (63,2%). Também no que concerne aos não leitores de livros, se a média nos 14 países era de 42,1, o nosso país excedia-a em 25,2%, o que é bastante significativo; alinhando nessa divisão norte/sul, exibíamos a mais elevada percentagem de não leitores – ainda mais elevada que a Grécia (54,3) ou que a Espanha (52,7). Em suma, a sondagem deixa-nos no lugar mais baixo nos vários contextos de leitura (entre os quais o contexto recreativo) e no lugar mais elevado no tocante ao índice global de não leitura de livros (67,3%).

O estudo apresentava, naturalmente, os quatro motivos analisados e a distribuição das intensidades da leitura em cada um deles. Registemos que, para o conjunto das quatro motivações, era recorrente a descida dos níveis portugueses face à média, a partir dos 8 livros em diante, o que corrobora as fragilidades na potencial formação e crescimento de um segmento social de grandes leitores já aqui referidas. Concentrámo-nos, numa adaptação, às informações tocantes à leitura mais livre. Na Tabela Estatística 10 apresentamos a síntese dos dados respeitantes às categorias do número de livros lidos nesse plano do lazer (CE, 2002).

Tabela Estatística 10 – Número de livros lidos por outros motivos sem ser escola/trabalho em Portugal e catorze países da União Europeia nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 56.0 de 2002 (%)

Número de livros lidos por outros motivos sem ser escola/trabalho	Portugal	Média EU (14)	Desvio de Portugal face à média EU (14)
1-3	68,5	33,3	35,2
4-7	15,8	25,3	- 9,5
8-12	8,1	15,9	- 7,8
13 ou +	6,6	19,6	- 13,0
Não sabe	0,0	5,9	- 5,9

Fonte: Eurobarómetro 56.0 (CE, 2002) (Adaptado)
Base amostral: europeus leitores de livros de 15 e mais anos

Será de notar, em primeiro lugar, o desvio positivo no que poderíamos designar de muito pequenos leitores (de 1 a 3 livros). Se a média europeia é de 33,3, Portugal ultrapassa-a largamente com os seus 68,5% – aqui podem ser observados, porventura, o tal ponto baixo de onde partimos e os efeitos da rápida escolarização já sentidos na criação de uma massa mais considerável de indivíduos que leem (mas que leem pouco). Mas, mais uma vez, teremos de reconhecer a débil posição do país quando nos deslocamos para categorias em que esse contacto se consolida para se transformar num

hábito seguro: a partir de 4 livros (e sobretudo em intensidades de leitura acima dos 13) é bem visível o nosso défice. Como o relatório afirma, em Portugal, e entre os que afirmaram ler livros durante um ano por outros motivos que não a escola ou o trabalho, bem mais de metade – os tais 68,5% – leu apenas 1 a 3 obras (valor mais acentuado ainda que em Espanha – 52,2 – e na Grécia – 51,2). Em países como o Reino Unido e a Holanda, por sua vez, pontificavam categorias de leitura de mais de 1 obra por mês (34,3 e 29,3% respetivamente).

Os seguintes Eurobarómetros (CE, 2007a; CE, 2013) virão confirmar a nossa débil posição quanto aos índices de não leitores e às categorias de intensidade da leitura (Tabela Estatística 11). Relembre-se que estes dois relatórios focalizavam a leitura numa perspetiva genérica, não seccionando contextos específicos; e ainda que se trata agora de uma União Europeia mais alargada (a 27 países)⁵¹.

Tabela Estatística 11 – Leituras de livros em Portugal e restantes países da União Europeia a 27 estados membros nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 278 de 2007 e Eurobarómetro 399 de 2013 (%)

Número de vezes que efetuou leituras / Anos da recolha	Portugal		Média EU (27)		Desvio de Portugal face à média EU (27)	
	2007	2013	2007	2013	2007	2013
Leu pelo menos uma vez	50,0	40,0	71,0	68,0	- 21,0	- 28,0
Leu 1 a 2 vezes	20,0	20,0	20,0	19,0	0,0	1,0
Leu 3 a 5 vezes	13,0	7,0	14,0	12,0	- 1,0	- 5,0
Leu mais de 5 vezes	17,0	13,0	37,0	37,0	- 20,0	- 24,0
Não especifica número de vezes	1,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
Nunca leu	49,0	60,0	28,0	32,0	21,0	28,0

Fonte: Eurobarómetro 278 (CE, 2007a) e Eurobarómetro 399 (CE, 2013) (Adaptado)
Base amostral: Europeus de 15 e mais anos

Observemos estes dados e sigamos os relatórios de que são extraídos:

Entre 2001 e 2007 as percentagens de europeus que declararam não ter lido qualquer livro baixaram significativamente de 42,1 (veja-se, atrás, a Tabela Estatística 9) para 28,0%, para voltarem a subir para 32% em 2013. Nós, muito curiosamente, acompanhámos esse movimento: descida muito acentuada de 67,3% (2001) para 49,0 (2007) e nova subida para 60% no ano da última sondagem. Esta tendência do conjunto não deve esconder o facto de a distância portuguesa face a esta Europa a 27 se manter e tender mesmo a subir. Se em 2001 o desvio português na categoria de não leitores era de 25,2, ele terá baixado em 2007 para 21,0, para atingir o valor mais substantivo de 28% em 2013. Em 2007, o nosso país ocupava o segundo lugar quanto à ausência de

⁵¹ Foi já dito que as premissas destas duas recolhas e as escalas utilizadas são semelhantes, embora diferentes das do Eurobarómetro anterior (CE, 2002). Por essa razão optámos por apresentar os seus dados numa só tabela e realizar uma análise evolutiva dos mesmos, comprometida que está, por razões óbvias, e nalgumas das dimensões, a comparação com a informação respeitante a 2001.

leituras, só ultrapassado por Malta (com 54%) e com valores mais elevados que o Chipre (43%) e que a vizinha Espanha (41%); destacavam-se na lista, pela positiva como habitualmente, os países nórdicos, em particular a Suécia e a Holanda com baixas cifras de não leitores (13 e 15% respetivamente). Em 2013 a nossa posição baixou ainda mais: os nossos 60% de não leitores representavam o valor mais elevado de todos os países nessa categoria, fazendo-nos integrar um grupo composto pela Grécia (49%), pela Roménia (48%) e pela Itália, Chipre, Malta e Polónia (todas com 44 %) – todas essas nações, de qualquer forma, apresentando vantagem sobre nós. Num outro grupo bastante contrastante composto pela Suécia, Holanda, Dinamarca e Alemanha as situações de não leitura constituíam a minoria (9, 14, 18 e 21% respetivamente), nessas fraturas norte/sul (e agora oeste/leste) que esta auscultação do terreno tem sempre vindo a revelar.

No que à intensidade das leituras diz respeito, alinhávamos pelo panorama europeu quanto a frequências baixas (1 a 2 vezes; 3 a 5 vezes), em valores iguais ou bastante próximos desse contexto de inserção (o único desvio mais significativo será o de 5% em 2013 na categoria de 1 a 2 vezes). Tais valores refletirão a já discutida subida dos nossos pequenos leitores como efeito das transformações globais no plano educativo e social. É, porém, numa relação mais consolidada com a leitura que se verificam, de novo, acentuados afastamentos: se a partir de 5 leituras (e a linha estabelecida por este questionário era muito pouco ambiciosa) o espaço europeu registava em 2007 cerca de 37% de situações, Portugal não passava de 17% (em contraste absoluto com a Suécia – com 60% –, com a Dinamarca – com 56% – e com a Holanda – com 55%). Na verdade, a partir deste limiar de 5 leituras encontrávamo-nos, também, na posição mais baixa em todo o contexto da Europa, ainda atrás de Malta (19%) e do Chipre (20%). Em 2013 teremos mesmo diminuído a percentagem nesse grupo de mais de 5 leituras. Agora os nossos 13% condensavam a mais baixa cifra desta Europa alargada, muito longe da média de 37%, ainda mais longe dos valores da Suécia (65%), da Dinamarca (51%), da Finlândia (45%) e, apesar de próximos, em perda face à Itália ou à Roménia (ambas com 19%).

Naturalmente que os dados obtidos por estes três Eurobarómetros (CE, 2002, 2007a, 2013) deveriam ser complementados por recolhas mais finas que a nível do nosso país pudessem dar conta de outros mecanismos explicativos e ajudar-nos a compreender mais dimensões deste nosso atraso; não deveríamos tomá-los em toda a sua amplitude sem recorrer a essas recolhas de maior profundidade (mas não as possuímos por ora). Pensamos, todavia, que eles, na sua crueza e relativa limitação, desafiam as nossas políticas para a leitura, tanto mais que se situam num tempo coincidente com a implementação do PNL e com toda uma consolidação de projetos (redes de bibliotecas públicas e escolares) que trouxeram este setor para a arena pública e lhe deram uma outra visibilidade. Partindo do princípio de que a mudança nas práticas ocorre lentamente resta-nos esperar que uma próxima medição europeia nos permita congratularmo-nos com outros resultados.

Mas podemos ainda recorrer a informações adicionais para o espaço europeu, os já recenseados estudos do AES de 2007 e 2011 (num regresso à síntese apresentada na Tabela Estatística 3 no terceiro capítulo deste trabalho, página 48) que se debruçam apenas sobre a leitura em contexto de lazer (CE, 2007b, 2011). De acordo com essas sondagens, em 2007 a média dos países quanto à percentagem de não leitores (de tempos livres) seria de 37,8 e o nosso país apresentava com os seus 57,8% um desvio incontornável de 20 pontos percentuais. Portugal era então uma das nações do grupo estudado com a maior percentagem de não leitores em contexto de tempos livres, sendo só suplantado pela Roménia (59,5) e pela Turquia (62,1) e encontrando-se a uma

distância abissal da Suécia, o país com o mais baixo registo percentual nessa categoria (16,3). Em 2011 a percentagem média de não leitores no conjunto das nações subiu para 42,2 % e Portugal exibia então um valor relativo também em ascensão de 59,5, numa distância percentual de 17,3. A distância face à média europeia diminuía, pois, o que quer dizer que a quebra da leitura em contexto de tempos livres foi menos acentuada aqui que no conjunto dos países em apreço, sinal de alguma recuperação por via dos fatores globais que temos vindo a discutir. Mas tal facto não ilude o outro que evidencia que o nosso país continuava a registar as mais baixas taxas de leitura recreativa do leque analisado (somente mais dramáticas na Roménia e na Turquia). Quanto às intensidades da leitura para o mesmo contexto (medidas apenas no relatório de 2011) haveria que assinalar:

– Uma aproximação à média global de 28,1% no tocante aos pequenos leitores (Portugal registava 26,3), apesar de tudo com distâncias negativa a ter em conta face a países como a Eslováquia (com os seus 36,2%), o Luxemburgo (33,5) ou a Áustria (32%). Na comparação com essas nações ficaremos em perda mas podemos afirmar que a ação de dimensões educativas e culturais se faz sentir no peso significativo de uma relação tímida (mas real) com a leitura.

– Afastamentos mais assinaláveis nas categorias dos médios e grandes leitores. A primeira categoria fixa-se para o conjunto das nações no valor de 14,5 e para Portugal no de 9%, um dos mais baixos do conjunto; a segunda era ainda, e porém, aquela em que tal afastamento mais se fazia sentir: 14,8% de grandes leitores na média do grupo contrastam de forma muitíssimo acentuada com os nossos modestíssimos 5,2%. Num panorama generalizado de média ou baixa representação dos grandes aficionados desta prática (ao qual escapavam a Finlândia, o Luxemburgo e a Áustria que conseguiam a proeza de exhibir os valores respetivos de 24,4, 24,4 e 20,6%) éramos uma das nações em que, para recuperar a concetualização de Griswold (2000), a classe leitora se apresentava como mais diminuta (somente acima daquela na Turquia e Roménia).

Após estas baterias informativas que reflexão é possível sobre a situação atingida e o futuro da leitura de livros em Portugal?

O balanço realizado pelo estudo LEP (Santos et al, 2007):

– Sublinhava a importância da conquista portuguesa de novos (pequenos leitores) não escamoteando, porém, a diminuição da grande pulsão leitural na conjugação do binómio ocidental de expansão/erosão que também o comportamento dos nacionais aqui já representava.

– Interpretava tais resultados, no seu plano positivo de expansão leitora, na comparação com aqueles obtidos pelo estudo HLPP (Freitas et al, 1997) como efeito – no plano dos vários contextos de leitura (trabalho, escola, lazer), mas sobretudo neste último, e nas várias formas de relação com o impresso (jornal, revista, livro) – das transformações sociais de fundo atrás descritas e do incremento de políticas públicas no setor. Refiramos o mesmo tipo de raciocínio, na obra de Alçada (2016).

– Chamava a atenção para o facto de, não obstante um quadro historicamente herdado de condicionamento na relação com a leitura, as formas recreativas da mesma constituírem, na primeira década do milénio, apesar da sua baixa densidade, a grande

fatia dos investimentos leitores (quando medido nos três contextos o número de obras lidas).

Encontraremos em Neves (2011, 2015) uma análise similar, cruzando agora os conceitos de cultura de leitura e de classe leitora. Segundo ele assistimos nas últimas décadas em Portugal a uma generalização da leitura entre a população não analfabeta em virtude do estabelecimento de um contexto favorável à cultura de leitura. Esse contexto foi possível pela conjugação de dimensões educativas (transversalidade aos vários estratos sociais de um aumento de competências leitoras por via escolar e formativa), políticas (intervenções na criação de redes de bibliotecas – RNBL e RBE – e de programas de promoção – PNL), de mercado (diversificação do mercado e da oferta de livros no plano quantitativo, qualitativo e de preço), económicas (melhorias do nível de vida do conjunto da população com maior disponibilidade na esfera dos consumos culturais), dos padrões dessa mesma relação com a cultura/lazer e, finalmente, da recomposição social (incremento de uma classe média). A sua análise cruzada dos estudos da APEL leva este especialista a calcular que

No conjunto dos 20 inquéritos em apreço a média dos que costumam ler livros é 45%. A segmentação por década permite verificar que os valores dos anos oitenta são em geral mais baixos do que os das décadas seguintes: a média, naquela década, é 40%, na de noventa 47% e nos primeiros cinco anos do século XXI é 45%. No que se refere ao tipo de leitores, os pequenos (1-5 livros lidos anualmente, que passam de 16% para 18% no período em causa) e os médios (6-20 livros, de 11% para 18%) crescem, ao passo que diminuem os grandes leitores (mais de 20 livros por ano, de 8% para 2%). (Neves, 2011, p. 118)

Evidenciando, pois, as evoluções positivas que entre nós parecem marcar a expansão dessa cultura de leitura (mesmo que paralela a uma diminuição do grande leitorado), este especialista não deixa de assinalar condicionantes negativas entre as quais avultam ainda os nossos baixos níveis de escolaridade (avolumados nas gerações que não passaram pelo crescimento da experiência escolar), as elevadas taxas de analfabetismo que marcam esses segmentos mais velhos, os baixos níveis de qualificação profissional por comparação com os dos países mais desenvolvidos.

Acrescerão a estas condicionantes estruturais os riscos de face moderna associados às novas tecnologias (com uma possível deriva da leitura para o suporte digital) e aqueles ligados à diversificação dos lazeres domésticos e outdoor potencialmente penalizadores da prática leitora. Essas duas ordens de riscos são, no caso português, mais sensíveis em virtude de uma cultura de leitura tardia, débil e pouco cimentada.

A nossa classe leitora (justamente a que mais corporiza a prática na sua dimensão cultural), ainda que mais alargada que no passado, constituiria uma parcela minoritária do tecido social e bastante mais modesta que numa grande parte dos países do quadro de referência, não sendo de esperar “que Portugal se venha a tornar um país com uma classe leitora com um peso quantitativo significativo” (Neves, 2011, p. 297). Isto significaria que a leitura se continuaria a manter entre nós (e não seríamos os únicos) como uma prática relativamente elitista no quadro do binómio práticas culturais populares de grande frequência/práticas culturais de frequência mais baixa, apelando a esse outro par popular/erudito.

Uma completa compreensão destes aspetos pode ser obtida a partir de um conhecimento aprofundado de quem são os leitores de livros em Portugal e dos seus níveis de leitura.

5.2 Os perfis de leitores de livros em Portugal: paralelismos e singularidades

A análise dos nossos perfis dos leitores remete-nos para as desigualdades e para as variáveis que atrás recenseámos no contexto global, uma vez que, adiantemo-lo já, tais perfis acompanham de perto o que para ele foi estabelecido, pontuados, todavia aqui e ali, pelas singularidades decorrentes do nosso percurso histórico.

a) O peso da qualificação escolar e da ocupação profissional – A primeira grande tendência a assinalar quanto aos perfis de leitores em Portugal (qualquer que seja o contexto da leitura – laboral, estudantil, recreativo) é a de um acréscimo da prática que acompanha positivamente os níveis de escolaridade e, embora mais acidentadamente, a situação/ocupação profissional. O estudo HLPP (Freitas et al, 1997) assinalava, nesse campo, uma continuidade das conclusões obtidas pelo seu antecessor HLP (Freitas & Santos, 1992), registando o facto de a leitura se manter, no nosso país, socialmente minoritária enquanto prática sistemática e cumulativa, uma vez que condicionada pelo cruzamento das culturas da formação escolar com as da profissão:

E é minoritária porque são também minoritários os setores sociais em que essa prática se encontra mais divulgada. Nesses setores concentram-se, fundamentalmente, recursos escolares elevados e situações socioprofissionais que correspondem genericamente aos lugares de produção e reprodução desse tipo de recursos: diretores e quadros dirigentes, profissionais liberais, quadros intelectuais e científicos e quadros intermédios. Ou seja, são aqueles que mais convivem com as atividades de escrita e leitura no seu trabalho que mais privilegiam a leitura nos seus tempos livres. No polo oposto, do distanciamento face à leitura e do analfabetismo, encontramos recursos escolares diminutos ou praticamente nulos e profissões enquadráveis principalmente no operariado agrícola e industrial. Os que menos convivem com a escrita e a leitura no seu trabalho pouco ou nenhum tempo lhe dedicam no seu tempo livre. (pp. 263-264)

Tais conclusões eram sustentadas, entre outros, pelos dados que nos diziam que a leitura diária de livros na sua dimensão recreativa se fixava, entre os que sabiam ler e escrever e apenas tinham completado a 4ª. Classe, no valor de 7%, subindo de forma regular para 12,1% entre detentores de diploma do Ciclo Preparatório de então, para 22,4% entre o que tinham completado o 3º. Ciclo e o Ensino Secundário, e – valor mais elevado do conjunto – para 44,1% entre possuidores de um diploma de Ensino Médio e Superior. Os não leitores de livros em contexto de tempos livres eram marcados por categorias de escolaridade mais baixa (52,8%) ali sendo quase residuais (4,8%) as situações de diplomação de tipo Médio/Superior. Padrões de desigualdade, embora mais matizados, pautavam as ventilações realizadas em função da condição de emprego/desemprego/aposentação, bem como da profissão concreta desempenhada pela população ainda ativa, justificando a síntese de que acima apresentámos o excerto.

O “Inquérito à ocupação do tempo 1999” apontava, quanto às taxas de leitores de livros em contexto de lazer, para diferenças abissais entre os setores da população portuguesa sabendo ler e escrever mas não tendo completado um nível de instrução (10%) e os detentores de diploma universitário (77%), afirmando que quanto mais elevado é o grau de escolaridade mais significativa é a prática (Lopes et al, 2001). Uma década depois do estudo HLPP, os autores do inquérito LEP são também perentórios na conclusão de que o principal fator explicativo das práticas de leitura em Portugal é a

escolaridade, “quanto mais elevada, maiores as percentagens daqueles que leem nas categorias que sinalizam níveis de maior exigência (leitura de livros, grandes leitores nesse tipo de impresso, leitura cumulativa).” (Santos et al, 2007: p. 182-183). Neves (2011, 2015), com base na recolha do estudo LEP e cruzando os contingentes de leitores de livros com as cinco categorias profissionais contempladas (Profissionais Técnicos e de Enquadramento/Empregados Executantes/Empresários, Dirigentes e Profissionais Liberais/Trabalhadores Independentes/Operários) assinala distâncias quanto ao binómio leitura/não leitura favoráveis às ocupações mais qualificadas. Se essas distâncias não são, porém, de uma amplitude tão forte como no passado (revelando, porventura, um fenómeno de maior transversalidade das práticas leitoras na sociedade portuguesa) o mesmo não se pode dizer da intensidade da relação com o livro, cujos contrastes se agudizam em função da profissão: embora nas várias categorias socioprofissionais a grande maioria dos indivíduos se revele pequeno leitor, níveis de intensidade média ou grande situam-se já sobretudo entre Profissionais Técnicos e de Enquadramento, sendo os Operários a categoria mais distante de uma leitura mais intensa. No respeitante aos géneros de livros lidos, os Profissionais Técnicos e de Enquadramento (entre os quais pontificam as profissões intelectuais) representam a categoria mais eclética e omnívora, sendo as dietas de leitura das categorias menos qualificadas bastante mais restritivas, fechadas e menos ricas. Nesta perspetiva a fidelização ao livro e as formas e objetos que representam o seu uso permaneceriam aqui como algumas das dimensões mais distintivas no leque das práticas culturais. E, se bem que em coerência com o quadro internacional traçado revelador da importância da frequência dos bancos de escola e das dimensões da formação/qualificação profissional, elas constituiriam em Portugal um indicador avolumado do nosso atraso estrutural nesses dois campos (no que nós próprios apelidaremos de singularidade de atraso).

Sintomaticamente, todos os estudos citados chamam a atenção para fenómenos de contaminação entre a leitura em contexto de trabalho/estudo e a leitura cultural mais livre: o estímulo intelectual operado durante o percurso educativo terá efeitos sobre a relação com o livro desenvolvida ao longo desse mesmo tempo de vivência escolar (e por isso há acréscimos de leitores entre os estudantes) mas também, simultaneamente, sobre as práticas na fase adulta (na manifestação de interesses, inclinações, hábitos consolidados de contacto com formas culturais mais sofisticadas), evocando instância interpretativas relacionadas com a escola e com a profissão. No caso da última recolha nacional são sublinhados os progressos nacionais na consolidação de uma cultura de leitura, sem deixar de apontar as desigualdades que se enraízam nessa temporalidade retardada com associação aos níveis de alfabetização, escolaridade e literacia e ao problemático desenvolvimento no campo das profissões (Santos et al, 2007).

b) A feminização da leitura de livros – Em Portugal até finais dos anos 80, e de acordo com os dados do inquérito HLP (Freitas & Santos, 1992), o desequilíbrio das leituras por sexo era ainda favorável aos homens, em virtude de correlatos no plano educativo. Já a pesquisa seguinte HLPP (Freitas et al, 1997) estabelecia, perto da entrada no novo milénio, uma alteração de sentido reveladora de alinhamento com os padrões ocidentais: os leitores masculinos atuais (entenda-se, à data de realização da recolha) passavam a situar-se em 17,8% da amostra estudada, subindo os femininos para 23,6%. Para os leitores habituais de livros as diferenças fixadas eram menos nítidas (52% contra 54,8) mas revelando, em todo o caso, uma transformação da paisagem leitoral favorável às mulheres. O fenómeno era, igualmente, assinalado por Lopes et al (2001) no “Inquérito à Ocupação do Tempo 1999” e pelo conjunto de investigações realizadas pelo Observatório das Atividades Culturais ao longo da década de 90. No

relatório-síntese desses estudos do OAC referiam os autores a evidência incontornável de padrões masculinos e femininos configurados pelas disjunções no conjunto das práticas e atitudes relacionadas com a leitura, pela frequência desta, por atividades subsidiárias como a inscrição em bibliotecas públicas e a utilização destes equipamentos e, complementarmente, pelas tendências díspares quanto às escolhas de obras e autores realizadas por homens e mulheres (Lopes & Antunes, 2000). O estudo LEP (Santos et al, 2007) volta a chamar a atenção para um perfil acentuadamente feminizado na leitura de livros (com 64% das mulheres a declarar desenvolver esta prática, para apenas 49% de homens) e concentrações de leituras mais substantivas e regulares no segmento feminino da população portuguesa (a probabilidade de ser grande leitor aumenta neste grupo). Neves (2011) caracteriza estas fraturas de sexo como uma das grandes tendências “pesadas” reveladas pela pesquisa sociológica em Portugal, de acordo, aliás, com a moldura internacional. Do cruzamento das conclusões dos três grandes trabalhos nacionais, e também em coerência com essa moldura (Ariño, 2010; Donnat, 2009a, 2009b; Mauger, 2006; Tepper, 2000) no que às preferências de leitura se reporta, ressalta um maior interesse das mulheres pela obra narrativa, por temáticas de contorno psicológico, pelo romance histórico, pelos testemunhos de vida, pelo romance sentimental, a não ficção sendo mais popular entre os homens (quer se trate do livro técnico, sobre desporto ou de biografia política, por exemplo) a par de outras formas ficcionais como o Policial ou a Ficção Científica.

Ainda em confirmação destes dados de investigação interna, podemos mobilizar aqueles obtidos pelos painéis transnacionais: o AES de 2011 (exclusivamente vocacionado para a prática leitora de feição recreativa, como não deve ser esquecido) situa as percentagens de não leitores em Portugal em 69,6 para o sexo masculino e em 50,1% para o feminino, com associados níveis de disparidade no tocante à intensidade da leitura: entre os homens os pequenos leitores (menos de 5 livros) são 19,5, perfazendo estes 32,7% entre as mulheres; uma categoria média de intensidade (5 a 9 livros) volta a manifestar comportamentos disjuntivos dos grupos, também com vantagem feminina (neste caso 7 face a 10,9%); finalmente, a leitura igual ou acima de 10 livros/ano é praticada por 6,4% das portuguesas, enquanto entre os seus companheiros ela desce para 4%. (CE, 2011). Quer isto dizer que, se em todas as categorias desta tipologia europeia de leitores de livros se pode assinalar também para Portugal uma vitória feminina, ela é ainda mais evidente no conjunto dos grandes leitores, confirmando a hipótese da maior probabilidade de formação de uma classe leitora feminina no nosso país, mais ariscos que parecem os homens portugueses em integrar as hostes dessa elitista categoria.

É seguro, pois, afirmar que a leitura em Portugal (e nomeadamente aquela em contexto recreativo) também se feminizou, facto ao qual estarão associados os processos mais igualitários de acesso ao sistema educativo, as trajetórias de maior sucesso relativo que o segmento feminino da população foi cumprindo a partir dos anos 80 e as reconfigurações do campo profissional atualmente mais favoráveis às mulheres do que outrora o foram. Tal raciocínio é apoiado pela juvenilização genderizada desses padrões leitores que perde peso quando nos deslocamos para grupos mais velhos em que tais vantagens escolares/profissionais não se fazem sentir. Mais uma vez, a nossa singularidade nesse movimento de feminização prender-se-á com o timing em que ocorreu: identificada, como vimos, em França, Reino Unido ou Estados Unidos em finais da década de 70 (Donnat, 1990; Hersent, 2000), ela passa aqui a ter expressão com uma décalage temporal de, digamos, duas décadas, pelas razões históricas que já foram apontadas.

c) A importância da socialização primária para a leitura – Do ponto de vista de uma cultura de leitura o estudo HLPP partilhava a ideia de que

A incorporação de disposições nos processos de socialização em condições de vida específicas expressa-se em preferências sociais distintas que correspondem a gostos e consumos particulares, os quais, por sua vez, se expressam em volumes e suportes de leitura, bem como em géneros literários diferenciados. (Freitas et al, 1997, p. 85)

Aí eram medidos fatores componentes de uma relação primária com o ato de ler que passavam pelas práticas dessa natureza observadas na família durante a infância e pelo facto de ter, ou não, sido alvo de leituras em voz alta (com particular incidência nas figuras parentais nesse papel de leitores/contadores de histórias). Foram estabelecidas correlações positivas entre.

– O grau em que os pais liam e as práticas adultas da amostra trabalhada: a leitura diária dos entrevistados diminuía quando se passava para pais que liam menos, mantendo-se, pois, segundo os autores, um efeito intergeracional. Num enquadramento sociográfico, e no âmbito de uma análise multivariada, detetavam-se fraturas significativas associadas ao background escolar e ao estatuto profissional e económico das famílias: uma cultura familiar da leitura tendia a subir em função das habilitações dos progenitores e dos estilos de vida associados à sua profissão; em famílias de baixa escolaridade e com ocupações menos qualificadas essa prática leitora era incipiente, traduzindo um mundo alheio ao livro enquanto elemento do quotidiano.

– O grau em que os pais tinham lido para os inquiridos durante a infância destes e o respetivo interesse pela leitura manifestado na fase adulta. Embora atividade residual no Portugal de há duas décadas (aqueles que afirmavam ter escutados os familiares ler-lhes muitas vezes perfaziam apenas 9,2%; 40,5% nunca o tinham experienciado) mais uma vez esta associação desocultava distinções acentuadas no plano da estratificação social: a leitura de histórias aos filhos tinha sido ínfima em grupos com escolaridade até ao Ensino Preparatório, com profissões de baixa qualificação e entre os mais velhos (refletindo aqui os atrasos geracionais de ordem escolar); em contrapartida ela subia em famílias com mais escolaridade e capital cultural, bem como naquelas mais qualificadas do ponto de vista profissional.

Os investigadores, na obra em referência, criavam a partir destas duas variáveis, e dos seus níveis de intensidade, uma outra final, designada *Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL)*⁵². Verificava-se que entre a população portuguesa esse índice se manifestava como muito forte apenas em 12,9% dos casos, e como forte somente em 13,6%. Níveis de IRPL médio, fraco e muito fraco apresentavam valores de 17,8, 37,4 (a categoria modal) e 18,4% respetivamente. Se conjugarmos os dois escalões de baixo obtemos uma fraca relação primária com a leitura rondando os 55%, o que dirá bastante sobre o lugar do livro na vida familiar e, por consequência, nos processos socializadores domésticos do Portugal do fim de século XX. Cruzada essa informação com as variáveis descritivas da origem social concluía-se por uma concentração de IRPL muito forte em contextos familiares com escolaridades mais avançadas e

⁵² Voltaremos a esse indicador mais tarde, uma vez que ele também será – com as devidas adaptações – utilizado na nossa pesquisa. Para efeitos de simplificação passaremos a utilizar a sigla acima apresentada.

profissões de maior qualificação (pais profissionais liberais, técnicos e quadros intermédios, quadros intelectuais e científicos, quadros dirigentes); por oposição, as categorias com maior presença de IRPL muito fraco eram as dos pais agricultores, assalariados agrícolas, operários, trabalhadores independentes indiferenciados. Era indiscutível uma continuada clivagem social no que respeitava às práticas de leitura, uma vez que a promoção desta junto dos filhos tinha maior expressão em pais cuja escolaridade e ocupação profissional também já denotavam familiaridade com essa atividade, enquanto em setores mais frágeis escolar, profissionalmente e no plano da prática leitora, tal promoção tendia a ser também residual ou nula. Poder-se-ia falar assim de um duplo efeito reprodutor das desigualdades. Esse efeito era francamente demonstrado pelos factos de:

– A leitura atual de livros acompanhar em progressão o IRPL (para exemplificar com as categorias extremas, ela registava 8,7% entre detentores de um IRPL muito fraco contra 42,2% entre detentores de um IRPL muito forte).

– A leitura habitual de livros seguir exatamente o mesmo padrão com contrastes acentuadíssimos entre 83,1% de leitores habituais naqueles cuja relação primária com a leitura fora muito forte e 33,3% somente entre os menos afortunados (aqueles que exibiam um IRPL muito fraco).

– A apetência pela leitura subir com a elevação do patamar de relacionamento precoce com esta e a intensidade da leitura, medida pela quantidade de obras lidas durante um ano, manifestar a mesma tendência.

Dez anos depois, a pesquisa LEP (Santos et al, 2007) contemplava, de igual modo, a avaliação da influência familiar na infância dos inquiridos portugueses. Três práticas ocorridas em idade precoce, e eventualmente fundadoras do gosto de ler, eram agora avaliadas através de escalas de intensidade, procurando medir-se a sua relação com as atividades leitoras dos inquiridos na fase adulta. Eram elas:

– A observação de atividades leitoras dos pais ou familiares – Aqui, a mais elevada percentagem assinalava a ausência de hábitos leitores na família (34,7%) que somada a uma efetiva mas rara presença desses hábitos (23,4%) se saldava por uma imagem não muito favorável neste campo (ultrapassando metade da amostra). Uma cultura familiar orientada para a leitura de sinal mais esparso (algumas vezes) atingia os valores de 31,6%, e eram apenas 10,4% os portugueses aos quais, em 2007, poderíamos associar um ambiente doméstico na infância inequivocamente marcado pelo livro e pela leitura e do qual poderiam ter colhido um exemplo.

– Os níveis das leituras realizadas de pais para filhos – Quase metade da amostra (47,2%) declarava que durante a infância os pais nunca lhe liam livros; para 18,9% essa era uma atividade que acontecia raramente (mais uma vez ultrapassando os 50% os casos de débil ou inexistente relação intergeracional em torno do ato de ler). A mesma atividade tinha acontecido algumas vezes para 27,3%, espantando-nos o facto de apenas cerca de sete em cada 100 portugueses ter reconhecido que a sua infância fora povoada de momentos de uma prática regular de leitura de pais para filhos.

– A terceira forma contemplada consistia (sempre avaliando retrospectivamente o período da infância) no facto de ter sido alvo de oferta de livros ilustrados, podendo os

ofertantes ter sido os pais ou familiares próximos. As percentagens assinaladas pela escala voltavam a colocar a moda estatística na categoria “Nunca” (54,4%), e apenas 8% testemunhavam uma infância em que fora bastante alta a probabilidade de receber um livro como presente. A oferta de livros enquanto ato cultural de estímulo parecia, pois, desenhar-se como remota possibilidade no quadro comportamental das famílias portuguesas, o que alinha com as interpretações em torno do nosso tardio desenvolvimento de uma cultura de leitura e de esquemas mentais valorizadores do livro.

A ponderação das três práticas nos seus níveis de distribuição dava como mais importante para o desenvolvimento e manutenção de um interesse leitor na fase adulta a observação das leituras familiares durante os primeiros anos de vida; era ela que, apesar de tudo, se evidenciava no conjunto e que, do ponto de vista da associação estatística, parecia manifestar maior influência nessa matéria. Comentando posteriormente estes dados, e cruzando-os com a tipologia de leitores de livros, Neves (2011), um dos autores do estudo LEP, evidenciava também a importância do exemplo leitor familiar sobre todas as outras variáveis contempladas.

A recolha de 2007 avaliava, em complemento, aquilo que era designado como incentivo à leitura durante a infância (estimulação para a esta, desenvolvimento de reforços positivos, sugestão e aconselhamento) e o eventual efeito desse incentivo atingida a fase adulta de vida. Entre os que afirmavam ter recebido esse incentivo avolumavam-se as taxas de leitores e as intensidades da prática leitora. A mãe surgia como a grande protagonista dessas modalidades de incentivo (numa reprodução das investigações internacionais a que antes fizemos alusão), tomando a dianteira a qualquer outra das figuras de referência (pais, professores, amigos), destacando-se, ainda, o facto de as formas de incentivo entre pares (socialização horizontal) parecerem ter muito pouca importância no fomento de um gosto pelo livro (espelhando, eventualmente, o lugar bastante modesto que ele assumirá no quotidiano das relações entre a maioria dos portugueses).

d) O habitat e o nível de rendimentos – Quanto às assimetrias regionais e locais da leitura, o estudo HLPP (Freitas et al, 1997) detetava ainda linhas de continuidade com o seu antecessor HLP (Freitas & Santos, 1992), que já tinha chamado a atenção para desigualdades territoriais que em Portugal poderiam manter-se, mais que noutros países, decorrendo do nosso atraso estrutural. Segundo a investigação publicada em 1997, a leitura atual⁵³ de livros atingia os valores de 30,5% na Grande Lisboa e de 23,9 no Grande Porto; o Litoral Centro e Norte baixavam já essas taxas para 20,4% e 15,2, respetivamente; por sua vez, os valores do interior do país não escondiam grandes fraquezas (19,1 para o Interior Sul, 12,4% para o Interior Norte, a região menos leitora). Os padrões de leitura habitual apresentavam diferenças também significativas, com o contraste máximo entre a Grande Lisboa (65,2% de leitores habituais de livros) e o Litoral Norte (num registo percentual de 41,2). Quanto à dimensão das localidades o retrato obtido era ainda mais avassalador: a probabilidade de ser um leitor atual de livros verdadeiramente duplicava das zonas com menos de 1.000 habitantes (portanto, contextos eminentemente rurais) para as zonas urbanas de 20.000 ou mais habitantes; a leitura habitual subia gradualmente a cada categoria de habitat (46,4% em ambientes

⁵³ Por leitura atual, quando usada nestas circunstâncias entenda-se a leitura declarada à data de resposta a um questionário. É o termo consagrado na especialidade para designar este comportamento leitor (Freitas et al, 1997; Neves, 2011) e ao qual sempre recorreremos.

rurais, 63,1% nas grandes áreas urbanas) (Freitas et al, 1997); os autores analisavam o problema com base no cruzamento das assimetrias demográfica e educativa:

Ainda no plano da análise bivariada, e situando-nos agora no plano das regiões, assiste-se aí a uma certa polarização Norte-Sul quanto às respetivas propensão para a prática de leitura, destacando-se o Sul como globalmente mais leitor. Este diferencial é explicável, pelo menos em parte, pelo facto estatisticamente comprovado de encontrar-se esta parte do país em média mais escolarizada do que o Norte. (...) No plano da dimensão das localidades, o que poderíamos chamar de *continuum* rural-urbano surge traduzido nas correspondentes propensões para a leitura. Nas localidades mais pequenas que recobrem largamente a malha rural do país, com populações em média mais velhas e menos escolarizadas, contabilizam-se menos leitores de livros; no outro polo, de acrescida urbanidade, a leitura de livros acha-se sobremaneira generalizada. (p. 118)

Infelizmente o relatório LEP (Santos et al, 2007) não desagrega as informações ao nível das regiões ou de uma tipologia de localidades, facto que impede compreender se, já em pleno século XXI, uma progressiva suavização de algumas destas assimetrias se terá refletido em situações de maior equilíbrio quanto à propensão para a leitura e à sua prática regular ao longo do território nacional. De um único ponto de apoio nos podemos socorrer neste campo, e na procura de uma regularidade de longa duração com informações mais recentes: recorrendo a um cruzamento das estatísticas dos 20 relatórios da APEL – mas os dados não ultrapassam o ano de 2005 – Neves (2011) nota a permanência de um padrão assente em percentagens de leitores superiores à média nacional em localidades urbanas de densidade populacional superior a 1.000 habitantes, com particulares acréscimos nas cidades de Lisboa e do Porto.

Relembrando o que atrás foi dito para o todo o contexto ocidental, o habitat deverá ser lido principalmente como sinalizador de um complexo conjunto de condições que favorecem a leitura. No caso português, e dada a nossa história no último século, essas condições terão sido particularmente associadas a profundas assimetrias regionais e locais penalizadoras das periferias (e das periferias das periferias) e favoráveis aos grandes centros do ponto de vista das dinâmicas de escolaridade, qualificação das populações, políticas culturais, acesso a bens de cultura diversificados (quer no campo popular, quer no mais erudito), em suma, da criação de uma massa crítica com apetência crescente pelo saber e pela leitura mesmo em contexto mais livre. Que tais assimetrias não estão completamente eliminadas poderá ser um facto; mas não é menos verdade que, nessa perspectiva, o país é hoje bastante diferente do que era há 40 anos. Lamentável é não possuímos indicadores mais recentes que nos permitam aferir esse grau de atualização e de modernização de base geográfica no campo da atividade leitora.

Refiramos, ainda, a escassez de estudos nacionais rigorosos e longitudinais sobre a relação entre práticas leitoras e níveis de rendimentos (próprios ou dos agregados). Apenas no “Inquérito à Ocupação do Tempo 1999” (Lopes et al, 2001) é constatado que quanto mais elevado é o rendimento das famílias maior é a duração média da leitura de impressos (conjuntamente livros, jornais, revistas) no agregado familiar. Os estudos da APEL estranhamente, uma vez que se trata de uma associação de comércio livreiro, não costumavam apresentar dados sobre perfis económicos quer de leitores quer de compradores de livros, o que nos deixa algum vazio analítico quanto a esse problema.

Evidentemente que, se atentarmos na relação, já aqui tratada, entre qualificações escolares e profissionais e práticas de leitura, e partindo do princípio de que a subida nessas duas plataformas qualificantes tem reflexo nos rendimentos auferidos, é legítimo assumir uma sua transposição no duplo plano da aquisição do impresso e do usufruto da leitura. Mas são apenas conjecturas a que não é possível, honestamente, dar uma base sustentável.

e) A idade e a geração – Observemos agora os nossos perfis de leitores em função da idade. O inquérito HLPP estabelecia que a leitura diária de livros (não escolares nem profissionais) correspondia maioritariamente ao escalão dos jovens adultos (sobretudo entre os 25 e os 29 anos), com decréscimos evidentes a partir da entrada nos 30 anos; aí, “aqueles que afirmam nunca ler livros no seu tempo livre são sobretudo inquiridos mais idosos (a não leitura de livros aumenta com a idade) e que têm escolaridades mais frágeis.” (Freitas et al, 1997, p. 69). Já a recolha LEP (Santos et al, 2007), um pouco mais de uma década depois, vem revelar-nos uma relativa transformação desta paisagem, permitindo detetar um movimento de acentuada juvenilização, que exibimos nas tabelas estatísticas 12 e 13, juvenilização presente quer na declaração de leituras quer nos níveis patenteados pelos mais jovens.

Tabela Estatística 12 – Leituras de livros por grupos de idade (2007) – Estudo LEP (%)

Grupos de Idade	%
15-24	73,8
25-34	67,2
35-54	54,0
Mais de 55	41,8

Fonte: (Santos et al, 2007, p. 54) (Adaptado)

Tabela Estatística 13 – Número de livros lidos no período de um ano por grupos de idade – Estudo LEP (2007) (%)

Grupos de idade	1 livro	2 a 5 livros	6 a 10 livros	11 a 20 livros	Mais de 20 livros
15-24	6,9	47,9	28,4	9,9	6,9
25-34	13,8	54,0	17,2	9,8	5,2
35-54	14,0	60,2	17,6	5,9	2,3
Mais de 55	17,5	63,1	12,5	3,8	3,0

Fonte: (Santos et al, 2007, p. 111) (Adaptado)

Não só é, aí, indiscutível o peso relativo dos leitores de livros no grupo mais jovem (15-24 anos), como verificamos que as categorias descritivas de leituras mais

substanciais (a partir de 6 livros por ano) concentram mais efetivos jovens do que as restantes. Devemos ainda referir, entre um e outro estudo, os dados do “Inquérito à Ocupação do Tempo 1999” que já evidenciavam diferenças entre os extremos das escalas etárias:

Pode afirmar-se igualmente que se verifica uma relação direta negativa entre a leitura e a idade, ou seja, quanto mais idosos menor é a prática: no escalão dos 15 aos 24 anos são 52% os que referem ter lido livros, ao passo que esta percentagem cai para os 15% no escalão daqueles que têm 65 ou mais anos. Verifica-se também uma outra relação, agora de sentido positivo, com a variável nível de instrução – quanto mais elevado o grau, mais significativa é a prática. Com efeito, os leitores representam 10% entre os que sabem ler e escrever sem ter completado qualquer nível de instrução e 77% para aqueles que possuem o ensino superior universitário. (Lopes et al, 2001, p. 119)

Assim, a análise cruzada dos efetivos etários com os seus perfis de escolaridade informa-nos que as gerações mais velhas acumularão níveis de alfabetização mais baixos ou inexistentes, com efeitos claros na inibição e/ou diminuição das práticas de leitura; em contrapartida, e de acordo com a mesma linha argumentativa, a escolaridade de massas e a democratização dos sistemas de ensino (com a consequente procura dos mesmos por parte das populações, numa pulsão de investimento em formação e saber) representa para as novas gerações uma vantagem no desenvolvimento da prática leitora. Esta “relação inversa entre a idade e o nível de leitura de livros (quanto mais idosos, mais baixos os níveis de leitura) verifica-se em sociedades como a portuguesa, que conjugam elevados níveis de analfabetismo com baixos níveis de escolaridade, conjugação que incide sobretudo na população mais idosa.” (Neves, 2011, p 59). O nosso rápido processo de escolarização virá acentuar hoje, precisamente, e com forte expressão – talvez mais até do que em outros contextos nacionais – este fosso geracional, num Portugal mais velho que não lê, que pouco lê ou que lê com baixa intensidade (e falamos aqui da globalidade nacional e não de grupos relativamente privilegiados em que o contacto com a leitura constituirá um habitus mais ou menos assegurado) e um Portugal jovem que lê mais⁵⁴. Nessa comparação entre mais jovens e mais velhos são estes últimos que parecem assumir a dianteira do pelotão da leitura; o que não quer dizer que entre eles não se verifique um fenómeno de declínio da leitura (de sinal ocidental) enquanto atividade recreativa, fenómeno que é, além do mais, sinalizado pela baixa percentagem do grande leitorado.

5.3 A leitura de livros em contexto de tempos livres em Portugal: uma síntese

Neste capítulo procurou-se questionar a formação de uma cultura de leitura em Portugal a partir do período em que ela se foi gradualmente estabelecendo no conjunto dos países ocidentais, listando fatores estruturais que, entre nós, atrasaram esse processo.

⁵⁴ Ariño (2010) propõe para a Espanha, país que, nesse campo do acesso à escolaridade, apresentará similaridades com o nosso, a imagem de uma prática leitora de livros que acompanharia tendencialmente a pirâmide demográfica.

Uma modernização tardia de todos os planos do tecido social (do económico à estrutura de classes – nomeadamente na possibilidade de surgimento e sedimentação de uma classe média mais significativa –, passando pelos níveis de alfabetização e de escolarização) terá sido responsável por uma débil relação com a cultura escrita; isto do ponto de vista da grande massa dos cidadãos, que não tanto nos setores intelectuais e das elites em que tal cultura terá florescido da mesma forma que noutras paragens.

A plena entrada num regime democrático, uma maior convergência com níveis de desenvolvimento, as reconfigurações na estratificação social, e os esforços das políticas públicas parecem estar na base, na transição do milénio, de níveis que evidenciam, finalmente, uma mais efetiva expansão das práticas leitoras em todos os contextos (profissionais, estudantis, recreativos). Essa expansão não deixa, contudo, de acarretar as marcas de décalage temporal e que, no domínio concreto da leitura menos funcional, mais voluntária (indicador iminentemente associado a uma filiação cultural ao livro ou, para o colocar noutros termos mais precisos, à emergência de uma classe leitora), nos coloca, ainda, bastante aquém dos quadros nacionais que historicamente se nos adiantaram; e que a leitura de lazer em Portugal se revele especialmente minoritária no confronto com esses outros quadros será o reflexo inquestionável de um país secularmente pobre, analfabeto, pouco escolarizado e com um enorme peso de congregadas formas de exclusão e de distinção.

Na atualidade também os nossos perfis de leitores para o contexto de lazer seguirão a direção global assinalada para o Ocidente, todavia com as nuances que se prendem com essa décalage. Manifestam-se elas, pensamos, numa feminização do leitorado que se processa um pouco mais tarde (por via de mudanças também mais tardias dos papéis dos sexos na sociedade portuguesa), numa juvenilização que ainda persiste (apesar dos seus sinais de abrandamento) e que resulta em simultâneo de penalizações profundas daqueles que atravessaram os anos normais de escolaridade longe da escola e de um ímpeto educativo e formativo de que só as mais jovens gerações têm vindo a beneficiar em plenitude. Apesar dos projetos de convergência regional e local, estarão elas ainda presentes num certo mundo tradicional e rural mais distante da prática leitora do que em nações em que tais fronteiras de localização no acesso aos bens de cultura mais cedo se esbateram. E apesar das apostas numa formação profissional mais avançada, que de qualquer modo podemos identificar num país que se moderniza, tais nuances espreitam-nos ainda numa forte associação dos mundos profissionais e das suas culturas com a prática leitora. Num outro plano, apelando aos processos de transmissão intergeracional, a penetração da leitura enquanto prática cultural nos lares parece revelar-se um processo lento, e as estratégias socializadoras discutidas – de notória fragilidade – serão bem disso sinal.

Essa modernidade do livro que se vai instituindo, e na qual reconhecemos, apesar das condicionantes de atraso que acabámos de referir, uma maior transversalidade, um maior interclassismo, terá de ser cruzada com os comportamentos ligados a outras modernas manifestações da vida coletiva, a outros consumos culturais de enorme popularidade, cá, como lá fora, menos favoráveis, talvez ameaçadores, em todo o caso ordens da realidade com as quais é preciso contar. Isso torna-se bem claro quando analisadas as distribuições nas atividades de lazer dos portugueses nas últimas duas décadas. Aí todos os estudos (Freitas et al, 1997; Neves, 2011, 2014; Santos et al, 2007) são coincidentes quanto ao tal modesto posicionamento da leitura e na fixação de vetores de continuidade corporizados pelas práticas quotidianas de receção televisiva, radiofónica e musical: “Seja qual for o suporte leitoral considerado, a frequência da adesão ao visionamento e à audição de rádio ou música são incomparavelmente maiores.” (Freitas et al, 1997, p. 83). No estudo LEP eram 97,5% os portugueses que

viam televisão todos os dias, 71,3 os que ouviam rádio, 64,9 e 55,2%, respetivamente, os que liam jornais e revistas, 39,2 os que ouviam música gravada, 30,6% os que utilizavam a internet... 17,3% os que liam livros numa base diária. (Santos et al, 2007). O novo século veio acrescentar, enfim, ao leque de possíveis práticas culturais domésticas e de saída de forte atração, a presença incontornável do digital; e podemos dizer que este se democratizou, também entre nós, de uma forma bem mais rápida que o livro ou a leitura – o que muitos séculos de difusão da imprensa não lograram plenamente foi alcançado pelo computador pessoal e pela internet no espaço de poucos anos. Primeiro a partir das modalidades tradicionais, depois das novas plataformas, a verdade é que a grande fatia dos lazeres dos portugueses tem vindo sempre a pender para o lado do audiovisual e do ecrã – mais recentemente a audição de música ou o visionamento de cinema operam-se a partir não de convencionais dispositivos/formas de usufruto, mas de modalidades de acesso (audição em streaming, armazenamento, partilha pelas redes sociais) absolutamente inovadoras e que desafiarão a própria noção de públicos.

E nesse sentido, mais esclarecedores se tornam os perfis leitores detetados no contexto da sociedade portuguesa, dado que nos remetem para uma conotação também ela mais classista, filtrada por culturas de base condicionadoras de uma apetência e interesse por vezes difíceis de contornar. É nesse sentido que Santos (2002) ou Neves (2014) consideram que a leitura de livros (como a de jornais) se mantém estruturalmente, entre nós, como uma das características mais marcantes dos públicos cultivados ou dos consumidores culturais regulares, numa fronteira que, apesar de talvez menos fechada atualmente, continua, porém, a delimitar passagens entre erudito e popular, maiorias e minorias (de públicos, de práticas). E tal ideia ganha plena justificação quando verificamos que o contingente dos grandes leitores “em Portugal representa uma parte ainda mais pequena do que na generalidade dos países da União Europeia (para manter este espaço de referência comparativa)” (Neves, 2011, p. 297)

Entre movimentos expansivos, travões históricos e modernas ameaças, entre uma conjuntura mais permeável à transposição dessas fronteiras e a plena capacidade para efetivamente as atravessar, parece jogar-se o futuro da leitura de livros no nosso país.

Do ponto de vista dos géneros lidos pelos portugueses em contexto de tempos livres, todos os estudos (Freitas et al, 1997; Freitas & Santos, 1992; Neves, 2011; Santos et al, 2007; Pais et al, 1994) são unânimes na nossa convergência com os dados internacionais: marcadas também por diversidades, apontando para o conceito de regime de leitura na modernidade que atrás propusemos, as escolhas leitoras entre nós agregam mais cultores na narrativa do que nos outros géneros, com uma relativa coincidência entre um leitorado feminino vocacionado para o romance intimista, confessional, de amor, e tendências mais evidentes do masculino para outro tipo de ficções (científica, policial), bem como para a obra mais técnica. Assim, padrões de género dessas escolhas são aqui, como lá fora, uma tendência vincada que transfere para preferências de leitura dissociações já vistas no plano das intensidades ou da própria condição de leitor. Com leituras já mais marginais se encontram, globalmente, entre os leitores portugueses, géneros como o teatro e a poesia, revelando a não ficção públicos segmentados e relativamente especializados que se perfilam nas estatísticas. Um fenómeno também sublinhado pelos estudos acima referidos dá conta de um crescimento do mercado do livro infanto-juvenil que só pode estar associado a um contexto social em que, mesmo com as dificuldades inerentes à formação tardia de uma cultura de leitura, a valorização do livro se vai afirmando enquanto prática cultural a

estimular entre os mais jovens (sinal concomitante da escolarização destes e de representações sociais da infância e da adolescência moldadas em termos modernos).

Caraterizada a prática leitora no Ocidente, problematizados os seus aspetos no contexto português, estamos em condições de passar à sua análise no campo particular das populações adolescentes, o que faremos no próximo capítulo, numa estratégia de aproximação concêntrica ao nosso objeto de estudo.

Capítulo 6

A leitura de livros entre os segmentos juvenis das populações

6.1 Pistas da investigação sobre as leituras juvenis (p. 129): 6.1.1 Entre os adolescentes: uma leitura que abranda com a idade (p. 129); 6.1.2 Os níveis e as escolhas juvenis no domínio da leitura de livros (p. 135); 6.1.3 Os padrões de leitura juvenil por sexo (p. 156); 6.1.4 Família, capital escolar e cultural, processos de socialização e habitat (p. 159); 6.1.5 A escola, os domínios da orientação para os estudos e os percursos escolares (p. 167) – 6.2 O lugar da leitura de livros entre as práticas culturais juvenis: uma síntese (p. 173).

Apresentaremos aqui algumas pistas para a compreensão dos padrões de leitura de livros nos grupos em idade escolar de frequência do Ensino Secundário, confrontando alguns dados internacionais com os das pesquisas portuguesas. Articulamos essas pistas com os discursos sociais a respeito da relação dos mais novos com os livros e a leitura, discursos esses tantas vezes marcados por juízos normativos de sinal negativo nem sempre consentâneos com os dados mais rigorosos da investigação científica ou que, recorrendo a esses mesmos dados, se limitam a evocá-los numa perspectiva simplista. Terminamos com uma discussão sobre o lugar da leitura entre as práticas culturais adolescentes.

6.1 Pistas da investigação sobre as leituras juvenis

Vejamos as dimensões assinaladas pelos estudos estrangeiros e nacionais no plano (interno aos grupos juvenis⁵⁵) das grandes fraturas associadas às principais variáveis (idade, sexo/género, capital escolar das famílias, habitat, etc). A par de uma reflexão sobre os níveis leitores de conjuntos estudantis frequentando o nível de ensino de que tratamos será, de igual modo relevante estabelecer o retrato das suas escolhas em termos dos objetos/géneros de leitura. Em cruzamento com esses níveis e escolhas temos de considerar, também, as múltiplas mediações que envolvem hoje o contacto com o livro. Compreender esse contacto passa, como alerta Lahire (2005), pela mobilização de três instâncias fundamentais – a escola, a família e os grupos de pares:

Ni enfance ni vie adulte, la période adolescente ne se comprend qu’au croisement des contraintes scolaires, des contraintes parentales (plus ou moins homogènes) et des contraintes liées à la fratrie ou aux groupes de pairs fréquentés (ami(e)s ou petit(e)s ami(e)s) dont les propriétés sociales et culturelles sont plus ou moins homogènes. (p. 133)

6.1.1 Entre os adolescentes: uma leitura que abranda com a idade

Em primeiro lugar refiramos que o aprofundamento dos comportamentos leitores das crianças e jovens em idade escolar (focado genericamente nas idades dos 6 aos 18

⁵⁵ Sublinhe-se que os estudos discutidos nos capítulos anteriores não deixavam de tocar estas faixas etárias, visto que, na sua grande maioria (e ainda que tratando-se de sondagens de âmbito generalista e alcance nacional ou internacional), contemplavam populações acima dos quinze anos, com grande proximidade, pois, com os limites etários que nos interessam em particular. De qualquer modo, no presente capítulo faremos alusão, fundamentalmente, a pesquisas desenvolvidas em amostras escolares (tendencialmente coincidentes com o objeto de estudo deste trabalho).

anos, no fundo o período de escolaridade obrigatória na maioria dos países ocidentais⁵⁶) revela transformações que acompanham a idade e que sugerem sinais de concomitante depressão: a atitudes muito favoráveis à leitura na infância, e até por volta dos 14 anos, pode suceder-se um movimento de assinalada perda de interesse e desafeto em relação ao livro. São abundantes as referências bibliográficas a respeito deste fenómeno que, não é de resto, recente, preocupando os investigadores desde finais da década de 70.

Em França, e para conclusões desse teor, apontavam já os estudos de Singly (1989, 1993) e de Baudelot et al (1999), com base em taxas de leitura decrescentes dos níveis básicos de escolaridade para o Secundário. Para François Hersent (2003) se a leitura tem, entre os 6 e os 11 anos, um lugar importante no quotidiano (ora realizada com os pais, ora a sós), a partir dos 12 – idade charneira, na expressão deste autor – produzem-se roturas em favor de outros consumos culturais (a escuta musical, o visionamento televisivo, o digital). Essas roturas sucedem-se continuamente entre os 15 e os 17, com reforços da audição musical (elemento central no universo cultural da adolescência contemporânea) e do consumo audiovisual/digital, aos quais se adicionam todas as formas de sociabilidade entre pares características dessas idades. Esta constelação aponta, regra geral, para uma paralela diminuição das práticas leitoras – o trabalho citado dava para a sociedade francesa taxas diárias de leitura recreativa em populações jovens que baixavam de 27% (entre os 6-8 anos) para 25% (entre os 9-11), depois para 24% (grupo dos 12-14), situando-se no valor menos significativo no grupo etário dos 15 aos 17 anos (13%, uma descida verdadeiramente abrupta face ao escalão anterior) (Hersent, 2003). Já na presente década os estudos de Octobre et al (2010) corroboram, também para França, esse fenómeno de erosão leitora no continuum da adolescência e, ainda mais recentemente, uma sondagem desenvolvida no âmbito do Centre National du Livre confirma que as crianças francesas do ensino *Primaire* leem três vezes mais livros do que os alunos do *Lycée*, detetando-se quebras nas taxas de intensidade da leitura na entrada no 2º. Ciclo de estudos e, posteriormente, no ensino Secundário (Monade & Gérard, 2016). No Reino Unido o panorama apresenta muitas semelhanças verificáveis, entre outros, nos contributos de Whitehead, Capey, Maddren & Wellings (1977), Maynard et al (2008) e nas abordagens regulares do National Literacy Trust (Clark, 2013; Clark, 2014; Clark & Foster, 2005; Clark, Torsi & Strong, 2005; Clark & Rumbold, 2006). Nos relatórios desta instituição podem ser sistematicamente observadas informações em confirmação de um declínio das taxas de leitura de lazer entre infância e adolescência, bem como de mudanças na própria auto classificação do gosto pela leitura (que sofre um retrocesso ao longo da fase juvenil):

In line with previous research, reading enjoyment declined with age, with primary pupils enjoying reading significantly more than secondary ones. More primary than secondary pupils said they read outside school every day and held more positive attitudes towards reading. (Clark & Foster, 2005, p. 3)

While the gender gap around reading is clearly a cause for concern, another divisive factor continues to be age. For example, huge differences exist among the three key stages (KS2: 8 to 11-year-olds, KS3: 11 to 14-year-olds and KS4: 14 to 16-year-olds) in terms of their reading enjoyment. Only a third of KS4 pupils (36.3%) compared with nearly half of KS3 pupils (45.5%) and nearly two-

⁵⁶ Descontamos, naturalmente, os estudos sobre populações universitárias referidos no segundo capítulo deste trabalho, que não deixarão de ter como objeto segmentos juvenis (numa aceção lata) mas que se situam para além do nosso questionamento.

thirds of KS2 pupils (64.0%) say that they enjoy reading either very much or quite a lot. Indeed, twice as many KS2 as KS4 pupils say that they enjoy reading very much (33.2% vs. 13.6%). Conversely, KS4 pupils are nearly three times as likely as KS2 pupils to say they do not enjoy reading at all (19.2% vs. 6.6%). (Clark, 2013, p. 15)

Nos Estados Unidos, por sua vez, o estudo que nos parece mais completo e rigoroso nesta matéria é aquele publicado pelo NEA (2007). Aí se comparavam as taxas de leitura de tempos livres em 1984, 1999 e 2004 (por conseguinte num alcance de duas décadas) numa larga amostragem de jovens americanos nas idades charneira dos 9, dos 13 e dos 17 anos⁵⁷. Em todas essas datas avaliadas as percentagens de leitores ávidos (expressão do estudo para designar uma leitura recreativa diária) declinavam com a subida na idade: em 2004, havia 54% de leitores diários no segmento dos 9 anos, 30% no dos 13, e 22% no dos 17; referenciadas ao mesmo ano, e em efeito de espelho, as taxas de não leitura subiam acompanhando a idade (os meninos de 9 anos somavam 8% de não leitores, os de 13, 13%, e os jovens de 17, 19%). Quer isto dizer que a probabilidade de ser não leitor aos 17 anos mais do que duplicava a mesma probabilidade quando com metade dessa idade. Uma medição dos tempos diários dedicados à leitura (para o ano de 2004) voltava a registar quebras consecutivas ao longo das três idades estudadas. Considerando os aspetos biológicos e sociais na transição da infância para a adolescência que podem constituir ameaças ao interesse leitor (ganho de autonomia, outras sociabilidades que se formam, o desejo de aprovação pelos pares menos atreitos a atividades desse tipo, menor controlo social por parte dos pais quando se atinge os 14-15 anos, os próprios fenómenos associados à puberdade), o relatório acrescentava-lhes os fatores do consumo televisivo e digital como elementos decisivos para compreender o problema. Ali se pode ler que não sendo a televisão ou as novas tecnologias os culpados, no sentido estrito, de um declínio da leitura afetando as várias etapas do desenvolvimento infanto-juvenil, alguma relação teremos de estabelecer entre os tempos (crescentes) de lazer dedicados ao panorama audiovisual e tecnológico e aqueles (decrecentes) consagrados ao livro. Na sociedade norte-americana, o mesmo padrão de diferencial etário é, mais recentemente, avançado por um estudo da Kaiser Family Foundation (Rideout, Foehr & Roberts, 2010) a que regressaremos ainda neste capítulo. No quadrante europeu tais interpretações são, de igual modo, sustentadas por Donnat (2009a, 2009b), Knulst e Kraaykamp (1998) e Wenckers et al (2018); e é nessa mesma linha que a britânica Christina Clark (2014) deteta correlação de sentido divergente entre níveis de leitura e visionamento televisivo e, de igual modo, entre declarações de preferência entre práticas leitoras/atividades de consumo audiovisual.

Observem-se agora algumas pistas portuguesas neste campo. A pesquisa de Rocheta (1980) das atividades de leitura dos estudantes lisboetas do Ensino Básico e Secundário dos 10 aos 20 anos descobria uma maior homogeneidade no segmento mais jovem; dissociações em função da idade podiam suceder-se justamente nas etapas a partir dos 14 anos, sinalizando-se, aí, um abrandamento do interesse pelo livro. A nossa pesquisa no distrito de Portalegre (Rosário, 2006) identificara, numa amostra de jovens do Ensino Secundário para o ano de 2004, práticas de leitura mais baixas no grupo de alunos mais velhos, regra geral aqueles frequentando o 12º. Ano e, em especial, nos que ultrapassavam já a idade regular dessa frequência (era nesse grupo que cresciam

⁵⁷ O estudo usava como base as recolhas estatísticas regulares do U.S. Department of Education/ National Center for Education Statistics.

significativamente as percentagens de situações de não leitura à data da inquirição bem como os valores relativos de não leitores para o período de 12 meses anteriores a esta; muito escassos eram os grandes leitores de idade mais avançada). O relatório de âmbito nacional EEL (Lages et al, 2007) regista, da mesma forma, uma erosão dos hábitos leitores ao longo das etapas da escolaridade obrigatória. No período correspondente ao 1º. Ciclo a leitura era assumida pelas crianças como uma das suas atividades favoritas e a grande maioria confessava gostar muito de ler. Segundo os autores, este interesse estará associado ao fascínio da descoberta, uma vez que estamos em plena fase de aprendizagem, e ao permanente incentivo escolar juntar-se-ão os estímulos familiares de acompanhamento. A transferência deste interesse leitor para o 2º. Ciclo (a partir dos 10 anos) será, também, um dado seguro: a pesquisa demonstrava que a esmagadora maioria dos inquiridos (90%, de facto a percentagem mais elevada obtida nos quatro ciclos da escolaridade obrigatória no nosso país) afirmava gostar muito de ler; eram aqui manifestos não só a associação da leitura a conceitos muito positivos (entre os quais avultavam o prazer, a diversão, a aprendizagem) como índices de fidelidade ao livro bastante consistentes (as crianças do 2º. Ciclo nunca abandonavam uma leitura encetada e quando liam faziam-no em exclusividade e sem distrações como o visionamento televisivo ou a audição musical). No 3º. Ciclo detetavam-se já significativas diferenças nas atitudes e comportamentos, levando os responsáveis pela pesquisa a reconhecer uma absoluta mudança de discurso: diminuía substancialmente a percentagem de jovens que afirmavam gostar muito de ler, aumentavam as taxas de não leitores (aliás, em todos os suportes e para todos os contextos; três quartos dos alunos não tinham lido livros não escolares no período de tempo considerado pela pesquisa, mais de 50% não tinham lido sequer livros escolares; cerca de um terço não tinha lido jornais nem revistas); sobretudo, informação impressionante, “58% dos inquiridos não estavam a ler qualquer livro não escolar à data da inquirição” (Lages et al, 2007, p. 364). A continuidade desta erosão era ainda mais nítida no Secundário, conduzindo esta última pesquisa nacional ao preocupante reconhecimento de uma diminuição do gosto pela leitura à medida que se avança na idade e no ano escolar frequentado – sintomaticamente, na amostra trabalhada, era no grupo de jovens com idades entre 18 e os 20 anos que mais se afirmava não gostar de ler.

Podemos organizar as referências teóricas para a explicação deste esbatimento do comportamento leitor ao longo do percurso de crescimento (verificado quer nas várias transições de ciclo, quer no interior do próprio ciclo Secundário de estudos) em quatro grandes grupos e nas suas articulações:

– Uma primeira linha interpretativa apela aos fatores associados ao próprio crescimento adolescente, nos planos biológico, psicológico, social. Para Bozon (1995) ou Hersent (2003) a infância representa um período de maior dependência do ambiente doméstico e de forte vinculação e identificação com este, marcando um quotidiano altamente propício a atividades de lazer desenvolvidas dentro de casa, muitas vezes com a família; então, a leitura tem, ainda, um papel importante, tanto mais que tal fase coincide com a sua aprendizagem e com uma mais atenta supervisão e acompanhamento por parte dos adultos significantes. A entrada na adolescência é todo um outro mundo, com a ocorrência de mudanças fisiológicas e psicológicas e com a articulação destas com novas vivências sociais. Passa-se por experiências (ritos) de passagem de edificação de uma outra identidade a apontar para o horizonte da vida adulta (as primeiras liberdades e autonomias, as primeiras experiências transgressoras, o despertar da sexualidade, o início de relativas desvinculações em relação ao ninho, a criação de novos laços com os pares etários, outras, e novas, formas de relacionamento). Essas

mudanças terão um efeito na vivência do cotidiano e nas práticas de uso do tempo genericamente menos favoráveis a uma atividade solitária como a leitura, que exige dedicação, maior isolamento, concentração, ficar em casa (um lugar do qual se deseja muitas vezes sair para estar com os novos amigos, para ter as novas conversas próprias da idade, para gozar do espaço partilhado com os seus iguais).

– Um segundo campo teórico (Donnat, 2009a; Hersent, 2003; Knulst e Kraaykamp, 1998), todavia com o anterior concatenado, alerta-nos para as formas de consumo e participação cultural que o período de transição adolescente vem instituir; na distribuição e popularidade destas é visível uma diminuição do interesse pelo livro e uma subida clara de práticas domésticas e de saída de uma natureza bem diferente. Como em populações acima destes limites etários, essas práticas nos jovens entre os 15 e os 20 anos estão mais frequentemente do lado do audiovisual e do digital. E, porventura, numa singularidade face às populações adultas, que já para isso não terão a mesma disponibilidade, o seu menu de tempos livres integra recorrentemente (e com bastante peso estatístico) as formas de sociabilidade com os pares e a prática desportiva realizada nos contextos dessas sociabilidades. As últimas décadas terão vindo a adicionar ao uso do digital, e no próprio contexto deste, a participação nas redes sociais online como modalidade recreativa e comunicacional de grande impacto nos grupos etários de que aqui tratamos (Cardoso, Costa, Coelho & Pereira, 2015; Gardner & Davis, 2014). Argumente-se que, atualmente, mesmo o espaço doméstico, nomeadamente o quarto adolescente (e voltaremos a falar disso neste trabalho), é hoje uma espécie de laboratório tecnológico de ligação ao exterior a partir das novas tecnologias, possibilitando formas comunicativas (e também de leitura, mas não de livros) para além do que poderíamos pensar algumas décadas atrás. Tal fenómeno poderá ter um efeito que acresce às múltiplas dimensões que acabámos de descrever.

– A terceira vertente de análise filia-se nas teorias genéricas de uma escolaridade que pode matar a leitura ou, pelo menos, contribuir para uma diminuição dos seus ritmos e do seu poder de atração. A entrada no Secundário (nível concebido como uma antecâmara da Ensino Superior para muitos, para outros como etapa de efetiva formação profissional conducente à entrada no mercado de trabalho) corresponderia a um período de forte investimento nos estudos e nas leituras académicas que, por efeito exaustivo e de disponibilidade de tempo, se refletiria na esfera da leitura livre. Segundo autores como Baudelot et al (1999), Knulst e Kraaykamp (1998), Horellou-Lafarge e Segré (2007) uma certa profissionalização do estatuto de estudante (Barrère, 2003; Dubet & Martuccelli, 1996) mais presente no Secundário do que nos níveis do sistema de ensino que o antecedem, bem como premência de leituras funcionais e dirigidas a objetivos escolares (Colomer & Manresa, 2008; NEA, 2007; Renard, 2011; Rideout et al, 2010) podem, nesse sentido, sobrepor-se à leitura de prazer, ao seu espaço e tempo quotidianos, fazendo vacilar os hábitos leitores, em particular daqueles que mantêm com o livro uma relação de base mais fragilizada e distante. A nossa recolha (Rosário, 2006) evidenciava razões apresentadas por jovens alunos do Secundário para uma diminuição das leituras recreativas que se prendiam, frequentemente, com os níveis de entrega ao trabalho da escola; nessas justificações, sobretudo naquelas avançadas pelos que frequentavam o 12º. Ano, avultava a necessidade de ler para completar essa etapa com sucesso e obter níveis de classificação conducentes à entrada na Universidade. E mesmo entre alunos com uma forte filiação à prática leitora não deixava de estar presente uma relativa tensão entre a funcionalidade escolar da leitura e o prazer obtido com o seu contexto mais desinteressado.

– Um último plano relaciona-se com o que poderíamos descrever como uma crise de identidade leitora, acompanhando todas as outras dimensões (ou crises) do processo de crescimento, com reflexo eventual num declínio da prática. A adolescência acarreta consigo transformações na identidade dos indivíduos: presos ainda aos ritmos, relações, obediências, imaginários associados à condição de criança, as transformações biopsicológicas apontam, no entanto, e inelutavelmente, para a construção de um outro eu e para um novo posicionamento social a caminho da vida adulta. Esta transição difícil tem expressão no próprio domínio das escolhas de livros. Como afirma Díaz-Plaja (2009),

Si la diferencia entre edades es evidente a lo largo de toda la primaria, es lógico que la diferencia entre un lector de once años y uno de dieciocho sea también notable, tanto por lo referente a campos de lectura, a temas o a su tratamiento formal. Un vistazo a las colecciones que se leen en una y otra edad resulta revelador: mientras que los chicos de doce años aún pueden leer colecciones compartidas con los lectores de primaria (...) los alumnos de cursos superiores de secundaria manifiestan un rechazo especial a las colecciones habituales de adolescentes, que identifican con lecturas escolares y libros «infantiles». (p. 122)

É um facto que as listas de leitura recolhidas pelas sondagens (Coles & Hall, 2000; Baudelot et al, 1999; Détrez, 2011; Lages et al, 2007; Monade & Gérard, 2016) mostram, regra geral, interesses distintos entre crianças e adolescentes, com o gradual desaparecimento entre os segundos do livro infantil ilustrado e de determinados modelos narrativos, por exemplo, e a emergência de outros objetos de leitura evidenciando temáticas e géneros até aí pouco explorados, caindo no domínio do que poderíamos considerar, em traços largos, a literatura juvenil, ou já aproximando-se de obras que uma população leitora adulta não desdenharia – o que se lê tem um valor simbólico de afirmação no espaço social; em muitos casos o abandono do livro considerado para si já demasiado pueril traduz, também, um desejo de afirmação desse novo estatuto que procura libertar-se do lastro da infância. Estas démarches seletivas adolescentes não deixarão de ser marcadas por hesitações e desorientações que se prendem justamente com essas translações de interesses, objetos de pulsão e afirmação estatutária, ainda não completamente fixados, ainda não completamente integrados na personalidade do jovem leitor em processo de mudança. Perdida (ou descartada com orgulho) a bússola leitora da infância, pois aquilo que se gostava de ler já não tem mais sentido, há que encontrar uma nova orientação para rumar no mar dos livros, o que não se fará sem alguns problemas. Que livros escolher, então, agora que já nos aborrecem o *Noddy* e as histórias da *Branca de Neve* – e que não desejamos mesmo que nos surpreendam com tal leitura – mas que não conseguimos ainda identificar-nos completamente com a aventura policial ou, de todo, com a obra tão mais complexa que os pais andam a ler? Tais dilemas, na ausência de boas mediações ou da ação de um feliz e favorável acaso, não serão menos responsáveis, a nosso ver, por um desafeto face ao livro que se possa instalar numa fase charneira tão dada a todas as formas de *zapping* social e cultural (Hersent, 2003).

Deixado de lado o acaso (a circunstância perfeita que ajudou a dar o “salto”), é inegável que as mediações existem em diversos patamares e vão cumprindo o seu papel: a arte da escrita e da publicação, e o mercado, delas se encarregam, no lançamento de objetos diversificados que procuram corresponder a esses segmentos leitores em fase de devir; as listas recomendadas pelas agências (o PNL, em Portugal, por exemplo) são outra face desse trabalho mediador, bem como a ação de educadores ou bibliotecários, o

que quer dizer que estamos todos conscientes destas dificuldades e da necessidade de propor leituras que satisfaçam, de algum modo, os novos interesses e imaginários daqueles que crescem e procuram outros modelos de identificação e outros prazeres.

Em apoio desta linha argumentativa, no plano científico, o método biográfico – por exemplo, Peroni (1995), Mauger et al (2010) e Schon (1993) – oferece, aliás, muitos exemplos de hesitações nos percursos de vida dos leitores em fases de transição identitária. Desconhecemos, porém, estudos de natureza extensiva – porventura pelas dificuldades de combinação da abordagem biográfica com as lógicas dos grandes números – em que mecanismos de abrandamento ou de abandono da leitura tenham sido estudados em populações adolescentes, procurando interpretar trajetórias em declínio com base nos dilemas das escolhas leitoras e das dificuldades de criação de mecanismos de identificação ou adesão. Sem que tenha sido uma das linhas da nossa pesquisa, pensamos constituir-se tal problema como um fascinante objeto de estudo, para o qual aqui fica a sugestão.

Podemos, assim, concluir que várias ordens de fatores se conjugam para uma fragilização progressiva da prática leitora ao longo dos anos, a muitos títulos críticos, da adolescência. Esses fatores refletem, evidentemente, tendências de conjunto que têm de ser relacionadas com outras ordens explicativas no campo, por exemplo, da consolidação precoce de uma relação intensa com a leitura e da articulação desta com os aspetos da cultura do meio de origem.

Será de reforçar, em linha com argumentos noutros capítulos avançados, como ambientes familiares propícios à leitura, fortes processos socializadores em relação à mesma, mediações de vária ordem com uma ação positiva, e projetos pessoais de investimento nos estudos e no desenvolvimento cultural, poderão funcionar como forças contrárias a esses movimentos erosivos.

6.1.2 Os níveis e as escolhas juvenis no domínio da leitura de livros

Acabámos de falar de erosão e, alinhadas as informações que apontam para a sua ocorrência no arco entre infância e adolescência, seria oportuno interrogarmo-nos, por extensão, sobre o fenómeno no tocante ao plano geracional: a questão concreta, e tantas vezes colocada no espaço público, é a de saber se as práticas de leitura dos jovens estão em declínio, a de saber se os alunos de hoje são mais leitores do que os alunos de outrora, se leem mais ou menos do que no passado, mais ou menos do que os adultos do presente, se têm com os livros uma relação mais próximo ou mais distante. É evidente que, no campo semântico de um discurso mais populista, as formulações que avançámos seriam já bastante elaboradas e revelariam patamares analíticos que, na realidade, não possuem: regra geral o que se pergunta é se os jovens leem, se ainda leem; regra geral o que se afirma é que leem pouco, que não leem nada, que não gostam de ler ou que, para retomar as justíssimas ironias de Chartier e Hébrard (2000), de Baudelot et al (1999) e de Dufays et al (2015), “Les jeunes ne lisent plus.”, eles já não leem. Atravessamos, pois aqui, um território minado por juízos dramatizados e um tanto obsessivos. A este discurso de raiz pessimista não deixam de estar associadas as mudanças de orientação no ensino da língua materna e da literatura (porque “já nem leem Eça” e “abominam Camões” – lá fora substituir-se-iam estes por Lamartine ou Schiller e o enunciado não sofreria grandes variações); subliminarmente presente nas avaliações de competências em leitura e escrita, nas discussões dos resultados de exames nacionais ou nas baterias mais ou menos impressionistas de avaliação em

cultura geral, ele atravessa as fronteiras da escola para se tornar uma verdadeira banalidade da opinião pública. O veredicto é claro: os hábitos de leitura dos mais jovens são incipientes, eles, simplesmente deixaram de ler. Segundo esta aceção a linha de leituras juvenis representaria a linha mais baixa dos gráficos, uma espécie de zénite da cultura enquanto herança, agora delapidada, ignorada, rebaixada. Este discurso catastrofista tende, ainda, a associar direta e acriticamente, e sem considerar outros fatores de mediação ou análise, o declínio de leitores e do livro à emergência e expansão de outros consumos (televisão, música), de outras tecnologias (computadores, internet), de outras práticas de sociabilidade, de outras formas de lazer, cortejos de tentações a que a adolescência estaria atualmente exposta e aos quais cederia facilmente. Não negando que tais fenómenos concorrenciais possam ter um efeito nas práticas leitoras, como já tivemos ocasião de referir, pensamos que não podem ser tomados por si só e que estarão longe de descrever um movimento geral no sentido da morte da leitura de livros. Porque há que assinalar que tal retórica opera, sobretudo, a partir da distinção entre um tempo passado, ideal, puro e isento de perigos (logo, de carga positiva) e um tempo presente (negativo) contaminado pelo desinteresse e pela parafernália tecnológica; os adolescentes de outras eras – quais?, onde? nunca se sabe bem... – teriam vivido massivamente sob a égide de um amplo e intenso convívio com os livros, os da atual sob o domínio da não leitura, do aborrecimento das páginas, de uma espécie de hipnotismo digital. Combatamos esta má caricatura – principalmente porque, como todas as más caricaturas, ela contém a perversidade de partir de alguns traços reais do caricaturado concentrando-se neles e acentuando apenas os ângulos menos favoráveis.

Em primeiro lugar, dever-se-ia clarificar que gerações ou setores das sociedades pretendemos comparar quanto aos hábitos leitores. E no tocante a esse aspeto, pensamos, para nos socorrermos do exemplo do contexto português (mas ele não é o único em que tais juízos frutificam ou em que tal raciocínio de refutação pode ser desenvolvido), que basta analisar a curva das taxas de analfabetismo no nosso país nas últimas décadas, já atrás discutidas, para concluir da insustentabilidade da tese de uma inelutável desafetação da leitura entre a globalidade dos jovens. Não só maiores efetivos de portugueses puderam, a partir dos anos 70, ter acesso a uma escolaridade obrigatória gratuita que os colocou, apesar dos diferentes condicionalismos de origem social, em contacto com o livro, com a cultura escrita e os seus desafios, como esse contacto se viu reforçado por percursos escolares mais prolongados, dos quais a expansão do Ensino Secundário e Superior são o melhor exemplo. Como pode argumentar-se que, no seu conjunto, os jovens portugueses de hoje são menos leitores, se grande parte da população formada pelos seus pais ou avós nem tinha acesso, 30 anos atrás, a uma escolaridade que lhe permitisse quer o tempo para a leitura, quer o seu usufruto nos bancos da escola (para já nem falar do tempo de lazer)? Qual a validade de tal juízo quando sabemos que essa população – a tal de outrora e do radiante passado – tinha um limitadíssimo contacto com o livro, num tempo em que esse termo era apenas sinónimo de manual escolar, e isso para a privilegiada minoria que frequentava as instituições de ensino e não começava a trabalhar muito cedo? Esta depreciação das leituras juvenis assemelha-se às conclusões mais superficiais sobre o insucesso escolar e a diminuição dos padrões intelectuais dos alunos. Baudelot e Establet (1994), num estudo sobre o nível educativo, expõem o problema de uma forma que bem se poderia aplicar ao nosso objeto:

Quando toda a gente chega ao Ensino Secundário, põem-se claramente problemas pedagógicos inéditos. Não é que se tenham agravado entre os alunos de 11-12

anos as dificuldades de leitura; trata-se simplesmente de que hoje se aceitam no Secundário crianças que antes não ingressavam nele. (p. 28)

O veredicto pessimista oculta um facto básico: a grande massa de leitores estudada – cujos níveis de leitura se menoriza, por vezes utilizando como prova os próprios dados recolhidos pela ciência, destacados sob uma única perspectiva – simplesmente não existia há algumas décadas atrás. Conscientes de que não se pode estabelecer uma relação direta entre a aquisição de competência para a leitura e o desenvolvimento ou consolidação dessa prática no plano pessoal, não poderemos também contornar a evidência de que só a posse dessas competências constitui a ferramenta essencial de base sobre a qual os hábitos de leitura encontram um terreno para florescer e se expandir; e não podemos, de igual modo, ficar indiferentes ao facto de as condições materiais de vida da adolescência atual serem infinitamente mais favoráveis à prática leitora do que eram no passado. Hoje, e na linha do raciocínio que temos vindo a desenvolver, podemos lamentar que os jovens portugueses evidenciem talvez um interesse marginal pelo livro; mas que dizer da situação vigente no Estado Novo com a vigilância das publicações, o analfabetismo de massas (Mónica, 1978), a inexistência de uma política para a leitura, as próprias dificuldades económicas das famílias na aquisição de obras impressas, a entrada mais do que precoce na vida ativa? Regressando às generalizações cuja imprecisão de contornos temos vindo a rebater, pensamos que aquilo que o juízo negativo sobre as leituras juvenis traduz está muito perto do que Bernard Lahire apelidou de *rhétorique de l'Illettrisme*, analisando, a partir do termo, o modo como se produz socialmente um problema social e o facto de esse problema passar a tornar-se tão evidente que ninguém ousa já duvidar da sua existência ou refletir sobre ele noutros termos:

Notre recherche nous conduit, de manière générale, à faire le constat empirique que pèse sur les problèmes sociaux, un ensemble de contraintes rhétoriques apparemment difficiles à contourner ou à ignorer pour les producteurs de discours (professionnels notamment, et qui peuvent provenir de nombreux champs du pouvoir ou même occuper des positions dans différents espaces en même temps). Ces contraintes sont à la fois pesantes et structurantes pour qui entend convaincre, persuader, argumenter, émouvoir, bouleverser, séduire ou manœuvrer pour faire adhérer, accroire ou mouvoir dans le sens escompté. (Lahire, 1998a, p. 12)

E nesse sentido, como já referimos, o discurso estigmatizante sobre as leituras juvenis mistura-se com esse outro sobre o sucesso escolar e a árdua tarefa de civilizar os enormes efetivos daqueles que agora acedem à escola (mas que dantes não acediam e não eram, portanto, contabilizados nas taxas de reprovação): duas faces da mesma moeda parecem confirmar, para quem queira ater-se às visões do apocalipse, que “eles não estudam” e que “eles não leem” – e, muito sintomaticamente, tais visões são coincidentes no tempo ocidental com a expansão dos sistemas escolares, com a expansão da cultura de leitura (e com as desilusões que elas produziram face a projeções talvez demasiado otimistas).

Tentemos desmistificar estas imagens? Um dado objetivo, já referido neste trabalho, é o de que, comparadas sincronicamente, as taxas leitoras dos mais jovens e em frequência escolar (inclusivamente na etapa do Secundário) com aquelas da população adulta (e em especial com as dos mais idosos) as primeiras apresentam ganhos genericamente reportados a uma escolarização contemporânea generalizada e

expansiva, ao poder influenciador dos percursos académicos, ao estímulo constante da instituição escolar, a atuais trajetórias geracionais mais favoráveis ao contacto com o livro mesmo no seu contexto recreativo (Ariño, 2010; Bordonau & Gómez, 2010; Donnat, 2009b; Neves, 2011). Tal evidência vê-se reforçada nos panoramas nacionais de tardia democratização escolar, de tardio desenvolvimento económico e social e de tardia reconfiguração dos sistemas de classes. Serão disso ilustrativos o caso espanhol e português, em que resulta difícil e ilógico defender que as juventudes até, digamos, 1970 seriam no seu conjunto mais leitoras do que as de hoje. O mero relance às taxas de alfabetização e de escolarização juvenil nos dois marcos temporais derrotaria, à cabeça, tal postulado, uma vez que os estudos do comportamento leitor estudantil (e isto se os houvesse) não cobririam, na época mais recuada, a totalidade de potenciais efetivos adolescentes – estando a frequência escolar, sobretudo a do Secundário, reservada a uma parcela mais diminuta dos mesmos, os herdeiros como os descrevem Bourdieu e Passeron (1964). Tal, desautorizaria ilações e generalizações a partir do que não pode ser comparável. Já defender que as juventudes frequentando o nível Secundário até 1970 apresentariam taxas leitoras mais elevadas do que as que hoje acedem a esta etapa de escolaridade seria mais legítimo (acrescidas as vantagens de uma pergunta melhor formulada). Mas, como tem sido argumentado, uma escolaridade secundária socialmente seletiva e segregadora, e que já filtrou à partida os seus públicos, verá neles espelhados hábitos culturais de elites – aliás, um tanto sobre representados (Lahire, 2006) – que só uma desonestidade intelectual poderia levar a considerar como regra interpretativa face às práticas de coortes académicas heterogéneas e menos preparadas nesse campo (Baudelot et al, 1999; Robine, 2000). Nessa linha de pensamento, as problemáticas taxas de leitura dos efetivos escolares contemporâneos, bem como as tímidas práticas que estes evidenciam do ponto de vista da intensidade leitora, só podem ser rigorosamente discutidas quando levam em linha de conta a composição social variada que hoje encontramos nas instituições de ensino.

Assim, a ter havido uma idade de ouro das práticas de leitura juvenil – algo de que duvidamos, em qualquer caso – essa não foi senão uma idade de ouro de certas elites formadas em ambientes familiares, de classe e de escola (altamente seletiva), representando situações minoritárias. Hoje haverá, pelo contrário, mais jovens leitores do que nesse passado ideal, o que nega a possibilidade do estabelecimento de uma lei histórica de declínio com os contornos que o senso comum procura conferir-lhe. Que as intensidades evidenciadas por estas atuais massas de efetivos leitores contemporâneos sejam baixas é um facto; e para sermos honestos também não lhe podemos passar ao lado: o ganho histórico da familiaridade com o livro processou-se, como já vimos (Griswold, 2007; Neves, 2011), a partir de uma diminuição do não leitorado, pela sua passagem às categorias descritivas de baixa densidade (os pequenos leitores; mais excepcionalmente os médios) – perspectiva mais positiva de encarar o problema. O ganho em extensão não foi, todavia, acompanhado por um ganho significativo na intensidade, – perspectiva mais negativa da mesma equação – o que aconteceria se o médio e o grande leitorado juvenil tivessem registado acréscimos significativos; evolução perfeitamente idílica mas que as recolhas científicas negam abertamente (Donnat, 2011b). Tal leva a que toda esta grande massa de pequenos leitores seja normalmente desvalorizada na comparação com grupos sociais particularizados manifestando (tanto ontem como hoje) uma forte e intensa relação com o livro; e estará, também aí, uma das raízes do discurso social da catástrofe sobre as leituras juvenis. A argumentação que acabámos que realizar parece-nos rebater, dentro do possível, as tomadas de posição mais negativistas operadas no domínio dos discursos sociais sobre a leitura juvenil. Sublinhemos, ainda, que tais discursos não são novos e têm vindo a ser produzidos recorrentemente no

espaço público desde o fenómeno do alargamento das massas leitoras, refletindo, no fundo, o complexo jogo de posicionamentos sociais entre cultores tradicionais de certas práticas culturais alvo de legitimação e os já aludidos *newcomers* dessas mesmas atividades (Bourdieu, 1979; Chartier & Hébrard, 2000; Dufays et al, 2015; Williams, 1961). Reconheçamos, no entanto, que o problema é bastante complexo; tanto mais que não abundam (em nenhum contexto nacional) as recolhas sobre os níveis leitores juvenis exclusivamente centradas em populações escolares visando o estabelecimento de séries estatísticas estandarizadas; temos, em grande parte dos casos de nos ater aos grandes painéis nacionais mais generalistas e aos estudos mais setoriais e locais, compondo a partir deles as impressões possíveis. Se essas impressões permitem rebater a ideia de uma juventude não leitora atual face às alegadas juventudes leitoras das décadas coincidentes com a expansão dos sistemas de ensino, não podemos, para ser completamente honestos, negar os sinais que nos vão chegando acerca dos níveis manifestados pelas coortes juvenis do tempo de transformações tecnológicas e comunicativas que estamos a viver. Esses sinais, fruto de uma época de profundo cruzamento e de profundas mudanças, avolumam as suspeitas de uma poderosa transformação das regras do jogo, tanto mais quanto a sua extensão era, há bem pouco tempo, absolutamente inimaginável. Chamou-se já a atenção para uma relativa convergência ocidental na desafetação face ao livro entre os mais jovens, indiciada por níveis de intensidade leitora de fraco sinal: mantem-se, de algum modo, ou cresce mesmo nalguns contextos, o peso relativo dos pequenos leitores (há mais jovens a ler, mas pouco) mas observa-se a diminuição, também e sobretudo nesse segmento etários, do grande leitorado – fenómenos avançados, como vimos, pelos estudos espanhóis (Fernández-Blanco et al, 2017), franceses (Donnat, 2009b), britânicos (Gleed, 2013), holandeses (Knulst & Kraaykamp, 1998; Wennekers et al, 2018) e americanos (NEA, 2009, 2015) e, em visão mais radical, interpretados como futura tendência para o envelhecimento do leitorado de livros, na hipótese colocada por Donnat et al (2001). Mas só novos dados poderão confirmar ou infirmar estas tendências; só eles permitirão com rigor fazer projeções para o futuro da leitura de livros em populações juvenis colocadas entre o dilema da gestão dos benefícios de uma escolaridade massificada e de contextos de lazer favoráveis ao usufruto desses suportes de leitura com os outros benefícios (ou riscos, diríamos também) que decorrem de uma cultura de sinal tecnológico bem diferente.

Regressando à nossa situação, que balanço é possível fazer? Relembre-se que um crescimento dos públicos do livro (sinalizado, justamente, pelo aumento percentual no segmento dos pequenos leitores) é identificado por Neves (2011; 2015) e Alçada (2016), nas suas resenhas das grandes sondagens nacionais; facto ainda corroborado pela análise externa de Griswold et al (2011), na aceção de uma cultura de leitura emergente em Portugal. De facto, dos estudos HLP (Freitas & Santos, 1992) e HLPP (Freitas et al, 1997) até à última recolha, LEP (Santos et al, 2007), uma linha de crescimento das taxas leitoras, entre nós, é recorrentemente associada às grandes transformações estruturais da sociedade portuguesa, nomeadamente no campo educativo. Nos três estudos é, de igual modo, sublinhada até à exaustão, a juvenildade dos nossos públicos leitores e a sua coincidência com a frequência do sistema de ensino (em particular na passagem para os patamares do Secundário e do Superior) e com a condição de estudante – o que destruiria, por si, o rótulo do senso comum de uma juventude portuguesa não leitora. Finalmente, o estudo EEL (Lages et al, 2007) insistindo na importância dos sistemas escolares e nas conquistas alcançadas pela sua transversalidade, deteta, porém, como já foi discutido neste capítulo, sintomas de erosão leitora entre ciclos, com especial relevância na etapa Secundária. Parecíamos estar a

caminhar em 2007 para uma situação em contraciclo face aos países ocidentais (e já discutimos os níveis interpretativos em relação a ela produzidos) mas que se intersetava, simultaneamente, com os padrões contemporâneos com um centro atrativo em fenómenos declinantes. Ora, a partir daqui, só há dragões; caminhamos em terreno desconhecido, e carecemos de dados empíricos, pois embatemos com uma suspensão informativa grave: o estudo EEL, sendo o último grande trabalho de dimensão nacional sobre práticas leitoras de populações estudantis (aliás, historicamente, o único com esse alcance e premissas metodológicas no território português), não teve qualquer continuidade, o que nos impede de desenhar linhas evolutivas; não podemos saber, a partir de 2007, como (e se) está a mudar a relação com o livro entre aqueles que frequentam as nossas escolas, sendo tal lacuna, aliás, extensível a um conhecimento global do nosso comportamento leitor, que parou de ser medido regularmente à escala nacional. Uma década passada, continuaremos a ter entre os alunos do Secundário as mesmas taxas leitoras (agora instituído definitivamente este nível como limite obrigatório da escolaridade, o que fará, portanto, nelas refletir-se toda a heterogeneidade de públicos do ponto de vista da origem social)? E, pergunta ainda mais premente, como se processa hoje a familiaridade quotidiana com o livro, quais as ordens de grandeza entre um pequeno, um médio e um grande leitorado juvenil? São questões fundamentais que exigiriam uma resposta de ordem científica e de política para a investigação.

Debatidos os níveis, passemos às seleções de leitura. Também aqui haverá que fazer uma referência aos discursos de raiz pessimista; porque um outro juízo do apocalipse leitor prende-se, desta feita, não com a quantidade das leituras mas com o universo das escolhas, numa mesma estratégia de comparação (de carga ideológica) entre gerações: às sofisticadas leituras de outrora sucedeu-se a pobre qualidade das obras que são lidas hoje pelos adolescentes, livros considerados, frequentemente, de segunda categoria, sem valor verdadeiramente formativo nem idoneidade literária. Constroem-se, mais uma vez, convenientes arquétipos.

No tal passado – sempre indefinido – teria residido não só o grande leitor (e em grande número) mas ainda o leitor culto, cultivado; as suas leituras eram interessantes e interessadas, recorrentes, ricas, recobrando um terreno fértil à reflexão e ao desenvolvimento intelectual. O docente compara o que ele lia na adolescência com as leituras observadas nos alunos; a escola confronta-as com aquelas mais canónicas de uma leitura literária que estrutura os seus campos de defesa; os relatos dos próprios escritores, intelectuais ou académicos constituem um caso exemplar quando nos dão conta de livros complexos e legitimados pelas diversas agências do gosto e da qualidade.

Pelo contrário, o tempo presente seria habitado pelo que poderíamos designar como o leitor da má leitura, o cultor da leitura ilegítima, o leitor vulgar, o dos livros de quadradinhos, da literatura fácil e novelesca. Sem cair nos excessos pós-modernos que tendem à equiparação de todas as obras produzidas, reduzindo-as a meros objetos de consumo e ignorando os diferenciados padrões artísticos, estéticos (ou éticos) que elas representam e que as norteiam, não poderemos deixar de reparar que a avaliação das boas ou más leituras é também um juízo social e culturalmente produzido. Termos como “literatura fácil” e “novelesca” poderiam ser com justiça aplicados (e foram-no, frequentemente, no seu tempo) às obras de Balzac, de Dickens ou do nosso Camilo, que viveram da pena e publicaram em quantidade abundante obras que, justamente sob a forma de folhetim periódico, eram capazes de fazer “chorar as pedras rua” e de excitar as emoções das camadas leitoras mais populares. Ontem escritores de massas, hoje “monstros” consagrados pela academia, e colocados na prateleira da leitura cultivada, os

seus exemplos ajudam-nos a redimensionar o que em cada tempo é considerado canônico e recomendável ou o que ainda não obteve caução cultural e pode, assim, ser olhado com desconfiança, tornado alvo do ridículo ou mesmo liminarmente desaconselhado.

Esta avaliação de uma baixa qualidade dos objetos de leitura juvenil (por comparação com eventuais épocas de ouro) traduz as tensões sentidas pelas academias, pelas elites letradas e pela própria instituição escolar face a coortes que crescentemente acedem à leitura e a praticam de acordo com padrões muito próprios e menos reverenciais face aos cânones legitimados, defendidos e propostos no interior dessas comunidades mais seletivas (Baudelot et al, 1999; Chartier & Hébrard, 2000; Lahire, 2006; Robine, 2000; Williams, 1961). É evidente que a defesa de uma leitura fundada em padrões de qualidade estética e formal, em dimensões de maior complexidade e riqueza, cabe a essas academias e, em particular, à instituição escolar. Esta é, no limite, a responsável pela educação no plano de uma leitura literária, cabe-lhe a crucial missão de apresentar aos novos membros de uma sociedade o que de melhor nele se cria (do mesmo modo que assume essas funções quanto aos saberes científicos, àqueles vocacionados para a cidadania ou para a saúde). Isso é indiscutível e todos ficaríamos bem mais confortados se a bitola de leitura juvenil (ou da população em geral) se situasse sempre ao nível de um Virgílio, Eça, Proust ou Italo Calvino. Mas também não podem esses padrões servir como critério exclusivo para apoucar outros gostos e inclinações, outras formas de fruição cultural menos consentâneas com posicionamentos valorativos centralizadores – tanto mais que uma flutuação dos padrões dessas academias valorativas pode amanhã entronizar aquilo que até há bem pouco tempo era depreciado (o jazz foi considerado durante muito tempo música menor, a literatura infanto-juvenil sofreu do mesmo estatuto de secundarização, muita da banda desenhada que hoje se estuda nas universidades não passava, há algumas décadas, de passatempo de massas sem qualquer legitimação).

A verdade é que vivemos em sociedades democráticas em que a leitura se libertou (e isso é um valor precioso) e em que ler o que se deseja também é uma afirmação de liberdade (que não podemos, de modo algum, limitar). O grande desafio será, a nosso ver, conciliar essas liberdades, e essas liberdades de gosto, com uma educação que permita que elas possam ser vividas por todos em regime de possível igualdade de circunstâncias, de um conhecimento real – detido por todos – dos leques de escolhas que é possível fazer; o desenvolvimento de uma sensibilidade (aberta e sofisticada) para a leitura não poderá ser uma coutada de minorias.

Após estas considerações, vejamos então o que leem os alunos do Secundário? De que universos nos dão conta as listas exibidas pelo trabalho de terreno e como podemos, dentro do possível, categorizá-los?

Não detemos, infelizmente, abordagens internacionais uniformizadas nesta matéria e as pesquisas de âmbito extensivo nacional são, também, menos numerosas do que aquelas centradas nos hábitos leitores juvenis do ponto de vista das taxas e intensidades da prática (e da sua interrogação no plano das variáveis standard). A esse respeito uma regularidade nos parece detetável: os grandes painéis nacionais (“Les Pratiques Culturelles des Français”, a título exemplificativo, mas também os nossos três grandes estudos HLP, HLPP e LEP) aprofundam menos o conhecimento das leituras concretas e, a partir de medições mais sintetizadas, procedem, normalmente, a categorizações de âmbito mais genérico que nos dão, sobretudo um retrato dos géneros lidos (ficção, não ficção, teatro, poesia, literatura, livro prático, etc). O painel francês acima referido, já o salientámos noutra momento, não avalia, por exemplo, o peso das leituras que em populações juvenis podem ocorrer em virtude da influência do meio

escolar; não é esse o seu objetivo, tanto mais que as questões colocadas aos inquiridos se reportam apenas ao contexto recreativo. No caso dos três estudos portugueses já encontramos uma abrangência maior, embora o seu centro não seja nem a escola nem uma digressão muito aprofundada ao plano dos títulos escolhidos pelos leitores. Depois podemos encontrar estudos em que tais dimensões já sejam mais trabalhadas (entre nós, algumas das abordagens do OAC e uma parte mais breve do relatório EEL – que, embora não fornecendo listas de obras lidas ou preferidas, trabalha o gosto declarado por géneros literários; lá fora – mas nem sempre – as sondagens britânicas do National Literacy Trust, as francesas do Centre National du Livre ou as norte-americanas do National Endowment for the Arts). A par disso há trabalhos que assumem como centro da sua interrogação os universos concretos de leitura, que a partir deles desenvolvem considerações mais detalhadas e que interrogam a prática leitora na sua dupla feição escolar/recreativa (Baudelot et al, 1999; Coles & Hall, 2000 – mas aqui operando com amostras infantis –; Lebrun, 2004; Lebrun & Baribeau, 2003). Além da démarche sociológica com bases populacionais de maior grandeza teremos, ainda, os contributos amostrais setoriais ou regionais também com segmentos escolares, dos quais referiremos, a título de igual modo exemplar, os de Dutro (2002), Merga (2017) ou Rosário (2006). Não menos importantes serão as aproximações antropológicas ou educacionais que, das teorias da receção, aos estudos de motivação leitora, das biografias de leitores aos trabalhos no domínio dos estudos literários e às reflexões da prática pedagógica, nos enriquecem a respeito do problema.

É com base em todas estas contribuições, e apesar da sua diversidade científica e metodológica, que é possível ir compondo o possível conhecimento do setor. Ele oferece-nos, para o conjunto do mundo ocidental, recorrências de que procuraremos dar conta a partir daqui. Passemos em revista três contributos exemplares, que listamos por ordem de tratamento no plano da nossa digressão: em Espanha o da investigadora Ana Díaz-Plaja (2009), em França o de Baudelot et al (1999), no Reino Unido o de Clark (2013, 2014) no quadro das investigações do National Literacy Trust.

A investigadora espanhola Ana Díaz-Plaja (2009), atenta sobretudo ao domínio da literatura, analisa o manancial de leituras adolescentes revelado pelos estudos empíricos. A sua abordagem parte do conceito de *campos de leitura* (diferentes conjuntos de obras que são alvo de diversificada valorização cultural, sociológica e educativa) e articula-o com os de *formas de leitura* (outras feições leitoras, aqui num sentido lato, que podem ir da imprensa ao cinema, a outros audiovisuais, às novas tecnologias) e de *modos de leitura* (o modo vertical descreveria processos de transmissão assentes na relação professores/alunos, portanto situados no contexto escolar; o modo horizontal aqueles sustentados pela relação entre pares adolescentes e que sinalizam a presença de uma cultura mais mediática).

Do ponto de vista dos campos a proposta tipológica distingue duas posições extremas (alta cultura e baixa cultura), entre as quais podemos deparar com situações intermédias de contornos mais híbridos.⁵⁸

a) Campo da alta cultura – É representado, em primeiro lugar, pelas literaturas nacionais nos seus três géneros (narrativa, poesia, teatro) e inclui os clássicos, bem como os autores contemporâneos de cada país que passaram a integrar os cânones da

⁵⁸ Seguimos, a partir de agora, o plano analítico sugerido, do ponto de vista da designação e caracterização genérica desses campos, os comentários e exemplos avançados constituindo já contributos nossos a essa organização concetual.

crítica e da escola⁵⁹. No caso espanhol teríamos o Século de Ouro (Cervantes, Gôngora, Calderón de la Barca), a novelística oitocentista (Clarín, Pérez Galdós), os clássicos modernos (Machado, Lorca, Cela, Torrente-Ballester, etc); no contexto francês incluir-se-iam a “Chanson de Roland”, Corneille e Racine, Proust, Zola, Balzac, Camus ou Modiano (último Prémio Nobel da nação). E poderíamos multiplicar os exemplos que nos levariam aos Estados Unidos (Hawthorne Dickinson, Whitman, Faulkner, Toni Morrison), à Alemanha (Goethe, Thomas Mann, Hesse, Günter Grass), ao Reino Unido (Chaucer, o teatro isabelino com Shakespeare a liderar as hostes, Byron, Dickens, Eliot, Shelley, Robert Graves, Doris Lessing). Em Portugal são exemplares deste subconjunto a lírica medieval, Garrett, Camilo, Eça, Pessoa, Agustina, Saramago. Ainda neste campo encontramos os clássicos da literatura universal que romperam fronteiras e se instituíram como património coletivo da Humanidade: “A Bíblia”, “A Odisseia”, as obras de Cervantes, Shakespeare, Molière, Tolstoi. Uma coincidência de alguns deles com títulos/autores presentes no grupo das literaturas nacionais dá-nos uma medida dos movimentos da História e do poder de uma língua, literatura e cultura na afirmação dos seus criadores enquanto figuras de proa no contexto global – esse tema, por si só, levar-nos-ia a infinita discussão.

Como contactam os adolescentes com o campo da alta cultura? No caso do primeiro grupo (o dos cânones nacionais) a via privilegiada é a escola (sob a forma de leitura integral, ou por excertos, das obras integrantes dos currículos, mas também através de contratos de leitura e pela sugestão dos professores em contextos até mais informais). Do nosso ponto de visto, isto não eliminará alguma ação de outras instâncias; a força do património literário nacional, mesmo numa sociedade dada à distração mais mediatizada, confere-lhe uma certa visibilidade que pode, inclusivamente, originar-se nos terrenos culturais de massas (uma adaptação para cinema de “O crime do padre Amaro” foi, há alguns anos, responsável por certa revitalização da leitura da obra, à qual os editores responderam prontamente com capas que reproduziam imagens do filme). Apesar desses outros caminhos, por vezes inesperados, há, porém, que reconhecer à instituição escolar o principal papel no fomento da leitura deste subconjunto. Quanto ao segundo (os dos cânones universais), já será menos sistematizado ou uniforme o contributo da escola, dando azo, na perspetiva da autora, a uma sua mais residual presença nos universos leitores juvenis – constatação com que concordamos: haverá referências pontuais a estas obras e escritores em diversos pontos dos programas disciplinares, eles serão evocados no enquadramento de épocas literárias e dos jogos de influências e, de qualquer modo, a sua importância em termos culturais é inescapável até num modelo escolar movido, atualmente, por outros paradigmas; no entanto, estes movimentos são já mais ténues e difíceis de medir. Pensamos que, muito curiosamente, o contacto com este acervo literário universal pode, também, operar-se no quadro de uma cultura mediatizada (um interesse acrescido por “Romeu e Julieta” nasceu da adaptação de Baz Luhrmann da obra do bardo inglês, com Leonardo DiCaprio no papel principal – se tal levou os adolescentes a uma leitura integral da peça de teatro ou à, mais simples, das adaptações da peça em formato narrativo já é outra questão; mais recentemente o mesmo realizador e ator estiveram no centro de novo filme a partir de “The great Gatsby” de Fitzgerald – vamos, aliás, encontrá-lo nas listas dos nossos alunos e, como a obra já não integra as

⁵⁹ Podemos compreender a formação dos cânones a partir de duas vias de análise: uma seria paradigmaticamente representada pelas perspetivas do clássico de Harold Bloom (1997), centradas no valor literário das obras; outra pelas abordagens historicistas e sociológicas que sublinham o projeto ideológico de criação das literaturas nacionais a partir do século XIX e da entrada na Modernidade (Gourévitch, 1998; Lyons, 1987).

leituras obrigatórias da disciplina de Inglês, podemos supor que foi o cinema que fez entrar esses loucos anos 20 e a desilusão do sonho americano nos imaginários destes leitores.

Reconhecido o menor contributo dos clássicos universais nas declarações de livros lidos por segmentos juvenis (a não ser, para o caso de cada país, na sua categoria de literatura nacional) podemos dizer que o campo da alta cultura se deve sobretudo ao estímulo escolar e que não reflete, de forma exata e pura, leituras realizadas em contexto recreativo; muitos dos exemplos que apresentámos chegam aos seus leitores, em cada uma das nações, porque os programas os contemplam; e é possível que as perplexidades, bloqueios, revoltas (ou prazeres) experimentados por aqueles que, no Reino Unido, têm de lidar com o “Paradise Lost” de Milton, não sejam muito diferentes dos que se iniciam nos cantos de “Os Lusíadas”. Esta ação da escola, todavia, também não significa que o embate mais obrigatório com estas literaturas resulte sempre em desmotivação e rejeição ou que não se possa admitir uma transferência da ficção, poesia ou teatro de elevada consagração para o contexto da leitura lúdica e menos escolarizada.

b) Campo da baixa cultura – As obras, autores, géneros e subgéneros presentes neste campo são associadas pela autora a modos de leitura horizontal: são alheios aos cânones, academicamente desvalorizados, muitas vezes considerados literariamente incorretos. Por definição não os devemos à escola – o que não significa, como julgamos, que eles ali não se insinuem. Pouco estimados pelas academias de gosto, pelas elites científicas e pelos pedagogos, eles podem, no entanto, cobrir uma larga fatia das leituras adolescentes, por vezes aquelas mais voluntariamente empreendidas (sobretudo por aqueles que mantêm com o livro uma relação de pouca proximidade). Até porque a sua visibilidade no espaço público (constituem bestsellers globalizados, encontramos-os nos escaparates das grandes superfícies comerciais – hoje até nas montras das livrarias em lugar bem destacado –, têm ligação ao universo televisivo e dos jogos digitais, formam comunidades alargadas de leitores e de fãs) cria sentimentos de pertença, intensifica laços, coloca a leitura num certo território de centralidade social. Estamos no campo da literatura de consumo, de largo consumo, diríamos, formado por um vasto leque de temáticas e objetos. Cabem nele:

– A fotonovela e a novela de larga tiragem, muitas vezes vocacionadas para públicos femininos (Barbara Cartland, as publicações Harlequin, ontem o Corín Tellado, hoje as “Sombras de Grey”, Danielle Steel, Dorothy Koomson, Jodi Picoult); do outro lado, para nos situarmos nos padrões genderizado, seriam exemplares as passagens a livro dos jogos informáticos (em cenários masculinizados do fantástico ou das guerras mais realistas).

– A literatura juvenil ou adulta não homologada e os seus sucedâneos: o policial com protagonistas adolescentes que reproduz as fórmulas dos clássicos do género, os múltiplos replicadores de *Sherlock Holmes*, de Agatha Christie, de Dashiell Hammett, da ficção científica, da fantasia, do terror, em adaptações sucessivas dos mecanismos que fazem sucesso, em estratégias narrativas que poderão raiar o estereótipo. Caberiam aqui títulos como os de Dan Brown (e de todas as suas cópias), todo o fantástico que parte dos modelos originais de um Tolkien ou de um C.S. Lewis, toda a ficção científica filha das criações de um Asimov ou de um Philip K. Dick, os substitutos de Stephen King, os de intriga de espionagem de Le Carré, Clive Cussler, Ken Follett, etc, as infundáveis sagas de vampiros e lobisomens de (e pós) Stephenie Meyer – já, no último caso, devedora do seminal “Drácula” de Bram Stoker, este hoje talvez bem mais esquecido.

– Em articulação com os subconjuntos acima referidos (e neste universo de contaminações é, frequentemente, difícil separar as águas), as transposições para narrativa escrita de objetos da cultura televisiva e cinematográfica, bem como do mundo das novas tecnologias. Aqui podem surgir produtos de leitura como alguns dos que acima arrolámos, mas também casos muito mais curiosos do ponto de vista da contaminação entre meios comunicativos: “Assassin’s Creed”, sob a forma de livro com a autoria de Oliver Bowden, teve a sua fonte num jogo eletrónico que, por sua vez, se transferiu para o grande ecrã; no caso português “O diário de Sofia” de Nuno Bernardo e Marta Gomes, focando os problemas de uma adolescente, começou por ser exibido num site, passou a obra impressa, a série televisiva, a programa radiofónico – um sucesso em todos os possíveis formatos e linguagens; nos Estados Unidos da América a série musical televisiva *Hannah Montana Forever* do Disney Channel teve as suas posteriores novelizações com grandes números de venda a nível global (também não lhe faltou a passagem a cinema e a material discográfico).

Dissemos antes que a escola é tradicionalmente avessa a estas formas literárias e que a presença destas nos hábitos leitores adolescentes tem, habitualmente, outras origens. No entanto há sinais de que a instituição escolar, no seu esforço de motivação, se socorre também, in extremis, de tais objetos: no fundo, confrontada com resistências leitoras face a universos mais formalizados, trata-se de pescar usando o isco de que o peixe gosta; e todas as soluções parecem válidas no sentido da formação de públicos leitores – é preciso que eles leiam, não importa o quê, parece pensar-se. E, por isso, não será de espantar que, nalguns casos, apareçam exemplos desta literatura nas recolhas das práticas, e que ela seja referenciada como proveniente de atividades estimuladas no âmbito de um clube de leitura ou, mesmo, de um contrato estabelecido com professores. Em linha com o que acima argumentámos, se a estratégia pode ser defensável numa primeira etapa, importa, porém, encontrar mecanismos capazes de ajudar a fazer a passagem para outras formas de fruição e gosto capazes de formar o leitor literário (Dufays, 2002; Lluch, 2010; Tomé & Bastos, 2013) recetivo a outros tipo de textos com outros graus de complexidade e de desafio.

c) Campos intermédios – A autora espanhola contempla, finalmente, na sua organização o que designa como campos intermédios. Compõem-no subgrupos diversificados, em função da natureza dos objetos e também, justamente, das várias ordens de caução que sobre eles se operam (generalizada e popular ou da crítica especializada e erudita).

– O primeiro é integrado pela novela juvenil clássica e pelo romance de formação, situados numa clara posição de fronteira porque os seus destinatários preferenciais seriam leitores juvenis em processo de formação literária e humana. Não quer isso dizer que tais obras não possam integrar o grupo da literatura homologada; aliás, integram-no cada vez mais, uma vez que a distância histórica e uma maior fineza de análise académica esbateram os preconceitos que relegavam, por exemplo, “Vento nos salgueiros” e “Ilha do tesouro” para as gavetas de literatura secundária apenas por via do seu pretense público-alvo. Hoje muitos destes títulos/autores são estudados pela sua riqueza formal e foram recuperados pela alta cultura. O caso do romance de formação é, desse ponto de vista, particularmente representativo da ambiguidade de classificações ou da subida de estatuto: hoje discutir-se-ia muito se tal género pode ser distinguido exclusivamente em função de um potencial leitorado – foram “Retrato do artista quando jovem” ou “Uma agulha no palheiro” compostos para ser lido por

adolescentes? O seu valor artístico não os eleva acima de uma definição sociológica? Quem negaria a Joyce ou Salinger o epíteto de grandes mestres, e isso mesmo que tivessem escrito apenas estas obras? As deambulações e dilemas de *Holden Caulfield* (literatura maior) não deixaram, por isso (ou em virtude disso mesmo), de ser trabalhados no território da escola, procurando, precisamente, a convergência entre mecanismos de identificação com o leitor juvenil e padrões de qualidade artística.

No caso da novela juvenil clássica, também componente deste grupo, teríamos títulos de Twain, o já citado Stevenson, Verne, Salgari – em todos os casos um filão de aventura e ação, por vezes com laivos de digressão mais científica –, a linha do detectivesco (Doyle ou as aventuras policiais juvenis de Blyton), o filão do fantástico (Poe, Mary Shelley, Tolkien, C. S. Lewis, Barrie) – e só a evocação destes universos já nos remete, permanentemente, para dificuldades classificatórias. Do romance de formação já fornecemos acima alguns exemplos; mas poder-se-ia acrescentar-lhes o “Tom Jones”, a “Jane Eyre” (aliás, coincidentes com outro conjunto) ou, para não ficarmos pelo glorioso século XIX, “The cider house rules” de John Irving.

No caso deste corpus também podemos identificar uma multiplicação de formas de contacto com os públicos juvenis. Ele tem uma visibilidade notória no setor da edição (poderíamos designá-lo como recorrência globalizada). Um pouco por todos os panoramas editoriais nacionais se encontram impressões sucessivas destes conjuntos literários, ora sob a forma de texto integral (original ou traduzido), ora sob a de adaptações simplificadas e condensadas, ora pela sua inclusão, por excertos, em antologias – e o problema é, muitas vezes, o da passagem do leitor de uma versão menos desafiadora para o texto integral (com mais descrições e pormenores, com uma construção e linguagem de outra complexidade, acarretando as marcas textuais do seu tempo). Outra via de chegada a estes universos processa-se pela cultura do audiovisual – as adaptações ao cinema ou à televisão são, de igual modo, uma recorrência. O mundo da escola também não ignora estes títulos: damos com eles em estratégias pedagógicas de motivação leitora (clubes e contratos de leitura, inclusão nos programas – “A high wind in Jamaica” de Richard Hughes ou a obra, atrás referida, de Salinger compuseram programas dos nossos currículos –, promoção nas bibliotecas escolares). Do ponto de vista desses mecanismos de transmissão, podemos ainda supor que estes livros constituem uma espécie de património comum entre docentes (que os leram na adolescência) e alunos (a quem, por essa razão, os aconselham). A sua visibilidade pública enquanto objetos de um património cultural universal também lhes confere vantagens sinalizadas pela sua perenidade nas listas leitoras das faixas mais jovens.

– Um segundo grupo destes campos intermédios será composto pela literatura juvenil contemporânea homologada. Temos aqui obras compostas mais recentemente, sobretudo a partir dos anos 70 e que coincidem, sociologicamente, com a formação e expansão das culturas juvenis da contemporaneidade. Duas condições se conjugam para a inclusão de títulos neste conjunto: a sua qualidade, que os aproxima dos padrões requeridos na formação do leitor literário, e o facto de eles refletirem as temáticas, as preocupações, as tensões, as simbólicas dessa condição juvenil moderna ou pós-moderna (Colomer, 2002). Díaz-Plaja, seguindo a proposta de Joëlle Turin (2003) lista aqui os *textes realistes*⁶⁰ (abordando problemas adolescentes a ultrapassar – a toxicodependência, a separação, a desilusão amorosa, o bullying, a delinquência – frequentemente contados na primeira pessoa), os *textes engagés* (em que as dificuldades são enquadradas em conjunturas políticas e humanitárias de tensão e conflito – a guerra,

⁶⁰ Optamos por reproduzir aqui as designações avançadas pela autora francesa (Turin, 2003).

o drama dos refugiados, o tráfico humano), os *romans initiatiques* (uma espécie de romance de formação de rosto moderno que pode ir do fantástico aos contornos mais realistas).

Em nossa opinião, é evidente, muitas vezes, o hibridismo destes subtipos; a mesma obra pode combinar todos estes patamares temáticos: “A Lua de Joana”, de que voltaremos a falar, narração pessoal sobre a toxicodependência é, à vez, um texto realista e uma narrativa iniciática; a série “Harry Potter”, clara sequência de “crescimento” em vários volumes, não deixa de piscar o olho a grandes temáticas contemporâneas como a diversidade sexual, os problemas humanitários, da ecologia, da violência, da conflitualidade; as narrativas de compromisso ideológico são muitas vezes protagonizadas por figuras jovens (tal como o eram noutros tempos aquelas destinadas a públicos adultos – tendemos a esquecer os verdes anos do *Frederic Henry* de “Adues às armas” e do *Tom Joad* de “As vinhas da ira”, para citar dois gigantes americanos, que na sua juvenil inocência se tornavam adultos nos quadros societários que o seu tempo lhes disponibilizava). E, nessa perspectiva, o contacto com estes títulos pode, nalgumas circunstâncias, facilitar ou servir de trampolim para esses outros clássicos universais de outros tempos.

Toda esta literatura juvenil homologada chegará aos seus leitores por vias também muito profusas. As primeiras serão as do mercado – e de um mercado mediatizado, globalizado – “Harry Potter”, por exemplo –, feito de contaminações entre meios, de spin-off em várias linguagens e suportes, de formação de comunidades de leitores online (Azevedo, Balça & Bastos, 2015). As segundas serão as da escola que, embora não vocacionada tradicionalmente para a promoção, em modelos canónicos, destes materiais, não se furta a tirar partido de uma boa maré – para nos mantermos no domínio das metáforas associadas à pesca de leitores. Caberá aqui uma menção a um termo hoje muito em voga (a que já aludimos no início deste trabalho) que é o de *Young Adult Fiction* (Bean & Moni, 2003), ficção que lida com temas importantes para a adolescência, segundo Kokesh & Sternadori (2015). Descritivo de uma franja de literatura que pode ir do mais homologado ao mais marginal (do ponto de vista académico), o conceito cobrirá toda uma gama que obras hoje com enorme popularidade precisamente porque dão eco às grandes questões contemporâneas da condição juvenil. A young adult fiction não será, no entanto, nova, podendo, em nossa opinião ser coincidente com o que se designa mais classicamente por literatura juvenil: novas, todavia, serão as suas faces modernas, atualizadas e indo ao encontro dos problemas da atualidade.

– Um último subgrupo seria descritivo de outros géneros e outras formas. Nelas caberiam a banda desenhada de linha mais tradicional (Hergé e o seu *Tintin*, *Blake e Mortimer* de Edgar P. Jacobs, o *Spirou* de Rob Vel, mesmo o *Corto Maltese* de Hugo Pratt – e estamos com este último a complexificar os patamares que nos conduzem à literatura de grande estatuto), a emergente novela gráfica (seja ela mais literária na linha de um Art Spiegelman e de uma Marjane Satrapi ou mais popular na dos comics da Marvel americana), o Manga japonês.

Ainda neste subgrupo encontraríamos a não ficção, composta por materiais muito diversos e, por vezes, difíceis de classificar (revelando, de forma ainda mais evidente, uma certa porosidade entre os campos, uma vez que essas obras podem situar-se em grande proximidade com uma cultura de massas bastante vulgarizada apelando ao que foi designado como baixa cultura): ali estão os livros de humor e escritos por humoristas (articulados com o universo televisivo e cinematográfico, com as revistas de larga circulação, com formas artísticas emergentes como a stand-up comedy), os livros

de autoajuda e de temática esotérica (astrologias, medicinas alternativas, filosofias existenciais), as reportagens sobre programas televisivos, as biografias e autobiografias de figuras públicas (músicos, apresentadores, gurus mediáticos, políticos). Mas o domínio da não ficção pode, também, incluir obras jornalísticas de outro rigor capazes de atrair um público adolescente, numa relativa subida em qualidade.

Os campos intermédios representam diversidades notórias do ponto de vista temático, de género e de qualidade; e a autora identifica-os, nas suas manifestações mais populares, como fortemente atrativos junto do segmento etário em causa, inclusivamente junto de adolescentes menos fiéis à prática leitora, assimilando-os, sobretudo aos modos de leitura horizontal. A biografia de um concorrente de um reality show (nos seus pormenores mais picarescos), os conselhos para a vida de um apresentador do mesmo tipo de programa, o livro que todos parecem estar a ler, têm uma presença indesmentível no quotidiano dos mais jovens, chegam-lhes como marca de uma cultura de que é preciso participar sob pena de ficar de fora – aqui na aceção de Pasquier (2005) de uma certa tirania da maioria muito presente hoje nas escolas.

Como Díaz-Plaja muito pertinentemente repara, as distinções entre todos estes campos (alta cultura, baixa cultura, territórios intermédios) são por vezes difíceis de estabelecer no que concerne a alguns destes objetos de investimento leitor; se é evidente, por exemplo, que José Saramago, António Lobo Antunes ou Kingley Amis representarão sempre uma literatura valorizada pela academia, e que os spin-offs impressos de *Murder, she wrote* (série americana de crime protagonizada por Angela Lansbury) dificilmente alcançarão o mesmo reconhecimento, outros casos há em que o tempo de avaliação e os juízos que ele vai autorizando podem transformar o estatuto de obras e escritores, operando movimentos de transferência de uma cultura popular para círculos mais distintivos – o que não é, aliás, um fenómeno novo – com expressão numa sua maior adoção por parte do cânone escolar: o caso da subida em valor da literatura juvenil clássica (outrora considerada apenas entretenimento para jovens) documenta-o largamente.

Quando nos situamos no cruzamento dos campos com os modos de leitura reconhecemos, do mesmo modo, transformações que dificultam uma visão maniqueísta e de limites estreitos. Assim, podemos encontrar exemplos de como o alto valor literário se vulgariza e se torna objeto de culto mediático não por via da escola (modo vertical) mas por ação da cultura de massas e de popularidades alcançadas entre redes de pares adolescentes (modo horizontal): o universo de Tolkien foi recuperado para a leitura juvenil pelo cinema e não exatamente porque a instituição escolar e os educadores dele se lembraram. Ao invés, como vimos, as estratégias pedagógicas desenvolvidas em escolas, nomeadamente no âmbito de contratos de leitura ou de clubes leitores procuram, frequentemente, capitalizar os gostos juvenis, permitindo que obras de difusão mais massiva, com contornos menos exigentes, ou, inclusivamente, fora do campo literário, sejam utilizadas nesses contextos – na tal procura de uma captação de leitores a partir de lógicas menos ortodoxas ou fundamentalistas.

Analisada esta proposta tipológica, acrescentemos a ideia de que, numa quantificação dos géneros mais lidos, assinala a autora um predomínio do literário sobre tudo o resto e, no interior deste, da narrativa sobre a poesia ou o teatro – de qualquer modo, em linha de continuidade com o que está verificado para o conjunto das populações ocidentais em qualquer segmento etário, em que a lírica e a dramaturgia têm públicos bastante mais restritos (Neves, 2011).

Em França mantém-se como grande referência o trabalho, muitas vezes aqui evocado, de Baudelot et al (1999). Nele podemos detetar coincidências com o modelo

de Díaz-Plaja – pontos de afastamento prendem-se com o facto de em finais dos anos 90 a generalização dos computadores pessoais e do uso da internet estar numa fase diferente, o que determinava uma cultura do digital ainda não tão poderosa e com menor visibilidade na prática leitora; também nessa época se iniciava a febre “Harry Potter” ou “O Senhor dos anéis”, e por isso não encontramos entre os títulos referidos pelas coortes de alunos do Secundário uma expressão tão massificada desses títulos de literatura fantástica (o que não significa a sua ausência; eles estão lá). Esses aspetos à parte, reconheça-se que as categorias de organização de títulos propostas pela equipa de investigadores quase se sobrepõem, pesem as diferenças de designação, às do modelo espanhol, o que sustenta a tese de que “the patterns of what adolescents select for their private reading over recent decades have remained relatively stable” (Hopper, 2005). No estudo francês referido eram as seguintes essas categorias:⁶¹

– Os grandes clássicos franceses e a literatura nacional contemporânea legitimada (todos com uma relação evidente com o currículo escolar, sobretudo no primeiro caso, o dos grandes autores nacionais considerados seminais na aprendizagem da língua, literatura e cultura).

– Os grandes clássicos e a literatura estrangeira contemporânea também legitimada (com maior ou menor presença no currículo).

– Os clássicos para a juventude e a literatura juvenil contemporânea (no caso desta última, aquela academicamente valorizada pela sua qualidade e virtualidades pedagógicas.)

– O romance policial (nas suas várias manifestações, dos grandes modelos clássicos ao chamado *Polar* francês). Aqui podem observar-se variações muito interessantes do ponto de vista de uma História da Cultura Popular: as listas francesas refletem um autor como Simenon, do mesmo modo que uma lista americana poderia acusar a presença dos arquétipos detectivescos do outro lado do Atlântico.

– O romance de ficção científica clássico ou mais moderno.

– O romance fantástico à maneira de Edgar Allan Poe ou na tradição de Tolkien.

– As obras testemunhais, naquilo que os autores designam por testemunhos patéticos (abordando experiências de vida centradas nas problemáticas das dependências, do tráfico humano, da condição feminina em culturas não ocidentais, das vivências adolescentes), podendo, na sua génese, ser dirigidos a populações mais jovens ou a populações adultas.

– A banda desenhada, também nos seus vários subgéneros⁶².

⁶¹ Utilizamos aqui a tradução das designações categoriais do estudo em causa (talvez, na nossa perspetiva, menos sistematizadas que as do modelo anterior mas, ainda assim, úteis num desenho aproximado dos interesses leitores). Como os autores referem, soluções de continuidade podem ser encontradas entre os grupos considerados, sendo difícil, por vezes impossível, limitar uma obra apenas a um deles.

⁶² Do campo francófono, com larga tradição no domínio da banda desenhada, chegam-nos investigações recentes sobre a popularidade deste género entre populações juvenis (Berthou, 2015; Vasta, 2017) que não são, estranhamente, tão aprofundadas nas pesquisas realizadas noutros países.

– Todo o mundo da não ficção mais jornalística, da autoajuda, das orientações vivenciais, da parapsicologia, dos relatos biográficos ou autobiográficos, da divulgação científica, etc.

Identificados os objetos (novamente, sublinhe-se, com uma supremacia da narrativa ficcional), a investigação procurava, precisamente, interrogar o modo como eles sinalizavam um maior ou menor peso do paradigma escolar, concluindo por uma relativa diminuição dos investimentos escolarizados (associados ao património literário consagrado) e por uma aproximação aos incitamentos do mercado editorial nas suas infinitas interseções com uma cultura juvenil de massas. As escolhas leitoras escapariam, assim, cada vez mais aos ditames da instituição escolar (daí o título bastante feliz da obra – “Et pourtant, ils lisent”), o que não era exatamente interpretado como um valor em si negativo no plano das práticas de leitura dos mais jovens (mesmo que tal facto possa sistematicamente desagradar aos que lamentam o enfraquecimento dos valores canónicos). Voltando a concentrar-se nos títulos lidos, e a respeito precisamente das ordens de grandeza entre leituras associadas à escola (e ao campo da alta cultura) e leituras mais livres, Christine Détéz (2011) confronta os resultados obtidos então com aqueles de um outro painel longitudinal de que também é coautora (Oubre et al, 2010); a diferença de décadas revela transformações que vão justamente nesse sentido: se a primeira investigação ainda registava algum peso dos títulos clássicos (embora já em risco), a segunda reforça a ideia de um enfraquecimento destes e uma subida em valor dos grandes bestsellers (originalmente orientados ou não para jovens), das séries de fantasia, dos livros inseridos num plano de circulação com outros meios (televisão, cinema, internet); nessa perspetiva, aí se vão desenhando objetos ligados à fantasia heroica ou épica (Colomer, 2009b) popularizada há mais tempo (“Harry Potter”, as obras dos ciclos de Tolkien), às novas sagas que vêm tomar o seu lugar (“Twilight” de Stephenie Meyer, o “Ciclo da herança” de Paolini, por exemplo) à *chick lit* feminina (Olid, 2009), sem que desapareçam o policial, a ficção científica, a banda desenhada. Cruzando esta abordagem com o conceito de modos de leitura de Díaz-Plaja atrás apresentado poderíamos, assim, concluir por uma diminuição do modo de leitura vertical e por um reforço do modo de leitura horizontal; na mesma linha de justaposição das análises, os dados evidenciados no campo francófono corroborariam uma diminuição do valor simbólico da alta cultura (com articulações curriculares) e a instauração de um regime de grande abertura face a objetos de leitura dos outros campos (os que se integram no da baixa cultura e aqueles provenientes dos territórios intermédios); a tal diminuição do modo de leitura vertical que Détéz (2011) designará como desinstitucionalização das leituras juvenis.

Uma terceira abordagem mobilizada é a dos estudos do National Literacy Trust, mais centrados nas leituras realizadas fora (e para além da escola). Nestes painéis a constelação de obras evidenciada retoma as grandes tendências observadas no plano da leitura recreativa juvenil um pouco por todo o lado. Os livros favoritos registados por Clark (2013) organizavam-se em torno da fantasia de maior longevidade (Tolkien, J. K. Rowling), dos novos contributos para o género (Stephenie Meyer, Suzanne Collins, George R. R. Martin), dos títulos de ficção mais realista (“O cavalo de guerra” de Morpurgo ou a série “Cherub” de Robert Muchamore), da referida *chick lit*, dos livros de horror e crime mais contemporâneos, tudo isto não suprimindo outros clássicos como Conan Doyle e o seu eterno *Sherlock Holmes*. Repare-se que, numa grande parte dos casos, a visibilidade mediática é, novamente, uma constante (na presença de transições entre o livro e o cinema, o digital e o televisivo).

Tentemos, assim, sintetizar o estado da arte nesta dimensão das escolhas leitoras adolescentes. Do ponto de vista dos géneros lidos, das preferências e dos interesses por objetos determinados, os investimentos dos alunos em idade e frequência do Ensino Secundário parecem obedecer a padrões recorrentes (da Europa aos Estados Unidos da América) ao longo das últimas décadas. Independentemente das classificatórias privilegiadas por cada trabalho empírico (e elas são muito pouco estandardizadas, reconheçamo-lo) ou do facto de as realidades nacionais poderem evidenciar por vezes escolhas particularizadas associados à sua História, Literatura e Cultura, há elementos em comum que autorizam, na realidade, que possamos falar em tendências de conjunto. Elas podem ser descritas da seguinte forma:

a) Um predomínio dos géneros literários sobre os não literários (Clark, 2013, 2014; Detrez, 2011; MECDE, 2003; Howard, 2004; Manuel & Carter, 2015; Merga, 2017; Monade & Gérard, 2016; Octubre et al, 2010), assumindo-se no campo literário a presença de diferentes escalas de qualidade e legitimação e a presença de objetos menos enquadráveis numa conceção estritamente ortodoxa de literatura (a novela gráfica é já designada hoje como literatura gráfica, o que pode levar algumas recolhas a incluí-la neste campo).

b) No interior do campo literário, o predomínio da narrativa sobre a lírica e a obra dramática. É a primeira (nas suas muitas manifestações e subgéneros e, novamente, nos diversos graus de erudição e popularização/massificação que corporiza) aquela que surge como o alvo preferencial dos jovens leitores (Clark, 2013, 2014; Colomer, 2009a; Hopper, 2005; Lebrun & Baribeau, 2003; Manuel & Carter, 2015; Monade & Gérard, 2016; NEA, 2009; Robine, 2000). O teatro pode ser o género literário menos lido (a não ser quando chega por via dos programas escolares). Já quanto à poesia haverá uma nuance particular: embora não lida exatamente a partir do suporte livro, o contacto com a lírica (não tanto a canónica – essa, também alvo de familiarização preferencial no âmbito da escola) realiza-se frequentemente através das letras da música popular (Baudelot et al, 1999; Díaz-Plaja, 2009; Roberts & Christenson, 2001), colocando em causa o preconceito de que a juventude não se interessaria por esse género.

c) No interior do campo narrativo, a formação de pléiades diversas que vão da fantasia ao realismo, do policial à ficção científica, ao terror, à novela romântica, ao humor (Baudelot et al, 1999; Clark, 2014; Colomer, 2009a; Monade & Gérard, 2016; Olid, 2009; Renard, 2011).

d) Apesar das convergências acima referidas, a manifestação nas listas leitoras adolescentes de uma multiformidade de outros objetos e géneros em regime de maior dispersão ou pulverização (Detrez, 2011; Díaz-Plaja, 2009; Octubre et al, 2010).

e) A ação de um largo espetro de influências, com os seus extremos localizados no quadro do cânone escolar mais puro e duro (num dos lados) e no quadro cultural mais alheio ao mundo da escola (do outro); entre esses dois paradigmas teremos soluções de contaminação e de hibridismo, estratégias e caminhos de passagem, (localizados noutras mediações: as dos pares, as da família, as das bibliotecas). Acrescente-se que, do nosso ponto de vista, todas estas nuances dos investimentos leitores juvenis refletem, no fundo, o que designámos como regime de leitura na Modernidade, marcado pela diminuição da importância de centros orientadores (não se lê apenas o que a escola determina), por uma profusão de interesses associados a outras

instâncias sociais e agências de contacto com o livro, a estilos de vida e às identidades que neles se forjam. Pensamos, até, que tais diversidades podem ser tomadas como sinal de uma relativa vitalidade da pulsão leitora dos jovens: admitamos que seria bastante suspeito deparar com um questionário revelador de escolhas total ou maioritariamente compostas por obras inatacáveis provenientes dos domínios de uma alta cultura; tais resultados, se alguma vez fossem obtidos, ou procederiam de um logro (assente em falsas declarações de leitura para fins de autopromoção cultural mas com limitada coincidência com a realidade), ou sinalizariam um sistema escolar e social totalitário (em que todas as pessoas fossem obrigadas a ler o mesmo, e só o mesmo, independentemente da sua vontade), ou indicariam, finalmente, um enorme peso das leituras escolares sobre todas as outras formas mais livres (tomada aqui a escola como agência de massificação no plano de uma socialização literária) – as três hipóteses combinadas também são possíveis mas o mundo que elas prenunciam (se bem que cheio de bons e ímpolutos livros) talvez não seja nem muito livre nem muito interessante, para além de completamente irrealista no quadro existencial contemporâneo. Colocando a distopia alternativa, uma constelação leitora dominada pelas políticas de um mercado ultraliberal, pela ausência de qualquer mediação e orientação, pela negação de padrões qualitativos, pela demissão da escola no domínio dessa mediação e orientação, também não será, certamente, um ambiente muito saudável para o desenvolvimento intelectual e estético. A instauração desse regime moderno de leitura (evidenciado por escolhas mais livres e descentralizadas) parece dizer-nos que eles vão lendo. E vão lendo não apenas o que a escola prescreve ou aconselha, o que pode ser tomado como um bom sinal (na medida em que leituras exclusivamente presas ao modo vertical – escolar – não seriam exatamente reveladoras de uma consolidação da prática leitora fora desse quadro de unicidade (Neves, 2011; Robine, 2000). Por outro lado, se tal regime de maior liberdade fizer perigar a possibilidade de abertura e de afinamento dos gostos em direção a objetos de maior qualidade e riqueza temos de toma-lo como um problema para o qual são necessárias respostas no plano de uma educação literária (e para a leitura em geral).

f) Nesse largo espectro de influências, a ação de uma cultura juvenil de massas de contornos mundiais que segrega e dissemina as suas modas, as suas figuras de culto, os seus universos simbólicos, os seus mecanismos de identificação, os seus arquétipos – todos eles não dispensando, presentemente, as formas de leitura para além do livro (Colomer, 2009b; Díaz-Plaja, 2009). Não será de mais insistir que os sete volumes da série de J. K. Rowling foram responsáveis por uma pulsão leitora que atingiu o mundo mas que esta não teria tido a mesma amplitude não tivesse sido reforçada por massivas campanhas de marketing, pelo cinema, pela televisão, pela criação de comunidades de base digital – o mesmo veremos ocorrer depois com “Twilight” de Meyer “Os jogos da fome” de Collins, “Divergente” de Veronica Roth. Podemos questionar, como o faz Zipes (2002) a respeito do fenómeno “Harry Potter”, os efeitos de estreitamento dos imaginários decorrentes de uma massificação/standardização de feição planetária. Mas não é menos pertinente advogar que essa massificação tem, também, vantagens multiplicadoras na adesão ao livro (que adolescente queria ficar de fora das conversas e da onda de interesse pelo que ia acontecendo na escola de Hogwarts?). Razão suficiente para admitir que, por vezes, as modas podem ser benéficas na estimulação do interesse leitor.

g) Longe de um monolitismo temático ou de uma ancoragem exclusiva à escola, o facto de as leituras adolescentes poderem evidenciar, nos seus conjuntos, ecletismos e leques de interesses bastante amplos, por vezes cosmopolitismos estético-culturais que nos reenviam para imaginários globais:

Le cosmopolitisme esthétique-culturel se saisit également à travers la construction d’imaginaires culturels et artistiques globaux et à travers les valeurs auxquelles ces imaginaires renvoient. Ces imaginaires globaux s’appuient sur des images ou des contenus culturels qui sont fortement diffusés dans les média-cultures. Certains monuments sont devenus des emblèmes nationaux, du Taj Mahal à la Statue de la Liberté en passant par la Muraille de Chine. Les films de Steven Spielberg, les chansons d’Adele, les romans de J K. Rowling, et les peintures de Salvador Dali sont connus de la majorité des jeunes. Tout cela contribue à construire un répertoire de références culturelles mobilisables par une grande partie de la jeunesse contemporaine. (Cicchelli & Octobre, 2017, p. 5)

Tais leques de maior abrangência, observados nos conjuntos não poderão, todavia, ser tomados como exemplo do todo, uma vez que menus mais restritos estarão associados a comportamentos leitores mais distantes do livro, refletindo condicionantes de sexo, origem social, socialização e relação de diferente sinal com o espectro cultural que vai do mais distintivo ao mais vulgarizado.

h) Ainda analisado globalmente o corpus de leituras juvenis, o facto de elas evidenciarem a importância de duas ordens de favorecimento da prática leitora nesse segmento etário (ordens de favorecimento, aliás, exploradas pelo setor editorial desde o século XIX e da expansão de uma cultura de leitura): os processos de identificação entre leitor adolescente e obra/temática/protagonistas; o fenómeno do serialismo.

Desde a sua génese a literatura juvenil (na esteira daquela concebida para os leitores ainda mais pequenos) tirou amplo partido dos mecanismos de identificação que se desenvolvem entre o leitor e as situações descritas, personagens da história, ambiências (Colomer, 2002; Ballaz, 2000; Hunt, 1997, Townsend, 1996; Silva-Díaz, 2009), acentuando, inclusivamente, estereótipos assentes no género – e já deles falámos a respeito dos níveis diferenciados de leituras entre rapazes e raparigas e da sua relação com os aspetos da socialização familiar –, na etnia ou na classe social (Botelho & Rudman, 2009; Kortenhuis & Demarest, 1993; Lerer, 2008). Tais fenómenos refletem-se, claramente, em constelações de leitura, acentuando ora a atração pelo universo da aventura e da ação e a construção padronizada da masculinidade e de determinadas características tidas como viris, ora uma cultura julgada como feminina (antes a das “Mulherzinhas” de Alcott, hoje talvez, a da popular chick lit), ora, em tempos mais politicamente corretos, procurando transpor essas barreiras de género (Lara Croft, as personagens femininas de “Os jogos da fome”); em todo o caso jogando com esses estereótipo, mesmo que seja para os transgredir e, em todo o caso, procurando ir ao encontro de potenciais consumidores que neles se possam rever. A popularidade da diarística e dos livros de testemunhos (ficcionalizados ou já para além da ficção e, frequentemente, apelando a uma visão mais dramática e realista) documenta também essas estratégias: *Christiane F.* e a Berlim da toxicodependência, por exemplo; mais perto de nós, obras que parecem fundar-se em estudos sociológicos bastante atualizados sobre os problemas dos teenagers (na esteira do conceito atrás referido de young adult fiction) para com base neles construir narrativas com propósitos pedagógicos de ultrapassagem ou de mero reflexo narcísico.

Do mesmo modo, vários autores (Colomer, 2009a; Díaz-Plaja, 2009; Greenlee, Monson & Taylor, 1996) têm referido a importância da serialização literária na consolidação de hábitos leitores adolescentes. A criação de séries não é nova e podemos considerá-la como paralela à consolidação de uma cultura de leitura em todos os grupos etários e quadrantes geográficos desde que o impresso e o seu uso se generalizaram

(Ducas, 2014; Lyons, 2010, 2011; Vaninskaya, 2011); prefigurada pelos folhetins publicados em entregas episódicas (e depois passados a livro) desde o século XIX (Dickens, Balzac, Camilo), ela assume uma identidade com a invenção da recorrência de personagens em histórias autonomizadas, autorizando, a partir daí, que possamos falar da emergência de uma estratégia serial. O campo da literatura juvenil, sobretudo na especialidade da aventura, do crime, do detectivesco, tem sido historicamente prolífico na segregação desta modalidade: dos livros de Karl May sobre o Oeste americano ao *Tarzan* de Edgar Rice Burroughs, passando por Enid Blyton (inúmeros conjuntos todos com protagonistas juvenis – “The famous five”, “The secret seven”, “St. Clare’s”, “The adventure series”, etc), de C. S. Lewis e do seu mundo de Nárnia, aos mais atuais exemplos que temos vindo a referir nos campos das distopias contemporâneas (dos regressos ao medieval em mundos paralelos, das sequências de vampiros, das escolas de magia), acabando na banda desenhada (*Tintin*, *Lucky Luck*, *Astérix*). A série com narrativa concluída no fim de cada tomo (a par da obra em volumes com soluções de continuidade da intriga) fideliza, cria expectativas futuras, abre caminho a leituras posteriores – e nesse sentido ela tem vindo a ser retomada pelo próprio panorama televisivo, como bem o demonstra e analisa Hervé Glevarec (2012), além do mais em situações de contaminação clara entre este e o plano editorial.

Estas duas ordens de favorecimento encontram-se nitidamente articuladas quando observamos listas de obras lidas por públicos juvenis: numa parte dos casos essas obras não só se integram no tipo serial, como situações e personagens coincidem com as idades dos seus potenciais leitores, com as suas preocupações, as suas simbólicas, por vezes os seus dilemas, as suas projeções identitárias.

i) Finalmente, uma chamada de atenção para o modo como os menus adolescentes de leitura podem traduzir, pensamos que precisamente em conexão com essas projeções identitárias, as tensões e contradições de uma etapa charneira da vida: nesses menus encontramos – para seguir uma metáfora gastronómica – simultaneamente pratos vocacionados para dietas infantis, para dietas adultas ou para aquelas de transição adolescente⁶³ propriamente dita. Para Margallo (2009) este grupo de idades pode integrar perfis leitores muito diferenciados com um pé na literatura infantil e outro na literatura adulta:

Las dificultades para delimitar la franja de edad del lector adolescente han comportado que se tengan muy en cuenta los cambios en relación con la etapa infantil anterior, una fase más controlable definida por el salto de primaria a secundaria, pero que se observe poco la frontera con la edad adulta en el campo de las lecturas libres. Se olvida así que, precisamente, uno de los rasgos distintivos del adolescente es su proyección hacia la mayoría de edad, el deseo de pasar a la etapa siguiente, deseo que se manifiesta con incursiones en las lecturas adultas. (p. 222)

É nessa perspetiva que podemos interpretar o facto de ombrearem em listas de leituras juvenis objetos tão diametralmente opostos: ali estará a aventura adolescente de traços mais pueris ao lado da temática adulta da sexualidade transgressora, o mundo de margens sociais em paralelo com a novela romântica que todos leem, o thriller de pura

⁶³ E nesse quadro se pode entender a emergência (e pertinência) do que já referimos como Young Adult Fiction (Bean & Moni, 2003).

evasão acompanhando o diário que se reclama de grande fidelidade à vida real. E só uma focagem atenta a essa condição de margem que é a adolescência nos defenderá das perplexidades ou puritanismos que o menos incauto possa experimentar quando, observadas as práticas leitoras desta, tropeçar numa obra com explícitas referências sexuais junto de “Uma aventura na escola”.

Discutidos títulos, autores e géneros, observadas as recorrências que parecem organizar uma relação preferencial com certos objetos lidos, passemos ao nosso panorama nacional.

Que leem os adolescentes portugueses? Não detemos grandes estudos quantitativos (nem longitudinais) de cobertura nacional sobre preferências leitoras na perspetiva dos títulos ou dos autores e, em grande parte dos casos, as análises das sondagens de natureza setorial e localizada têm partido dos géneros declarados como lidos ou – mas mais raramente – de listas curtas de obras favoritas a partir das quais é possível abstrair algumas tendências⁶⁴.

Assim, os trabalhos do OAC na série “Sobre a Leitura” informavam-nos, regra geral, dos géneros mais habitualmente percorridos por estudantes portugueses (entre os quais os do Ensino Secundário) em finais dos anos 90: da sua consulta (Conde & Antunes, 2000; Ferreira et al, 2001; Fortuna & Fontes, 1999; Moura, 2000) ressalta uma configuração coincidente com aquela que temos vindo a apresentar, com confluências em torno da narrativa ficcional (o romance, o conto, a novela) e de vários dos seus subgéneros (a literatura juvenil clássica ou mais contemporânea, o policial, a novela romântica, a ficção científica, o terror, a espionagem); em todos os relatórios se assinala a presença da banda desenhada ou mesmo de livros um tanto mais frequentes junto de públicos infantis; apenas o estudo sobre o concelho de Almada (Conde & Antunes, 2000) regista um (pouco comum) elevado número de menções aos géneros teatral e poético, que as autoras interpretaram como resultando de respostas procurando ir ao encontro do que é considerado canónico. Na verdade, todo o conjunto dos estudos – num regresso às sínteses de Lopes e Antunes (1999, 2000, 2001) – reafirmava uma padronização de escolhas leitoras à volta dos géneros acima referidos, embora não dispensando a presença esparsa de alguma não ficção, do livro mais técnico, da obra científica. Na investigação de Fortuna e Fontes (1999) eram, excepcionalmente, apresentados os nomes dos autores das obras lidas no momento da recolha: entre os portugueses mais referidos deparamos com uma repartição clara entre o paradigma escolar e a literatura juvenil contemporânea homologada (Eça e Vergílio Ferreira representando o primeiro, Alçada/Magalhães e Maria Teresa Maia Gonzalez como exemplos da segunda); os estrangeiros testemunhavam os universos leitores diversificados que encontramos recorrentemente nos estudos deste tipo e com estas idades: os velhos conhecidos de todos os tempos num certo território de classicismo (Agatha Christie, Poe, Anne Frank, Tolkien, Defoe, Huxley) ou os bestsellers ancorados a uma década particular (naquele caso, Zlata Filipovic e os “Diários da Bósnia”, Jung Chang e os seus “Cisnes selvagens”, Jostein Gaarder e “O Mundo de Sofia”, Irvine Welsh e “Trainspotting”). A lista não diferiria, com as devidas atualizações de pormenor, de outras mais recentes a que neste trabalho temos vindo a aludir.

Rosário (2006) apresentava listas de leituras no Alto Alentejo enformadas por inclinações idênticas e repartidas pelo binómio escolar/lúdico (mas com preponderância do segundo). Dessas listas sobressaíam, para além das obras mais ancoradas no trabalho

⁶⁴ É claro que nos poderíamos reportar a estatísticas de vendas e aí teríamos algumas indicações adicionais; mas, em rigor, o conhecimento dos tops constitui um indicador bastante indireto e menos fiável, uma vez que não mede exatamente o ato leitor (Neves, 2011).

académico, títulos articulados inequivocamente com a aludida cultura de massas juvenil e adulta.

A pesquisa EEL (Lages et al, 2007), assente maioritariamente nas declarações de preferências por géneros, estabelecia movimentos diferenciais a respeito destes ao longo dos ciclos de estudo:

... enquanto os romances e as biografias têm sentido fortemente ascendente – dos alunos mais jovens para os mais velhos – a banda desenhada, os livros de aventuras, os livros juvenis, as obras de teatro e de poesia tendem a ser mais elevados no 2º. ciclo do que no ensino secundário. No fim, com valores cada vez menos discriminantes, mas aumentando em função do grau de ensino, estão a ficção científica, os livros de viagens e os policiais. (p. 345)

A investigação conclui, assim, por um panorama leitor no nível Secundário claramente direcionado para a narrativa (concomitante com o declínio da lírica lida em livro e do género dramático, que ainda iam conseguindo cultores até ao 2º. ciclo) e, nos terrenos desta, ligeiramente mais vocacionado para os subgéneros do policial, da espionagem, da ficção científica; o livro de aventuras juvenis e a banda desenhada tenderiam a ver diminuído o seu interesse, que se transferiria para a fantasia (mas é tão difícil, aqui, segmentar os géneros) e, com bastante nitidez, para o romance, os diários e a biografia – e estamos em crer que aqui teremos a recorrência, mas é apenas hipótese pois não dispomos de informação sobre os títulos, das obras testemunhais presentes nas tipologias francesa e espanhola acima comentadas de Baudelot et al (1999) e de Díaz-Plaja (2009).

O estudo português com estudantes identificava, de igual modo, inclinações leitoras por determinado tipo de obras em função do sexo e da construção das identidades de género, o que nos conduz à próxima secção, em que essa temática é tratada.

6.1.3 Os padrões de leitura juvenil por sexo

Os padrões genderizados das práticas de leitura recreativa entre crianças e adolescentes são, podemos afirmá-lo sem reservas, uma das informações mais garantidas de todo o acervo investigativo. De facto, eles são bastante paralelos a tudo o que atrás discutimos para a globalidade das populações nos países desenvolvidos, e traduzem-se em taxas de leitura superiores entre meninas e raparigas, atitudes mais favoráveis destas ao ato de ler, acréscimos femininos na categoria do médio e, sobretudo, do grande leitorado, fragilidades masculinas bastante consistentes em todos os campos da leitura recreativa, dissociações de géneros lidos por sexo, bem como num declínio das leituras ao longo do percurso etário e escolar que, afetando todos, é, porém, menos acentuado entre elas do que entre eles.

Explanámos o tema de forma alargada no terceiro capítulo deste trabalho, quer na vertente da evidência dessas regularidades quer na da sua interpretação (apelando às dimensões biopsicológicas, históricas, sociográficas, valorativas e no âmbito das estratégias socializadoras). Limitamo-nos agora, e por isso, a relembrar e adicionar alguns dos contributos bibliográficos em vários países: em Espanha, Colomer (2009a), Díaz-Plaja (2009) e Colomer e Manresa (2008); no Reino Unido, Clark (2012, 2013, 2014), Clark & Hawkins (2010), Clark & Picton (2012), Clark, Woodley & Lewis (2011), Coles & Hall (2000, 2002); na França, Baudelot et al (1999), Détréz & Piluso

(2014), Donnat (2009b), Octobre (2008), Octobre & Berthomier (2012) e Renard (2011); na Alemanha, Pfost et al (2016); na Holanda, Meelissen et al (2012), Van den Eijnden (2014), Van Ours (2008), Wennekers et al (2018); nos Estados Unidos, Dutro (2002) NEA (2004), Tepper (2000).

Em Portugal todas as grandes sondagens (HLP, HLPP e LEP) convergem nas mesmas ilações. Embora auscultando apenas indivíduos com idades a partir dos 15 anos, o que cria hiatos de recolha, a validade das suas conclusões é suportada complementarmente pela investigação mais específica sobre grupos estudantis – à qual passaremos a recorrer. Rocheta (1980) detetava distinções nas preferências de rapazes e raparigas, concluindo por um maior gosto destas pela leitura de literatura. As pesquisas do OAC (série “Sobre a Leitura”)⁶⁵ desenvolvidas em finais dos anos 90, não autorizando generalizações de âmbito estatístico, uma vez que são estudos setoriais com metodologias diferenciadas e esquemas de amostragem não representativa, como é ressaltado nas sínteses produzidas (Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001), compõem, não obstante, uma aproximação ao problema em que parece evidente a influência das dimensões de sexo e de género: “É um facto que percorre os nossos estudos e que também encontra corroboração em Baudelot: as raparigas, cumulativamente, leem mais, têm um maior peso relativo nos grandes leitores, compram mais livros e associam preferencialmente a leitura ao prazer”. (Lopes & Antunes, 2001, p. 26). O nosso estudo (Rosário, 2006) estabelecia para o Alto Alentejo respostas muito semelhantes, níveis leitores genderizados da mesma ordem e escolhas de leitura bastante diferentes entre estudantes do sexo masculino e estudantes do sexo feminino, os dados obtidos sugerindo ainda a existência de processos socializadores para a leitura mais favoráveis às adolescentes. Refira-se que processos com essa natureza distintiva eram também assinalados no trabalho de Lopes e Aibéo (2007) no contexto do norte de Portugal. Por sua vez, a recolha EEL, que explora este campo de forma exaustiva – é, na verdade, um dos grandes eixos da sua abordagem –, afirma que “As respostas relativas aos graus do gosto de ler em função do sexo exprimem, pois, atitudes e sentimentos que distinguem os sexos, sendo as diferenças subjacentes favoráveis às raparigas.” (Lages et al, 2007, p. 175). Já no 1º. Ciclo tais diferenças se fazem sentir, gostando as meninas mais de ler e transferindo esse gosto para níveis de prática superiores aos dos meninos, comportamentos que se replicam no 2º. e 3º. Ciclos e no Secundário. Para este último ciclo, segundo a investigação em referência, em 2007, as divergências traduziam-se:

– Numa maior sensibilidade das raparigas às dimensões positivas da leitura (associada ao prazer, à imaginação, à aprendizagem, à utilidade) e na mais recorrente, e oposta, conotação da mesma, operada pelos rapazes, com as ideias de aborrecimento, inutilidade, dever.

– Em maiores percentagens da amostra feminina que afirmavam ser viciadas em leitura e gostar muito de ler, ou que declaravam aspirar a ler cada vez mais. Estes níveis de autorrepresentação baixavam no segmento masculino para valores médios ou baixos.

– Em intensidades da prática leitora (e de facto em alinhamento com todas as pesquisas internacionais) obedecendo a dissociações de sexo. Regra geral, as raparigas liam bastante mais do que os rapazes e dedicavam mais tempo à prática. O estudo contemplava, muito curiosamente, duas tipologias de intensidade da leitura. A primeira reportava-se ao número de livros lidos ao longo da vida, numa escala de 0 a mais de 100

⁶⁵ Relembre-se que o recenseamento destes trabalhos se encontra no segundo capítulo.

(categorias operatórias de *não leitores*, *pouco leitores*, *bons leitores*, *muito bons leitores* e *super leitores*, integrando esta última todos os alunos exibindo obras lidas acima da centena). A segunda tipologia, mais clássica e próxima das démarches metodológicas comuns, baseava-se no número de livros lidos no período de 12 meses anteriores à inquirição (categorias nossas conhecidas de não leitores, pequenos, médios e grandes leitores). Em ambas as tipologias as jovens estudantes sobressaíam nas categorias médias e altas, os rapazes obtendo mais fortes percentagens entre os que liam pouco ou nada. A única exceção era despistada pelo primeiro arranjo tipológico em que os super leitores do sexo masculino igualavam percentualmente os do sexo feminino (7%) retirando-se daí a conclusão de que uma super intensidade de leitura se apresentava como mais transversal a ambos os sexos. Centrando-nos na tipologia anual, reportem-se os dados que apresentavam como não leitores 19,6% dos rapazes do Secundário e, apenas, 6% das raparigas, os valores masculino e feminino muito próximos na categoria do pequeno leitorado entre 1 a 3 livros (51 e 52%, respetivamente); os médios leitores (4 a 10 livros) voltavam a fazer divergir os comportamentos, agora com as estudantes a adiantar-se (33%) consideravelmente aos seus colegas (21%); finalmente, uma vantagem feminina (mas menos substantiva) se assinalava no grande leitorado (acima dos 10 livros/ano) (10 contra 8%).

– Agora num cruzamento com a dimensão idade, no facto de a passagem dos anos afetar mais o gosto dos rapazes pela leitura do que o das raparigas (em transições de ciclo para ciclo e com plena manifestação nos últimos três anos de escolaridade). “Ou seja, embora o prazer da leitura decresça ao longo dos anos em ambos os sexos e esta [idade] seja a variável mais influente no gosto, o passar dos anos parece ter ainda maior preponderância nos rapazes”. (Lages et al, 2007, p. 356).

– Em índices de compra de livros e de frequência das bibliotecas que também eram mais elevados entre as raparigas. O uso de equipamentos de leitura pública manifestava dissociações bastante singulares: embora as raparigas recorressem mais às bibliotecas para a realização de trabalhos escolares, eram também elas as principais requisitantes de obras para leitura em casa; em contrapartida, os rapazes declaravam ir à biblioteca mais para ler jornais e revistas e para utilizar a internet (e muito raramente para ali ler livros ou requisitá-los).

– Num uso mais efetivo das novas tecnologias e de formas de ler a estas associadas (em particular à internet), por parte dos rapazes, numa réplica de comportamentos das populações adultas em que o uso dessas tecnologias evidencia também sinal mais masculino.

– Em dissociações de géneros de livros lidos e preferidos pelas populações escolares masculina e feminina. Se já no 2º. e 3º. ciclos eram patentes essas dissociações na formação do gosto (o dos rapazes indo para os livros policiais e de espionagem, para o western e a banda desenhada, para as viagens e as explorações – em todo o caso a aventura e a ação –, o das raparigas pendendo mais para o romance, para a poesia, para os livros de contornos intimistas) elas persistiam no Secundário, talvez até com maior significado uma vez que se está em período de plena construção de identidades de género. Aí o romance e o livro juvenil de relatos de formação eram maioritariamente femininos e os universos de ação maioritariamente masculinos. Pode dizer-se que as raparigas apresentavam maior dispersão de preferências, o que alinha com a tese de Dutro (2002), já atrás referida, que identificava em estudantes femininas uma menor

preocupação com associações de género e uma maior capacidade de transpor fronteiras estereotipadas nas suas escolhas leitoras. Em suma, e do ponto de vista das escolhas de leitura entre adolescentes portugueses,

Parece, então, haver uma disjunção entre géneros e temáticas femininos e masculinos, ao mesmo tempo que existem significados socialmente construídos de sensibilidade de género (sexo). Assim, as dimensões da fruição estética e da procura de subjetividade parecem ancorar-se no lado feminino. Pelo contrário, o hedonismo e o poder (a que não será alheio um certo espírito agonístico bem patente nas narrativas históricas e políticas), a par da tecnologia e do desporto (de novo a competição...) assentam na face masculina. (Lopes & Antunes, 2000, p. 25)

6.1.4 Família, capital escolar e cultural, processos de socialização e habitat

Mobilizamos aqui duas dimensões a saber. A primeira é aquela que tende a interrogar a condição leitora juvenil e as suas manifestações, em função do capital escolar e cultural das famílias, cruzando essas instâncias com os mecanismos socializadores. A segunda concentra-se no plano da localização, na maior parte dos casos relacionando-a, precisamente, com as distribuições diferenciadas desse mesmo capital cultural e escolar pelos territórios, populações e agregados. Vejamo-las, passo a passo.

O investimento na leitura, o desenvolvimento do gosto por esta nas suas várias vertentes (incluindo a mais recreativa), são concebidos (a par com outras inclinações no domínio mais abrangente das várias práticas culturais) em ligação com o universo dos saberes, dos diplomas, dos interesses, paixões, linguagens, símbolos, estatuto social e padrões comportamentais do meio de crescimento e formação. O posicionamento teórico passa pela ideia central de que esse universo cultural dos agregados (no fundo uma espécie de caldo valorativo, simbólico e estatutário) tende a transferir-se para os mais jovens, reproduzindo-se no seu comportamento, muitas vezes sem que disso se tenha uma completa perceção. Essa transferência pode efetuar-se por duas vias articuladas:

– Pelo simples facto de o livro e a leitura fazerem parte do ambiente cultural doméstico e aí serem objeto de profunda valorização, como sintetiza Laurent Fleury (2011) a respeito do espectro largo das práticas culturais:

Lorsque la famille instaure dès l'enfance un rapport à la culture, l'acquisition des instruments qui rendent possible la familiarité avec les œuvres d'art s'opère par un long processus d'appropriation plus continu et diffus. Par ces apprentissages imperceptibles et inconscients la famille peut instituer un rapport précoce à la culture. (p. 54)

– A partir de estratégias socializadoras intencionais e dirigidas que, saliente-se, não estarão menos relacionadas com essa valorização familiar da leitura.

Tais perspetivas encontram o seu paralelo nas correntes da Sociologia da Educação interessadas no estudo dos processos de reprodução das desigualdades nos

sistemas de ensino. Elas têm demonstrado, por exemplo, como culturas familiares já caracterizadas por forte proximidade com a escola e a intelectualidade (indiciada por longa tradição de escolaridade dos seus membros, por diplomas obtidos ao longo de várias gerações, por uma valorização do estudo e da aprendizagem académicos, por estratégias de mobilidade social ancoradas em percursos bem sucedidos no plano da educação formal, por uma tradição intelectual e de consumo cultural, informativo e artístico mais distinto e distintivo) se revelam vantajosas no sucesso dos mais jovens – os herdeiros, na expressão de Bourdieu e Passeron (1964) – que, justamente, detêm esse capital cultural de origem. A ausência dele pode ser entendida como um handicap com efeito nos investimentos académicos, na importância conferida ao estudo, no interesse que nele se veja e, no fim da linha, resultar em problemas de recusa, abandono, retenção, escolaridade bem-sucedida. Nessa medida, a performance e o sucesso educativo são vistos não como o resultado puro e absoluto de uma condição de partida neutra (fazendo-se tábua rasa das condições do meio original e assumindo-se o princípio de que todos chegam à escola em circunstâncias de igualdade) mas, pelo contrário, como uma construção social a partir de elementos culturais que a montante da instituição escolar são gerados e replicados (e que ela própria acabará por reforçar, transformando desigualdade social em desigualdade escolar). Nesta linhagem científica se integram os contributos centrais de Bourdieu e Passeron (1964, 1970), aos quais poderíamos acrescentar, a título exemplificativo, os de Gottfried, Fleming e Gottfried (1998) ou, mais recentemente, de Shiu, Hong e Hu (2015).

A noção de capital cultural (do qual o capital escolar é uma parte) tornou-se também importante nas démarches analíticas a respeito da prática leitora. O modelo teórico de explicação das desigualdades no plano escolar (na sua interação com aquelas produzidas na cultura do meio original) foi transferido por Bourdieu (1979) ou Bourdieu e Darbel (1991) para o domínio das práticas culturais. Parte ele do princípio de que os gostos e a filiação aos objetos e linguagens da cultura, no fundo o conjunto dos elementos caracterizadores de estilos de vida com os quais os atores se identificam, são o produto de um habitus, um complexo de inclinações e disposições, de esquemas mentais e de ação colhidos e incorporados na personalidade ao longo do período de socialização primária. Esses gostos refletem a cultura original em que esse processo se desenvolveu e, nesse sentido, são eles próprios o reflexo de desigualdades identificadas na estrutura das classes sociais. Desse modo, e como dissemos atrás, culturas familiares com grande proximidade a uma cultura erudita tenderão a reproduzir nos seus membros mais jovens, e desde muito cedo, um gosto por determinadas formas culturais; por outro lado, indivíduos oriundos de meios familiares menos escolarizados e com uma distância grande em relação a essa cultura erudita experimentarão dificuldades na sua fruição e no desenvolvimento de afinidades conducentes ao seu culto – não dominam os léxicos, não formaram hábitos de receção, sentem-se impotentes perante linguagens que não compreendem porque não interiorizaram os seus códigos e eles não faziam parte dos centros de interesses do grupo de referência. Em consequência desta postura analítica, o meio familiar e a sua cultura passam a ser concebidos ora como instâncias segregadoras de vantagens, ora como instâncias segregadoras de handicaps culturais. Este tipo de abordagem chama-nos, pois, a atenção para o facto de o gosto por certas expressões culturais (sejam elas de sinal erudito ou popular) não dever ser lido como um dado natural, algo a que todos acederiam automaticamente e da mesma forma, independentemente do meio e da interação com este, mas sim como um produto de condições socialmente (e de forma desigual) fabricadas.

Fruit d'une longue familiarisation avec le livre, la lecture est une pratique acquise très tôt dans le milieu familial et devient, pour les plus favorisés, un habitus, que n'on pas le plus souvent, la possibilité d'acquérir les enfants des classes populaires. Le fait d'avoir une bibliothèque chez soi, d'avoir des livres à sa disposition, de pouvoir choisir des livres, de voir ses parents lire, de discuter des lectures, permet une imprégnation et constitue un capital culturel qui vient s'ajouter au capital scolaire. (Horellou-Lafarge & Segré, 2007, pp. 82-83)

Na zona de influência deste paradigma interpretativo vimos já, em capítulos anteriores, como a prática leitora – atividade de recepção menos imediata e para a qual é necessário um investimento ativo – parece assumir para os atores formas muito diversas que se articulam com os mundos sociais e culturais da qualificação escolar, da formação e dos universos profissionais, da estratificação, da construção da identidade de género, das experiências em idade precoce.

É nessa mesma aceção (culturalista e transmissiva, acentuando os aspetos da distinção e das desigualdades) que muitas pesquisas têm vindo a analisar os níveis de leitura e as atitudes face a esta por parte das populações juvenis, assentando habitualmente as abordagens empíricas em dois planos muito concretos e de estreita interdependência: o da procura de correlações entre essas dimensões e o background escolar das crianças e jovens (medido, regra geral, pelos níveis de escolaridade dos pais); o da procura de correlações entre essas mesmas dimensões e as práticas socializadoras ocorridas durante a infância (complementada, muitas vezes, essa análise, com a dos estímulos de reforço para a leitura desenvolvidos pelos agregados na fase adolescente dos seus educandos).

Operando em contextos extremos do ponto de vista da origem social, Goaziou (2006) estudou em França as atitudes em relação à leitura daqueles que designou como leitores precários, conduzindo baterias de entrevistas entre jovens em três condições sociais muito particularizadas: indivíduos oriundos de meios sociais pobres numa região desindustrializada (e marcada por forte desemprego e baixas qualificações da população); detidos em prisões; adolescentes em ambiente institucional por situações de abandono familiar. Em todas essas situações, a distância destes menores em relação ao livro era enorme; este era sobretudo associado à instituição escolar, um lugar que os adolescentes prefeririam esquecer e ao qual associavam o insucesso, a dificuldade de domínio da língua e a dificuldade da leitura. Ler era visto como uma atividade penosa, um castigo, uma forma de imobilismo que roubava tempo à vida real. No plano que aqui discutimos, a aproximação etnográfica deste estudo fazia ressaltar, sobremaneira, a ausência de referentes familiares que pudessem, nalgum ponto daqueles percursos vivenciais, ter situado o livro e a leitura como elementos estruturantes, tê-los instituído na cultura destes entrevistados como pontos de apoio de alguma forma de relação com o mundo. Clark e Akerman (2006), estudando os hábitos leitores de uma larga amostra de crianças britânicas, verificaram que a procura da leitura recreativa de prazer em meios socioeconómicos baixos e de baixas habilitações parentais era menor do que em classes sociais mais privilegiadas do ponto de vista desses dois indicadores.

Podemos admitir que uma parte das abordagens neste campo faz depender excessivamente o gosto pela prática leitora das condicionantes culturais e escolares do universo familiar, ignorando uma relativa autonomia da experiência juvenil e a ação corretora de outras instâncias (influência de pares e de outros agentes indutores, influência da escola, por exemplo) ou não integrando na análise o facto de mesmo em agregados com escolarizações baixas podermos detetar estratégias socializadoras dirigidas para o investimento académico dos filhos e para o investimento no livro. Essas

estratégias socializadoras seriam uma face bem evidente de modernos processos de mobilidade escolar e social: no fundo, isso significa que famílias com baixos diplomas e com alguma distância experiencial a determinados objetos culturais podem estimular para a aprendizagem escolar e para gostos e planos de fruição da cultura que, não sendo o que elas próprias receberam por herança nem tendo um reflexo no seu quotidiano de lazeres, desejam, todavia, cultivar nos seus educandos. Tais perspetivas críticas podem ser encontradas, por exemplo, nos contributos de Jordan, Snow e Porsche (2000), Lahire (2006) ou Senechal e LeFevre (2002). Este posicionamento mais matizado quanto ao papel do capital familiar parece encontrar eco em muitas investigações recentes em que se considera mais importante a intencionalidade socializadora do que uma certa fatalidade da origem.

Research has also repeatedly shown that the most accurate predictor of a pupil's achievement is not parental income or social status but the extent to which parents are able to create a home environment that encourages learning, communicates high, yet reasonable, expectations for achievement and future careers, and where parents become involved in their children's education at the school and in the community. (...) Literacy is one of the areas where parents have the simple facilities (a book or other reading materials) to become involved and to make a difference. Indeed, of all school subjects, reading has been found to be the most sensitive to parental influences. (...) In turn, success in reading is a gateway to success in other academic areas as well. (Clark & Hawkins, 2010, p. 7)

Sintetizando, são muitos os estudos que colocam o capital familiar e os aspetos da socialização no centro das interpretações para os interesses e filiações face à leitura (e à cultura em sentido lato) de populações em percurso escolar, podendo afirmar-se que o peso atribuído a cada uma destas instâncias variará de acordo com os paradigmas interpretativos adotados: segundo Bruno (2006), teríamos estudos com uma postura mais ortodoxa e de filiação estruturalista, à maneira de Bourdieu (1979) e da escola sociológica francesa, concentrada no plano das desigualdades de base; por outro lado, e embora atentos a esse plano, outras investigações de postura mais eclética têm vindo a escarpelizar as relações entre gerações na passagem do gosto leitor, considerando que as práticas socializadoras podem (por uma valorização hoje mais transversal e universalizada da leitura e da sua importância nos anos de formação precoce) atravessar e ultrapassar as barreiras de classe, os graus académicos das famílias e as fragilidades destas. Nesse último caso destacam-se, em nossa opinião, e além do acima citado (Clark & Hawkins, 2010), os outros trabalhos britânicos de Clark (2011, 2013), Clark e Picton (2012) ou Clark et al (2005).

Numa cultura de leitura de formação tardia como a da sociedade portuguesa, marcada além do mais por uma experiência histórica de baixas escolaridades, na qual se deteta a consolidação problemática (e reduzida) de uma classe leitora (com concomitante visibilidade em práticas de socialização familiar de sinal não muito forte), é possível, talvez, encontrar ainda fraturas bastante nítidas quanto aos efeitos do capital escolar e cultural nos hábitos leitores adolescentes. Observemos algumas das abordagens portuguesas neste campo.

Machado (2000), focalizando a sua análise na distinção entre meio rural e urbano no distrito de Bragança sublinhou a importância da socialização primária, nomeadamente a partir da efetividade de práticas leitoras desenvolvidas pelos membros da família e cuja observação era tomada como estímulo pelas crianças e adolescentes. Essa prática leitora dos familiares no contexto transmontano revelava-se, todavia,

segundo o trabalho de terreno, menos efetiva em meios rurais, na interpretação da investigadora em virtude não tanto do meio em si mesmo, mas de uma maior fragilização das habilitações escolares dos progenitores nessas zonas de habitat; os meios urbanos, capitalizando uma massa populacional com mais escolaridade, seriam por esse facto mais favoráveis ao estabelecimento e consolidação de uma forte relação com o livro.

Lopes e Antunes, defendendo, precisamente, o argumento cautelar de que não é hoje possível, exclusivamente com base na origem de classe, postular um efeito determinista sobre práticas de leitura, identificavam, porém, no conjunto de casos estudados pelo OAC em finais da década de 90 alguma persistência desses condicionalismos mais estruturais: “Em algumas dimensões, no entanto, está bem presente a influência de processos de socialização primária em íntima conexão com a origem familiar de classe.” (Lopes & Antunes, 2000, p. 19). Nos estudantes do Ensino Secundário do distrito de Coimbra por si estudados Elvira Santos (2000), embora não efetuando cruzamentos com o background escolar dos estudantes, encontra globalmente, correspondência entre o gosto por ler e as atitudes positivas da família, que operam como fator motivacional (especialmente no que se reporta ao exemplo leitor dado pelos progenitores). Igualmente, o nosso trabalho no distrito de Portalegre (Rosário, 2006) sugeria nexos entre a prática leitora (e a intensidade desta) e os mecanismos socializadores desenvolvidos no contexto doméstico, sobretudo pelas mães, que se revelavam, simultaneamente, as figuras leitoras de maior referência e as grandes acompanhantes das leituras adolescentes. Numa ventilação pelo capital escolar tornava-se incontornável o facto de a famílias mais apetrechadas do ponto de vista académico corresponderem situações de mais forte relacionamento primário com a leitura, bem como estímulos para esta, de maior intensidade.

A pesquisa de Lages et al (2007) defendia a evidência da relação entre as práticas familiares em torno do livro e a pulsão para a leitura dos jovens estudantes portugueses do Ensino Secundário. Foram contemplados vários fatores indutivos: ver os familiares ler, ouvi-los ler em voz alta, ter sido objeto de leituras ou ouvinte de contos (em ambos os casos por ação de figuras do agregado doméstico), visitar com a família bibliotecas ou livrarias, ouvir falar de leituras em casa. De todas estas ações motivacionais a mais mencionada era a observação das leituras realizadas pelos pais (ainda assim, não atingindo para a globalidade da amostra mais do que 48,4% numa categoria de algumas vezes, e fixando-se em 36,3% para uma frequência alta de muitas vezes). A mãe surgia como a grande figura socializadora para a leitura (em consonância com estudos que já referimos em capítulos anteriores no âmbito da investigação estrangeira); era ela que, sobre todas as outras figuras familiares se destacava, quer enquanto figura leitora da família, quer enquanto agente ativo que incentiva a ler; era também ela a pessoa com quem mais se falava sobre leituras. Esta bateria trabalhou também a receção de livros como presente: os pais e familiares eram os grandes dadores e o efeito desta oferta por parte dos primeiros apresentava-se como o mais fortemente associado à prática de leitura dos jovens; por outras palavras, e na interpretação dos investigadores, receber livros dos pais (pela intensidade da relação afetiva com estes) tem uma importância acrescida do ponto de vista da motivação e é mais importante do que receber um livro de outros familiares ou membros do círculo de amigos (tendo, pois, mais probabilidade de resultar numa leitura efetivamente realizada). O estudo demonstrava, também, que na maioria dos graus de gosto pela leitura destes alunos do Secundário era significativo o peso do grau de instrução dos pais, sobretudo o das mães: entre os que afirmavam ser viciados na leitura, quer fossem rapazes ou raparigas, havia mais frequentemente progenitores licenciados, em particular mães licenciadas; entre os

que não gostavam de ler avolumavam-se contextos familiares de baixas habilitações académicas não ultrapassando o 3º. Ciclo do Ensino Básico. Estes dados eram ainda cruzados com a existência de livros nos lares, concluindo-se por uma relação entre níveis de instrução dos pais e dimensão das bibliotecas doméstica: esta tendia a acompanhar progressivamente o primeiro, assumindo a forma de coleções de volume mais considerável em agregados mais diplomados. Apelando justamente à ideia de um capital escolar e cultural com forte influência nas práticas leitoras juvenis, os autores afirmavam:

Uma das análises mais frequentemente repetidas ao longo do trabalho sobre os alunos do Secundário foi a da instrução dos pais, a qual nos levou a encontrar nela um dos principais fatores de diferenciação das atitudes e dos comportamentos, o que em si mesmo não constitui novidade. No seu decurso fomos, no entanto, possível distinguir entre nível de instrução do pai e da mãe, sendo este último, em geral, muito mais forte e visível em todas as análises feitas. (Lages et al, 2007 p. 367)

– Num plano geral, os dados portugueses são assim coincidentes com a afirmação de que...

At first, parents who read themselves act as role models that children later may imitate. Secondly, beyond acting as a role model parents who read might provide more support in reading through the provision of opportunities for reading. For example, research has shown that avid readers receive more often books as a present or indicate more often joint public library visits. (...) Thirdly, parents may affect students' reading activities through communication and interaction, for example by means of family booktalk or the provision of book recommendations. (Pfof et al, 2016, p. 180)

Que tal plano alerta para alguma persistência de relação entre capital escolar familiar, práticas socializadoras e práticas de leitura adolescentes parece ser um dado também não negligenciável.

– No plano particularizado da identificação dos atores e do seu papel no processo socializador, a situação portuguesa, à semelhança do revelado pelas pesquisas internacionais (Clark & Picton, 2012; Millard, 1997; Morgan et al, 2009), confirma uma linhagem feminina da leitura nos agregados, a partir da preponderância da figura materna (leitora, acompanhante, transmissora do gosto de ler).

Vejamos agora o habitat. Referimos anteriormente (Bordonau e Gómez, 2010; Donnat, 2009a; 2009b; Freitas et al, 1997; Neves, 2011; Perrin, 2016) exemplos de como, apesar de uma atenuação do seu efeito nas sociedades modernas, a localização pode ainda relacionar-se indiretamente com os padrões leitores na medida em que nela prevaleçam condições desfavoráveis de base (baixa escolarização das populações, reticência à cultura escrita por via desse facto, estilos de vida mais fechados, natureza da oferta cultural nos lugares, etc), essas sim mais diretamente exercendo ação sobre hábitos, representações e atitudes. Que o habitat ou a região possam, nessa aceção, e no plano dos grupos em idade escolar, voltar a indiciar diferentes vinculações ao livro, seria uma suposição lógica, observados que foram os sinais desse fenómeno nas

amostragens globais e tendo em conta os citados efeitos de uma cultura intergeracional articulada com processos socializadores. Encontramos exemplos desses postulados nas abordagens de Ladefroux et al (1993) e na sua chamada de atenção para alguns entraves que a composição das populações rurais (suas habilitações, suas práticas culturais, seus níveis económicos) pode colocar à constituição de hábitos leitores. Mas tais efeitos da ruralidade sobretudo a esses fatores devem ser assacados: as autoras alertam para uma diminuição da influência das características rurais dos territórios nas sociedades europeias desenvolvidas que já nada teriam a ver com os estereótipos de uma ruralidade do século XIX. Nessas sociedades a comunicação flui hoje de maneira bem mais rápida e o isolamento no que toca a equipamentos culturais foi relativamente abolido a partir de políticas públicas de eliminação ou suavização de assimetrias. Raciocínio semelhante se encontra em Robine (2000) que, sistematizando dados de várias sondagens nacionais francesas, e detetando igualmente leituras menos efetivas entre crianças e jovens do meio rural face aos seus colegas das cidades, interpreta disparidades, precisamente, a partir dos níveis de escolaridade e da cultura do meio familiar e não com base em preconceitos atávicos ou imagens estereotipadas. Nesse sentido, e como já se discutiu, o rural em si mesmo nada significaria senão quando nele se avolumam desigualdades sociais de particular agudeza ou quando o seu isolamento inibe o contacto com determinadas manifestações no plano de uma cultura mais erudita (o teatro, as artes plásticas, os concertos musicais). A mesma conclusão é partilhada por Fauguet (2012) numa resenha sobre as práticas culturais juvenis (leitura incluída) nas regiões da ruralidade francesa:

L'adolescence en milieu rural ne témoigne d'aucune spécificité. Les inégalités culturelles connues au niveau national s'y retrouvent, mais aggravées en raison, d'une part, d'une plus grande proportion de milieux sociaux modestes et, d'autre part, des implantations disparates de biens culturels. (p. 14)

Para este autor as crianças e adolescentes de meios não urbanos partilham, na atualidade, uma cultura relativamente próxima da dos seus homólogos das urbes e das grandes metrópoles, facto que também é assinalado em Espanha pelo estudo de práticas leitoras dos adolescentes (MECDE, 2003), claramente revelador de fraca relação entre práticas leitoras e habitat nestes segmentos etários.

Em Portugal, Machado (2000), já o referimos há pouco, considera o habitat um fator importante na medida em que traduza divergências no nível escolar das famílias: no contexto transmontano do seu estudo a prática leitora subia no meio urbano – no qual a escolaridade média dos agregados familiares era também mais elevada – para descer em ambiente rural (em associação clara com situações de analfabetismo e diplomas escolares mais elementares). O panorama do Alto Alentejo que investigámos em 2004 (Rosário, 2006) vinha também registar ligeiros decréscimos da prática leitora das freguesias predominantemente rurais para as urbanas que se deviam sobretudo aos capitais escolares familiares (por vezes mais baixos nas primeiras), descartando-se hipóteses de formas de isolamento geográfico e social propriamente ditas que, aliás, não prevaleciam em nenhum lugar do distrito. Com a limitação que lhe confere o facto de serem estudos de casos sem virtualidades de generalização, os estudos do OAC (Lopes & Antunes, 2001) seguem as mesmas linhas de raciocínio.

Provavelmente refletindo os ritmos de um país que se modernizava e no qual era difícil ler movimentos lineares, o estudo EEL (Lages et al, 2007) obtinha a respeito do habitat dados bastante complexos, que passamos a comentar. Por um lado, tomado o binómio rural/urbano, e partindo da hipótese clássica de que os alunos dos meios

urbanos gostariam mais de ler do que os dos meios rurais, assinalava-se, em contrário, não haver diferença significativa no gosto pela leitura em função do habitat: divergências nesse gosto (ser viciado em ler e gostar muito de ler) eram, segundo os autores, muito mais significativas em função da variável sexo do que nas distribuições estatísticas pela área de residência concreta. Uma relativização da ação deste fator habitacional, contrariado, nas modernas sociedades, pela ação do grupo de pares e das culturas juvenis, era proposta, então, como regra interpretativa, afirmando os autores que

Havendo entre o gosto de ler e o habitat ou a região um sem número de mediações, perguntamo-nos mesmo se é legítimo investigar as suas relações, já que não nos é possível imaginar em que condições se potenciam ou eliminam, e em que casos as suas retroacções se reforçam ou emasculam (pp. 205-206)

Os mesmos indicadores (viciação em leitura e elevado gosto por esta) eram ventilados, de seguida, pelas regiões portuguesas; registavam-se algumas diferenças mas que negavam, igualmente, a ideia de que esses índices subiriam nas regiões de mais intensa urbanização:

Contrariamente ao que seria de esperar, o gosto de ler, quando analisado em função das duas categorias mais positivas – viciado em leitura e gostar muito de ler – não é mais elevado em Lisboa e Vale do Tejo do que na região Centro. Pondo, com efeito, por ordem decrescente, o somatório destas duas respostas, obtemos a seguinte série: Centro (34%), Lisboa e Vale do Tejo (31%), Algarve (29%), Norte e Alentejo (ambos com 26%). (p. 209)

Em todo o caso, e no que a nós diz respeito, note-se o facto de o Alentejo (a par, muito curiosamente, com o Grande Norte) surgir aqui como a região onde um alto gosto pela leitura registava os valores menos avultados.

Mas quando analisado o número de livros lidos ao longo da vida por estes alunos do Secundário, indicador potencialmente mais seguro do que a declaração subjetiva do gosto pela leitura, os dados obtidos reposicionavam bastante as conclusões dos autores, remetendo agora para uma importância do habitat e da região: de facto as categorias descritivas de uma relação intensa com o livro (mais de 50 livros lidos) subiam nas zonas urbanas frente às zonas rurais para ambos os sexos (embora sempre com preponderância feminina, no clássico apelo ao fator sexo). O questionamento do mesmo indicador pelas regiões do país, bem como a medição da prática leitora ao longo de um ano, chamavam, igualmente, a atenção para a subida das leituras de maior intensidade primeiro no Centro do país, depois em Lisboa e Vale do Tejo e Grande Norte, ocupando o Algarve e Alentejo os últimos lugares da lista. Lages et al reconhecem frontalmente, sob estas aparentes contradições entre declarações de gosto de ler e práticas reais (na interseção com os fatores habitacionais), a dificuldade em chegar a conclusões seguras a respeito do problema:

Esta contradição leva-nos, pois, a olhar com alguma reserva para o valor explicativo da região ou do habitat na diferenciação das atitudes e práticas de leitura, embora em termos factuais não restem dúvidas de que a primeira, tanto no que respeita ao número de livros lidos ao longo da vida como no último ano, tem estatísticas significativas. E também não sofre contestação o facto de que as regiões se posicionam de forma substancialmente consistente nos cruzamentos

com a pergunta relativa à intensidade do gosto ler e com as duas que acabamos de comentar. No entanto, este último facto não é dirimente: mostrando a coerência das respostas aos dois tipos de perguntas, não justificam o facto de os alunos da região Centro lerem mais do que os das outras zonas do país. (p. 232)

No fundo, se alguma influência do habitat e da região é possível encontrar (e algumas das correlações estatísticas para isso dirigem), outros feixes mais complexos de mediações terão efeitos corretivos ou, pelo contrário, de agudização. Será, preciso ter em conta essas mediações, o que já era apontado pelos estudos estrangeiros citados que aconselhavam cuidados em relação às duas ordens fatoriais tratadas e aos enviesamentos interpretativos a que elas podiam conduzir.

6.1.5 A escola, os domínios da orientação para os estudos e os percursos escolares

Se a leitura é uma prática cuja pré-aprendizagem ocorre muitas vezes no contexto familiar (pelo contacto com as leituras dos pais, pela audição de histórias por estes desfiadas e cujo alvo serão os mais jovens, pelo manuseamento iniciático do primeiro livro), segue-se-lhe a experiência seminal do seu domínio propriamente dito nos bancos da escola (Hébrard, 1980; Singly, 1989).

Podemos, além do mais, considerar que a familiaridade com os livros e a leitura vem sendo marcada por um fenómeno de progressiva precocidade que resulta, em simultâneo, da acessibilidade face ao impresso nas sociedades desenvolvidas, da expansão de um mercado do livro dirigido aos mais novos – mesmo aqueles que ainda não sabem ler (Cave & Ayad, 2017) –, bem como da crescente frequência do jardim-de-infância num regime de transversalidade social. A prática pedagógica desenvolvida no domínio da Educação Pré-Escolar coloca hoje o livro e a leitura num lugar destacado, muito antes do mais duro labor técnico da formação das frases escritas, num projeto de aproximação antecipado ao prazer da atividade leitora (Mata, 2006; Maigre, 1994; Sim-Sim, 2001). Cabe, em sequência e a partir do 1º. Ciclo, à instituição escolar (e já discutimos o seu papel histórico de agência para a leitura), agora numa cultura democrática de acesso à educação, a tarefa de a todos acolher e de a todos transformar em leitores.

Essa criação do leitor operada pela escola num plano técnico realiza-se de forma relativamente eficaz e com resultados massificadores de que nos dão testemunho as taxas de alfabetização a que recorremos antes – mesmo quando são preocupantes os dados sobre a iliteracia funcional (Benavente et al, 1996) e pertinente a discussão sobre o seu significado e perigos.

Observámos já, também, a ação escolar no desenvolvimento de hábitos leitores ao longo da vida, a ter em conta as conclusões de que o acréscimo de escolaridade, o número de anos passados a estudar, a subida nos níveis de diplomação, parecem ser acompanhados de práticas mais consistentes e sinalizadoras de maior fidelidade ao livro (Donnat, 1994, 2009a; Freitas et al, 1997; Lopes et al, 2001; Neves, 2011; Southerton et al, 2012; Villarroya, 2013).

Por essa razão, pelo seu papel tecnológico e civilizador para a leitura, a escola tem sido recorrentemente encarada como um baluarte da motivação para esta, encontrando-se numa posição absolutamente central do projeto de Modernidade, posição igualmente assumida no campo paralelo da construção de uma sociedade do saber e do conhecimento.

No âmbito das abordagens extensivas selecionamos aqui alguns planos que têm sido trabalhados com maior insistência no que respeita à relação entre escola e práticas de leitura dos alunos do Secundário⁶⁶:

O primeiro estuda os comportamentos leitores tendo em conta as eventuais diferenças dos estabelecimentos de ensino. Por um lado, parte-se do princípio de que diferentes escolas podem refletir públicos também diferenciados do ponto de vista das suas características sociográficas. Seriam os casos da comparação entre práticas leitoras em instituições públicas e privadas (que, pelas condições que reclamam, arrolarão matriculados de diversa origem social). Poderão aqui caber também abordagens (mas mais próximas de uma análise qualitativa) atentas à ação concreta das instituições, dos seus projetos, das suas iniciativas face à leitura e a influência desses níveis nas disposições e atitudes individuais.

O segundo, não muito longe do conjunto anterior, mas mais centrado nos próprios atores sociais, procura interrogar se a orientação académica (o facto de os jovens terem optado por frequentar humanidades, ciências ou artes) se relaciona com o comportamento leitor. Este tipo de inquirição baseia-se claramente na clássica teoria de C. P. Snow (1959) da existência de duas culturas distintas, uma representativa dos intelectuais literários (cultura das humanidades) e outra dos cientistas (cultura científica) que, na sua opinião se encontrariam em situação cismática: os cultores das humanidades não seriam capazes de enunciar uma lei da termodinâmica, ao passo que o cientista mais reputado sofreria embaraço se lhe fizessem perguntas acerca das suas leituras dos clássicos. Sem que tal seja claramente exposto pelo autor na linha de qualquer teoria psicológica das inclinações temáticas, a análise vai, em nossa opinião, ainda ao encontro de ideias construídas pelo próprio senso comum em torno do universo dos saberes, e das classificações destes, tendentes a assimilar as Ciências ao objetivo, ao prático, ao mensurável e ao concreto (como se elas não contivessem patamares especulativos e filosóficos de enorme importância) e as chamadas Letras à digressão contemplativa, ao subjetivo, à pura improdutividade do não comprovável, às “poesias” inúteis. Tais pressupostos fundariam um qualquer conjunto de leis segundo as quais aqueles com pendor para a subjetividade e alguma dose de romantismo revelariam acentuada inclinação para desenvolver estudos no ramo das ditas Letras enquanto outros com fortes traços de pragmatismo prefeririam carreiras no universo científico e técnico. A teoria de Snow tem o seu tempo, um em que também na esfera académica estas distâncias entre saberes seriam mais acentuadas e enformadas por estas construções de feição mais ideológica que real (Cohen, 2001); além do mais nunca foi cabalmente provada⁶⁷ embora lhe continuemos a encontrar um lastro no domínio do pensamento comum. No plano que nos importa, essa divisão Ciências/Letras (que integra, aliás uma outra que separaria ambas das chamadas Artes, numa espécie de escalas qualificativas – com mais interesse do ponto de vista do estudo das representações sociais sobre os saberes e as profissões do saber do que qualquer outra coisa) tem o efeito de associar, digamos, uma personalidade científica (o que quer que isso possa significar) ao prosseguimento de estudos nesse ramo, uma personalidade literária ou artística aos

⁶⁶ Há outras vertentes de análise trabalhadas para além das que discutimos, nomeadamente as que procuram relacionar a precocidade da aprendizagem da leitura (e o bom domínio desta – a proficiência leitora) com a inclinação para ler e a formação de hábitos mais sólidos. Da mesma forma têm-se explorado aspetos ligados aos traços de personalidade. Em Portugal, Lages et al (2007) desenvolvem alguns desses feixes analíticos. Não os explanamos aqui porque se situam bastante além dos paradigmas interpretativos capitalizados no nosso trabalho.

⁶⁷ Ver a esse respeito a discussão de Ortolano (2011) sobre o trabalho de Snow e o seu célebre fosso cultural.

ramos correspondentes. Concomitantemente estas fileiras de formação representariam também graus diferentes de relação com o livro e a leitura, com subidas acentuadas do gosto por esta no campo humanístico em detrimento do campo científico. O problema continua a ser investigado embora nos pareça que carece até ao momento de forte sustentação teórica e empírica, uma vez que nos próprios inquéritos de terreno para ele encontramos respostas divergentes. O que acabámos de dizer não obsta – e já a esse facto fizemos alusão noutra parte deste trabalho, com Baudelot et al (1999), Mauger (2004) e Fleury (2011) – a que, até meados do século XX, se identifique uma valorização ideológica da cultura das humanidades, tida como elevado padrão e como indicador de igualmente elevado nível de domínio cultural (na asserção muito comum e algo estereotipada de se ser uma pessoa culta e se ter lido muito). Tal como os autores acima citados referem esse paradigma foi sendo relativamente posto em causa e reposicionadas hoje essas concepções.

Ainda neste tipo de análises deparamos com a procura do esclarecimento de associações entre a natureza do curso de matrícula (formações secundárias mais orientadas para prosseguir estudos/formações secundárias de carácter profissionalizante ou técnico) e a mesma pulsão leitora e os níveis que ela manifesta. As inquirições acerca destes últimos também podem integrar o regime de estudos (diurno/noturno), bem como as projeções de vida académica: alunos que desejam continuar a estudar poderiam ser mais leitores do que outros que desejem uma manutenção do estatuto de estudante limitada ao estritamente necessário; alunos que conciliam trabalho e estudo poderão evidenciar níveis de interesse leitor diferenciados daqueles que apenas se dedicam à escola.

O terceiro plano analítico visa o mesmo tipo de questionamento, mas agora focalizando-se no sucesso obtido. O problema é, aqui, investigar a relação entre os níveis de performance escolar – ser um aluno bem-sucedido e com interesse pelos estudos – e o gosto por ler – ser um adolescente que gosta de o fazer e que desenvolve com essa prática uma relação de maior constância e afeto.

Evidentemente que todos estes patamares não são trabalhados numa lógica de causalidades (impossível de defender no plano do comportamento humano, como todos os manuais de Ciências Sociais ensinam) mas sim na aceção de um sistema de mútuas influências: pode-se gostar de ler e isso reverter a favor das conquistas académicas, da mesma forma que estas podem servir de estímulo à atividade leitora; a inclinação para a leitura tanto pode ser vista como variável dependente e independente na sua relação com as orientações face a certas formações curriculares em que esta prática seja mais central; por sua vez, a ação escolar logra efeitos que não podem ser analisados senão na interação com as culturas de base trazidas pelos alunos, com as suas condições de vida, com os seus sonhos para o futuro.

Em todos estes planos de análise é vulgar encontrar conclusões que apontam em direções múltiplas ou que, pelo menos, convocam interpretações de ordem variada, inibindo o estabelecimento de regras seguras. Resultará isso, talvez, dos alcances amostrais dos questionários, das metodologias seguidas, da profundidade reflexiva e mesmo das particularidades das realidades nacionais. Vejamos exemplos.

Em Espanha o estudo de 2003 do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte explorava com algum detalhe um feixe destas temáticas. No campo da relação entre sucesso nos estudos e intensidade leitora no plano lúdico, e descartando, naturalmente, articulados de causa/efeito, concluía-se por associações positivas:

Rendimiento académico y frecuencia lectora son factores fuertemente asociados.
Los alumnos y alumnas que leen libros en su tiempo libre más frecuentemente

también son los que mejores calificaciones han obtenido el curso anterior, algo que ocurre tanto cuando se considera la calificación media global como la puntuación en la materia de Lengua y Literatura. A partir de estos datos, obviamente, no se puede concluir cuál es la causa y cual la consecuencia en esta relación, aunque probablemente existe una mutua interrelación. (MECDE, 2003, p. 72)

Este trabalho estabelecia, assim, que o número de horas semanais dedicadas à leitura de livros (aliás, tanto para fins lúdicos como escolares) subia com o nível de rendimento dos estudantes. Já a mesma variação não era encontrada quando se fazia passar esses níveis leitores pelo tipo de estabelecimento de ensino: não liam mais os alunos espanhóis dos privados do que aqueles dos públicos – uma única, mas ligeira, diferença detetada era a de uma maior participação dos jovens de escolas particulares em atividades de promoção da leitura propostas pelas instituições. Mas tomado o conjunto, e independentemente da natureza mais ou menos socialmente seletiva do estabelecimento, não se verificava, de igual modo, qualquer relação entre os hábitos leitores e estas ações de promoção leitora, sua quantidade ou qualidade. O relatório afirmava mesmo que o que ocorria era uma frequência de tais ações mais significativa em jovens que já eram à partida leitores mais fiéis de livros, o que significava que elas beneficiavam aqueles que menos delas careceriam.

Em França, Baudelot et al (1999), em trabalho de maior profundidade analítica, postulam uma relação entre leitura e sucesso escolar mais matizada do que o estudo espanhol desenvolve, relação essa que, na opinião dos autores, não se deixa encerrar numa fórmula simples. A pesquisa estabeleceu em primeiro lugar, e de forma mais cabal, não haver associação entre proficiência leitora e gosto por ler: sigam, os alunos, as linhas com os dedos, oralizem ou não as leituras empreendidas, repitam ou não as frases “Il n’existe aucune relation statistique significative entre le fait de recourir ou non à ces techniques de lecture et l’intensité de la pratique au cours des quatre années d’observation.” (p. 48). Tal asserção era comprovada, também numa instância de observação etnográfica, pelo facto de haver alunos que, dominando a leitura sem problemas, não mantinham com essa prática uma vizinhança muito efetiva, enquanto alunos ainda enfrentando algumas dificuldades nessa matéria se podiam revelar grandes leitores. Depois verificavam-se os seguintes fenómenos:

– Como tendência geral, era entre os alunos com percursos bem-sucedidos e sem repetências, e com projetos de vida de frequência do Ensino Superior, que se recrutavam os mais fortes leitores; em contrapartida, a leitura era menos praticada entre estudantes com atraso no curso e mais orientados para o ensino profissionalizante. Mas, a contracorrente desse movimento de conjunto, em todos os níveis do percurso escolar havia uma proporção bastante elevada de bons alunos e mesmo de alunos excelentes (no sentido que a instituição escolar atribui a esses qualificativos) que liam pouco ou quase nada, em lógica inversa havendo alunos que, longe de representarem o modelo do ótimo estudante, mantinham com a leitura de livros um relacionamento muito intenso, afirmando gostar muito de ler. Estas fugas à regra permitiam concluir que ser um aluno com sucesso não significava exatamente e em sentido estrito ser também um grande leitor, o que sinalizava também, de acordo com os investigadores, as dissociações entre leituras escolares e leituras lúdicas operadas, cada vez mais com mais recorrência, nas sociedades modernas. Tanto mais que a análise dos percursos desta coorte não autorizava a ideia de que ler mais para fins lúdicos tivesse uma ação direta sobre o rendimento escolar.

– No tocante à relação entre fileiras de estudos e práticas de leitura não parecia ser possível chegar-se a qualquer evidência dissociativa: o referido fosso entre cultura científica e cultura literária era contrariado pelo facto de serem os alunos com bons desempenhos em Matemática e Ciências os que forneciam maiores contingentes de grandes leitores (na comparação com os seus colegas que obtinham bons e muito bons níveis na língua materna e dos quais, na aceção comum, seria de esperar um grande amor à leitura).

As tendências gerais e as fugas à regra levavam, assim, a equipa francesa a reconhecer uma relação entre percursos escolares e práticas leitoras sem que, no entanto, ela pudesse ser advogada a partir de horizontes fechados e com base em movimentos de linearidade alheios a outras condicionantes sociais (origem, sexo, por exemplo) e à instauração de uma cultura adolescente menos veneradora do livro.

Em Portugal, Santos (1997), no estudo de Coimbra, considerava haver associações entre sucesso escolar dos alunos do Secundário e compreensão dos textos mas não procedia a correlações de segunda ordem com os níveis de motivação leitora nem com as intensidades de leitura evidenciadas.

Rosário (2006), no contexto norte-alentejano, detetava – em linha com as tendências gerais observadas por Baudelot et al (1999) – diminuição das leituras entre alunos dos cursos gerais face àqueles dos cursos tecnológicos; no primeiro grupo era mais recorrente encontrar jovens orientados para a cultura escolar, com melhores níveis de sucesso académico e com projetos de prosseguimento de estudos; no segundo pontificavam situações de desapego e desmotivação em relação à escola e, também, o desejo de integrar o mercado de trabalho após uma formação profissionalizante. Era, também, aí que se desenhavam trajetórias escolares mais problemáticas, com mais disciplinas em atraso e maior prevalência de retenções. A comparação entre os dois segmentos revelava, ainda, um peso das desigualdades sociais de base, com os alunos dos cursos tecnológicos a evidenciar capitais escolares familiares mais baixos. Acompanhavam estes feixes de fatores, conceções da leitura, inclinações para esta e regularidades da prática bastante diferenciadas entre os dois subgrupos identificados, tal não querendo dizer que não houvesse fugas a essas dominantes que contradiziam, igualmente, uma linha de interpretação positivista e polarizadora.

O estudo EEL (Lages et al, 2007) trabalhou o gosto de ler cruzando-o com três dimensões do que intitulava quadro institucional da frequência do sistema de ensino: o ramo de ensino (tipo/natureza dos cursos), o regime de ensino (diurno ou noturno) e o tipo de escola (pública ou privada).

As suas conclusões negavam uma associação entre o ramo de ensino frequentado e o gosto pela leitura; a apetência por esta não era maior entre os que cursavam uma formação orientada para entradas mais imediatas no mercado de trabalho do que entre os que seguiam currículos mais associados à continuação de estudos, não sendo, da mesma forma, detetadas diferenças estatisticamente significativas quanto às práticas de leitura entre as formações curriculares científicas/técnicas e as humanísticas; a intensidade da leitura, medida a partir do número de livros lidos ao longo da vida, também não variava com o curso frequentado. Contrariava-se, pois, a ideia das duas culturas distintas e o facto de a interesses de cariz técnico ou prático estarem associadas disposições intelectuais menos afeitas ao livro.

Quanto ao regime, verificava-se haver alguma relação, mas apenas no tocante aos estudantes do sexo masculino: eram os rapazes dos cursos noturnos aqueles que menos predisposição revelavam para ler, o regime de frequência escolar não indiciando diferenças no comportamento leitor das raparigas. Novamente, como em todos os

planos desta investigação, eram mais significativas as fraturas decorrentes do sexo/género do que as outras – o estudo verificava que, na comparação dos dois sexos, eram as estudantes femininas as que não só obtinham melhores performances escolares como as que se apresentavam mais orientadas para o prosseguimento de estudos pós-secundários. Tal, levava os autores a considerar como favoráveis ao gosto de ler aspetos (mais evidentes entre raparigas) associados à organização/dedicação à escola, à menor dispersão e a um aumento de capacidades de concentração.

O tipo de escola (pública ou privada), admitindo os investigadores a necessidade de recolhas mais aprofundadas neste domínio, também não se revelava – em alinhamento com as conclusões espanholas acima referida (MECDE, 2003) – particularmente discriminante:

De facto, nem quando tomamos os graus originários de intensidade de gosto pela leitura, nem quando os reduzimos aos três níveis antes referidos, encontramos diferenças significativas entre os tipos de escola no que se refere aos gostos de ler dos estudantes que seguem o ensino destes dois tipos de estabelecimentos escolares (p. 201)

Nestes campos de análise será ainda de referir o trabalho de Balça et al (2009) que, embora trabalhando com um universo de alunos do Ensino Superior em Portugal, interroga a prática leitora e a escolha de livros em função das áreas de formação na etapa que o antecedeu, concluindo que “No conjunto dos alunos, não se encontram diferenças significativas no tipo de leituras, tendo em conta a área de formação no Ensino Secundário.” (p. 244). E como fizemos breve incursão no Ensino Superior, fica, aqui uma final referência⁶⁸ ao trabalho de Yubero et al (2014) para Portugal, no qual, por contraste, parece ressurgir a divisão das duas culturas de Snow (1959) pelos dados que indicam que “Segundo os cursos que estão a estudar [o documento refere-se ao curso superior], são mais leitores os estudantes das áreas das Humanidades. (...) São não leitores, em maior percentagem, os alunos das áreas de Artes, Ciências e Saúde” (p. 31).

Como se demonstrou, é possível encontrar descoincidências e nuances nas diversas abordagens extensivas relacionadoras do gosto de ler (e da sua transferência para práticas efetivas) com as variáveis associadas à experiência escolar. Se elas apelam, de algum modo, a uma tendência geral que sublinha associações entre rendimento/vocação para estudar/natureza mais ou menos profissionalizante dos cursos/projetos de seguimento de estudos e as práticas leitoras, não é menos verdade que parecem essas associações furtar-se a afirmações perentórias.

No caso português pensamos que muito haveria a fazer no sentido de clarificar as regularidades observadas pelo estudo EEL e verificar a sua manutenção ou alteração, passada uma década da publicação dos seus resultados. A suspensão das pesquisas nacionais neste terreno só nos deixa a alternativa de socorro a abordagens locais (como aquela que aqui se apresenta) que possam ir ajudando a esclarecer sectorialmente alguns destes problemas.

⁶⁸ E, em rodapé, uma outra referência aos trabalhos de Lahire (1998b; 2004) que estudou as variações de investimentos, objetos e formas de receção de leitura no Ensino Superior francês: revelando uma relativa predominância das leituras de literatura mais legitimada em cursos superiores em Letras, Artes e Ciências Humanas, o autor rebatia, todavia, a ideia de afinidades do tipo genérico de C. P. Snow, propondo antes um esquema analítico assente em representações dos empreendimentos leitores e das obras escolhidas que fariam alunos de diferentes fileiras dar ênfase ao que mais se aproximaria das imagens sociais ligadas à sua formação, bem como às suas rotinas de leitura associadas ao trabalho académico.

6.2 O lugar da leitura de livros entre as práticas culturais juvenis: uma síntese

Para concluir esta exposição teórica, regressemos à nossa interrogação central: qual o lugar ocupado pela leitura de livros no leque de práticas recreativas das faixas juvenis no mundo ocidental, e em Portugal em particular? Observemos, quanto a isso, os resultados das investigações mais recentes, adiantando, desde já, que todas elas afinam pelo mesmo diapasão: a leitura integral, inequivocamente, o leque dos lazeres, mas posiciona-se, entre estes, sempre num nicho bastante discreto face a outras práticas de grande culto.

Em França, Octobre et al (2010), analisando a evolução das atividades de tempos livres entre os 11 e os 17 anos, concluíam, num primeiro patamar, por formações assentes numa imensa diversificação: “Télévision, radio, musique, lecture de livre, de journaux e de magazines, de bande dessinées, sport, jeux vidéo, autres jeux, ordinateur, pratiques artistiques et écriture d’un journal intime: l’éventail des pratiques est large”. (p. 33). Em finais da primeira década deste século, crianças e adolescentes franceses revelavam formas de participação cultural que, numa perspetiva de conjunto, apelariam à ideia de um certo ecletismo, traduzindo tanto modalidades de consumo propriamente dito (a escuta musical, por exemplo, ou o visionamento de TV), como modalidades de envolvimento e produção (na manutenção de diários, na formação de grupos de composição musical, na integração de coletivos ligados ao teatro ou às artes plásticas, na prática desportiva). Tomado em concreto o subgrupo a partir dos 15 anos, o escalonamento dessas práticas do ponto de vista da sua frequência diária apresentava, todavia, diferenças substantivas: por ordem decrescente alinhavam-se o contacto com conteúdos televisivos (78,5%, o primeiro lugar na lista de atividades), a escuta musical, o uso do computador, a escuta de rádio, as práticas artísticas e desportivas, os jogos de vídeo; só depois de tudo isso, a leitura de livros era empreendida diariamente por 14% dos inquiridos, seguida da leitura particularizada de banda desenhada (8,5%). A evolução dessas frequências entre os arcos de idade compreendidos pela sondagem levava a equipa de investigadores à categorização de três situações distintas. Um primeiro grupo seria formado pelas atividades com tendência ao declínio entre os 11 e os 17 anos: nele se integrava o consumo de televisão, a leitura de revistas, a leitura de banda desenhada e a leitura de livros em geral; mais frequentes entre os mais pequenos, essas formas de passar o tempo sofriam quebras ao longo do processo de crescimento; e se tal erosão tocava, por exemplo e inclusivamente, o contacto com a televisão – mas de forma mais ligeira e, em todo o caso acusando a transferência do seu usufruto para as plataformas digitais –, ela era manifestamente evidente no caso da leitura do impresso (jornais, revistas, livros, decrescendo a leitura destes últimos dos, já referidos, 14% aos 15 anos para 9% aos 17). Como atividades mantendo uma relativa estabilidade surgiam as práticas desportivas e de participação artística, reveladoras de pulsões de participação, verdadeiros indícios de um desejo de fusão em coletivos numa sociedade tão frequentemente marcada pela individualização das experiências (Octobre, 2014a). Finalmente (mais uma vez entre os 11 e os 17 anos), a escuta musical e o uso de computador, tendiam a subir com a entrada nos anos púberes, no que os autores tipificavam como atividades emblemáticas da passagem à adolescência e plenamente organizadoras dessa etapa de vida, espécie de denominador comum de uma identidade juvenil. O contacto com o livro em modalidade recreativa era, desse modo, bastante parcimonioso no que dizia respeito à dieta cultural diária dos jovens franceses frequentando o Ensino Secundário.

Os contornos deste ranking de atividades de tempos livres e o lugar ocupado pelo livro na escala, não eram novos: já em 1999, Jouet e Pasquier tinham chegado a distribuições semelhantes, com preponderância das práticas televisivas, de escuta musical e de rádio, de sociabilidade com os amigos, de uso do computador, só já, bem de longe, seguidos da prática leitora. Nestas constelações de lazeres, as autoras consideravam, aliás, a presença do audiovisual como algo de transversal às culturas adolescentes, na linha da chamada de atenção de Chambat e Ehrenberg (1988) para a emergência de uma cultura dos ecrãs; operada primeiro nos territórios do audiovisual tradicional, essa cultura ganharia, a partir da transição de milénio, uma face digital, hoje perfeitamente inescapável. Em 2003 Hersent refletia desta forma sobre as profundas transformações que estavam a erigir o computador e a internet como linguagem comum dos lazeres nos segmentos juvenis:

La génération des moins de 20 ans en 2002 est la première en France à avoir connu dès l'enfance un paysage médiatique extrêmement diversifié. Pour les plus âgés d'entre eux, leur naissance dans les années 1980 a coïncidé avec tous les grands bouleversements de l'audiovisuel (création des radios libres sur la bande FM, démultiplication de l'offre télévisuelle, démarrage du plan câble et développement de la télévision par satellite, etc.). Ils ont grandi avec la montée en puissance du marché des jeux vidéo sur consoles puis celle de l'informatique domestique grand public. Ils vivent aujourd'hui les transformations de la téléphonie. Tous ces médias font partie intégrante de leur univers quotidien et, pour eux, semble-t-il, la distinction entre «anciens» et «nouveaux» médias n'a guère de sens: c'est là une distinction d'adultes qui associent les ruptures technologiques à de nouveaux apprentissages techniques et à de nouveaux usages sociaux. Les enfants et adolescents d'aujourd'hui apprennent aussi vite à se servir d'un ordinateur que d'une télécommande de télévision, et les discussions sur les jeux vidéo et l'informatique sont entrées dans leurs sociabilités au même titre que celles de la télévision ou de la musique. Il n'y a guère que les livres sous leur forme classique – c'est-à-dire sans images – qui leur paraissent «anciens»: «*C'est en noir et blanc.*» (p. 16)

É precisamente nessa ótica que se situa a análise de Poulain (2004) e que, comparando inquirições sobre o universo lúdico dos jovens franceses entre 1993 e 2008, Christine Détrez, precisamente uma das coautoras da pesquisa com que se iniciou esta secção (Octobre et al, 2010), afirma, em 2011, que

Le palmarès des activités n'a guère changé: télévision en tête, suivi par la musique, les amis, et le sport. Mais, en quinze ans, la grande nouveauté est bien évidemment la place primordiale occupée par l'ordinateur, et plus spécifiquement par l'Internet. À l'échelle même de l'enquête la plus récente, Internet est venue bouleverser le questionnaire et la façon classique de s'interroger sur les loisirs et les pratiques culturelles. Tout d'abord, en six ans d'interrogation, de 2002 à 2008, les équipements se sont multipliés, et les possibilités qu'ils offrent ont connu un développement qu'il était difficile de prévoir a priori dans l'élaboration même des questions. (p. 33)

Para a mesma direção nos orienta a mais atual recolha realizada em França junto de adolescentes – o último relatório do Centre National du Livre (Monade & Gérard,

2016) – no alinhamento por ordem de frequência diária das seguintes atividades recreativas: visionamento televisivo (64% de cultores), escuta musical e de rádio (51%), uso de internet nas suas diversas aplicações (51%), encontros sociais com amigos (47%), comunicação à distância com amigos (47%), visionamento de filmes em vídeo (32%), leitura de livros (28%); confirma-se, pois, a enorme fatia de tempo passado em frente dos pequenos ecrãs, sempre superiores àqueles diante do livro.

A constatação nos Estados Unidos de uma panóplia contemporânea de tempos livres adolescentes em que a leitura apenas timidamente encontra um espaço parece ser, também, um dado adquirido. O relatório do NEA (2007), até numa acerba crítica a uma hegemonia do audiovisual no contexto da cultura juvenil americana, comentava o tempo diário dedicado pelos jovens (dos 15 aos 24 anos) às seguintes práticas (que aqui ordenamos por ordem de frequência): participação em desportos coletivos, socialização e comunicação com os pares, visionamento televisivo, atividades de relaxação, uso do computador – incluindo jogos informáticos –, outros lazeres desportivos individuais, excursões e viagens de recreação e, finalmente, leitura. Por sua vez, Allard (2008), discutindo as baterias de dados obtidas pelo American Time Use Survey da Division of Labor Force Statistics⁶⁹ entre 2003 e 2007 no que respeita ao uso do tempo pelos estudantes de escolas secundárias, documenta, para o arco temporal avaliado, sempre uma preponderância da exposição a conteúdos televisivos⁷⁰ (a atividade mais realizada, acompanhada de perto pelo uso do computador e pelo desporto). A leitura localizar-se-á, novamente, no último lugar deste rol de lazeres, não chegando a 15% aqueles que a ela se propõem numa base diária, em média, claro (o estudo sublinhava, de resto, as clássicas dissociações de sexo, com as raparigas a registar taxas leitoras diárias mais elevadas). Finalmente, similaridades desta ordem são detetadas, no mesmo país, por um painel de grande alcance amostral que tem vindo a ser desenvolvido pela Kaiser Family Foundation desde finais da década de 90 em torno dos lazeres entre os 8 e os 18 anos. Centrado na utilização dos meios de comunicação por este segmento populacional e, portanto, ligeiramente diferente das abordagens francesas⁷¹ – na medida em que não integra as práticas desportivas nem as práticas amadoras de participação cultural – ele fornece, ainda assim, informações preciosas a respeito dos padrões dos tempos livres juvenis nessa nação. As sucessivas vagas de estudos produziram já vários relatórios, o primeiro em 1999 (Roberts, Foehr, Rideout & Brodie), o segundo em 2005 (Roberts, Foehr & Rideout) e o mais recente, que já convocámos noutra parte deste trabalho, em 2010 (Rideout et al). Nele se sumariam as grandes linhas evolutivas ao longo de uma década: entre 1999 e 2009 o consumo diário de TV, de música e de áudio, de videojogos e, sobremaneira, o de práticas realizadas no computador, subiram entre os jovens. A única exceção a esta regra situa-se nas atividades de leitura de materiais impressos, que registam movimento declinante. Para dar uma ideia da magnitude das diferenças atente-se que em 1999 a exposição diária a conteúdos televisivos era, em média, de 3 horas e 47 minutos e que em 2009 subira já para 4 horas e 29; o uso do computador evoluíra de 27 minutos por dia no final do milénio para 1 hora e 30 minutos

⁶⁹ O site da instituição que apresenta os diversos relatórios consta da lista de referência finais a este trabalho.

⁷⁰ Tal exposição audiovisual é, além do mais, extensível à totalidade das populações e contextos nacionais estudados pela OCDE (2009).

⁷¹ Em contrapartida, a metodologia utilizada aproxima-se bastante da do SCP holandês (Knulst & Dijkstra, 1999; Knulst & Kraaykamp, 1997, 1998; Van den Eijnden, 2014; Wennekens et al, 2018) e da do nosso trabalho nacional desenvolvido por Lopes et al (2001), uma vez que se baseia na medição do uso dos tempos diários.

na última recolha; em contrapartida, as práticas convencionais de leitura, em todos os anos trabalhados sempre situadas abaixo dos meios audiovisuais/digitais, baixaram de 43 minutos diários para 38 (uma quebra ligeira mas, em todo o caso, uma quebra). Os investigadores assinalam, no entanto, que esta diminuição do contacto com o impresso deve ser imputada, sobretudo, à leitura de imprensa (jornais e revistas em quebra muito acentuada), uma vez que a leitura lúdica de livros apresenta nas três datas avaliadas valores relativamente estáveis, até com uma subida ligeiríssima entre a primeira e a última sondagem. No campo do uso dos meios de comunicação em geral são sublinhadas, também, as transformações comportamentais resultantes das mudanças tecnológicas: uma certa erosão do visionamento de TV em modalidade clássica corre, no caso das novas gerações, em paralelo com o mesmo visionamento agora em ambiente digital (computador, telefones móveis).

The continued expansion of high-speed home Internet access, the proliferation of television content available online, and the new development of compelling new applications such as social networking and YouTube, have all contributed to the increase in the amount of media young people consume each day. Today's 8-to 18 year-olds spend an average of an hour and a half (1:29) daily using the computer outside school work, an increase of almost half an hour over five years ago (when it was 1:02). (Rideout et al, 2010, p. 3)

O balanço final é, em todas as circunstâncias, desfavorável ao contacto com o livro. O estudo aponta para uma gestão dos tempos livres fundamentalmente pautada pela atração pela imagem e pelo som; e se ela tinha expressão, antes, no quadro das tecnologias mais tradicionais, processa-se hoje nos novos contextos comunicativos (na lógica de em todo o tempo e em todo o lugar). De acordo com este estudo americano o uso destes meios de comunicação no quotidiano dos lazeres tende a subir a partir dos 11 anos (com a audição de música a registar picos no grupo dos 15-18 confirmadores da popularidade musical) em movimento contrário ao da leitura recreativa (cujas variações em quebra são, de igual forma, associadas ao fator idade, às culturas que formam o atual paradigma e, não menos, ao peso do trabalho escolar):

Reading for pleasure continues to be the only media activity that decreases as children grow older. Eight-to ten year olds spend an average of 46 minutes a day reading print media, compared to 33 minutes for 15-to 18 year olds. This difference is entirely accounted for the fact that younger children spend more time reading books than their older counterparts do (book-reading for pleasure declines from an average of 33 minutes daily among 8-to 10 year olds to 21 minutes a day among 15-to 18-year olds). It may be well that as reading assignments for school become more demanding, the amount of time young people choose to devote to reading outside of school work decreases. (p. 31)

Num retorno ao continente europeu relembremos as pesquisas holandesas de longa duração (Knulst & Dijkstra, 1999; Knulst & Kraaykamp, 1997, 1998) que vêm alertando para uma diminuição, remontada, aliás, ao advento do audiovisual, do uso do impresso no quotidiano das práticas em contexto de não-trabalho e de não-estudo. As últimas grandes sistematizações nesse país (Van den Eijnden; 2014; Wennekers et al, 2018) reforçam, quanto a populações escolares, os mesmos padrões. Eles são ainda reportados por um estudo comparativo de três países (Itália, Alemanha e Reino Unido)

por Farinosi, Lim e Roll (2016), no qual, também as práticas de lazer em torno do computador atingem nos contextos nacionais estudados a quase totalidade dos universos juvenis, com concomitante envolvimento em práticas leitoras convencionais de menor sinal. Em Espanha, em que um estudo de Villar, Crespo e Martínez (2017) sobre os estudantes corrobora o “predominio de prácticas asociadas a las dimensiones lúdica, cultural y festiva del ocio” (p. 44), as duas publicações do MECDE (2014, 2017), analisadas na perspectiva do grupo entre os 15-24 anos e na sua justaposição com a condição estudantil no nível Secundário, não fogem muito a esta regra de divergência entre atividades de grande massificação nos domínios que temos vindo a referir (música popular, rádio, computador e internet) e terrenos mais distintivos (a ida ao teatro e à ópera, a frequência de espaços museológicos) desenvolvidas essas últimas por fatias menos significativas. A leitura localiza-se entre um e outro extremo desse espectro; não podendo afirmar-se que ela está entre os lazeres menos praticados (são os setores e objetos de receção reclamando maior erudição os que os representam em toda a plenitude), a contabilidade da sua importância quotidiana na comparação com as atividades de grande concentração redu-la, de toda a maneira, a módicos posicionamentos. Finalmente, investigação levada a cabo no Luxemburgo apresenta, entre 2008 e 2016, evoluções das práticas de lazer que situam em movimento de subida os jogos (realizados em computador, telemóvel ou consola), o surf e o chatting digital, as práticas amadoras de criatividade (filmagem, fotografia, pintura, desenho) e mesmo o estar sozinho em casa (o que significa, muitas vezes, estar ligado a alguém através da rede); as práticas declinantes entre as duas datas são o estar junto com amigos (isto numa perspectiva de presença física, agora substituída pela presença virtual, aliás em movimento inverso a esta) e a leitura de jornais e livros (Décieux, Heinen & Willems, 2018).

Em Portugal, como Neves (2011) certamente repara, não existe nenhum inquérito específico (à escala nacional) sobre as nossas práticas culturais; acrescentemos nós que menos, ainda, um dirigido a populações escolares, o que nos força a uma análise com base no contributo de várias abordagens (Freitas et al, 1997; Lopes et al, 2001; Pais et al, 1994; Santos, 2002; Santos et al, 2007). Embora realizadas com propósitos e escalas diferentes, elas permitem discernir (como, além do mais, já referimos noutra passo) um quadro de lazeres da população portuguesa marcado por um grande peso do televisivo, acompanhado mais recentemente das novas tecnologias e, tradicionalmente, de outras formas de sociabilidade em torno das grandes manifestações desportivas (sobretudo futebolísticas) e das esferas da comunicação de massas – nele, a leitura de livros ocupa o lugar possível decorrente da instauração tardia de uma cultura de leitura, como verificámos. É nesse quadro de referência que se inscrevem os lazeres juvenis portugueses, facto que veio a ser corroborado pelos estudos do OAC, do nosso ponto de vista, aqueles que melhor questionaram o balanço entre práticas leitoras e outras formas de envolvimento cultural e recreativo neste grupo etário. Embora os seus dados não possam ser considerados estatisticamente representativos do conjunto, constituem eles o possível retrato do peso e medida da leitura de livros entre as atividades lúdicas. Observemos algumas das suas constatações. Para Alves e Ricardo (2000) – na verdade quase em justaposição ao articulado de Détéz (2011) –, reconhecida uma continuidade entre os lazeres dos mais jovens e os da globalidade dos portugueses, assistíamos no dealbar do século XXI a uma certa reconfiguração dos primeiros:

As práticas emergentes, imbricadas que estão com os equipamentos técnicos mais recentes e as novas tecnologias da informação, afastaram-se das atividades

culturais mais tradicionalistas e arrastaram consigo um número muito significativo de aderentes, ao mesmo tempo que conseguiram rapidamente impor um universo simbólico massivo que afirma a sua necessidade de existência e evolução. Com isso conseguiram marcar as novas gerações numa forma indelével... (p. 17)

Na investigação destes autores, no confronto entre a leitura de jornais e revistas, o uso de meios audiovisuais (música, vídeo, computador e televisão) e a leitura de livros, eram detetadas regularidades comprovativas de que os tempos gastos em relação aos três meios, da mesma forma que as preferências em relação a eles, eram bastante desiguais, “com uma vantagem avassaladora para o audiovisual” (p. 104). Do contexto de Esposende desta pesquisa monográfica para o, mais urbano, de Almada e Seixal, com Conde e Antunes (2000), pouco mudava:

Depois, porque a leitura, e a de livros em particular, tem o enquadramento e o constrangimento específico das culturas juvenis com o seu centro noutra lugar. Noutra trilogia de interesses, consumos e lazeres, com a primazia da convivialidade ao lado do impacto da cultura mediática, audiovisual, “virtual”. Mesmo sem que a concorrência obste à complementaridade da leitura e dos livros com outros modos e meios de ocupar os tempos livres, a verdade é que um momento do inquérito sobre esta relação encontrava a televisão, a rádio e a música precisamente no centro do quotidiano juvenil, com valores de referência acima de 80% e 90%. (p. 121)

E, no âmbito deste conjunto de monografias, tais cenários replicavam-se, ao longo do território português, em Oeiras (Moura, 2001), Coimbra (Fortuna & Fontes, 1999), Évora (Marques, 2000), Famalicão (Coelho & Sousa e Silva, 2001): televisão como denominador comum, práticas desportivas e de outras formas de convivência entre pares, audição radiofónica e musical como marca de um dia-a-dia adolescente, emergência não menos evidente nesse dia-a-dia da realidade digital (e estava-se na transição de milénio, em que o computador pessoal não seria ainda uma realidade para todos, para não falar dos sucedâneos que hoje lhe conhecemos), posição bem mais humilde da leitura convencional no que toca à imprensa e ao livro, sobretudo a este, quando comparada no quadro de distribuições de todas estas atividades. A síntese destas baterias levava Lopes e Antunes (2000) à conclusão de que “Realidade incontestável e várias vezes medida, a televisão é a rainha nos tempos livres dos jovens portugueses.” (p. 41) secundada pela audição musical e pelo convívio com os amigos. Os autores consideram este binómio televisão/música como dotado de enorme poder simbólico nas sociedades pós-industriais, expoente por excelência dos rápidos fluxos informativos a que estas estão sujeitas e da condição das pós-modernas indústrias culturais (presente na contaminação entre as rápidas imagens publicitárias e a criação artística propriamente dita, na produção de conteúdos imagéticos e sonoros de consumo mais instantâneo); e associavam este paradigma às próprias identidades juvenis que desde os anos 50/60 se foram edificando a partir de uma cultura massificada na qual encontram pontos de apoio. A expansão do digital virá, na nossa perspetiva acentuar esse movimento; e não espanta, por isso, que interrogadas as últimas abordagens nacionais às práticas leitoras (Santos et al, 2007; Lages et al, 2007) elas revelem, novamente, o peso bastante relativo da leitura de livros entre todas as formas de passar o tempo dos grupos em frequência do Secundário: sobem neles (face aos outros ciclos de ensino) os tempos despendidos

com as novas tecnologias, em particular com a internet, aumentam as práticas culturais de saída e de consumo musical, reforçam-se os indícios de uma fragilização do livro no deve e haver da gestão quotidiana entre escola e sociabilidades de vária ordem.

O repertório destas práticas de lazer, remete-nos, claramente, aqui como noutros países, para as propostas de Patureau (1992) e de Donnat (1994) de existência de uma cultura paradigmaticamente juvenil à qual Fleury (2011), reconhecendo-lhe áreas fraturantes, não hesita, porém, em dotar de uma relativa coerência e homogeneidade:

La culture juvénile renvoie à l'ensemble de la génération des 15-20 ans. Même si les jeunes réagissent de manière différenciée à l'emprise des médias, selon leur origine sociale, leur sexe, leur lieu de résidence, leur filière scolaire ou le type d'études suivi, le contact quotidien avec les médias tend à structurer leur temps extrascolaire. L'écoute musicale les caractérise également ainsi qu'une certaine défiance à l'égard des formes les plus consacrées de la culture. (p. 49)

Octobre (2014a) faz um retrato das que designa como gerações da era numérica nos seguintes termos:

Leurs pouces se promènent sur leurs écrans tactiles, à une vitesse frénétique. Ils appartiennent à des communautés étranges, communautés d'intérêt mobiles, de films, de musiques, de danses, de connexions partagées. Leur téléphone portable ne leur sert plus seulement (et d'ailleurs presque plus) à téléphoner mais plutôt à consommer des contenus culturels, à échanger et à communiquer par écrit, ils ont inventé des langages vernaculaires que ont remplacé le verlan... Leurs pouces dansent sur les claviers face à une offre démultipliée: il leur faut choisir, vite, face à une offre que semble d'une richesse infinie. (p. 7)

Na verdade, estes menus de tempos livres parecem nesta era, e em todo o lugar, ritmados pelo som, pela imagem, pela interatividade, pela rapidez, a hiperligação, a hipercomunicação, pela simultaneidade de tarefas, com interesses apontando em muitas direções e centros aglutinadores, e tal pode dar origem à construção de estereótipos assentes na ideia de um suposto declínio das pulsões culturais dos adolescentes, numa visão pessimista próxima daquela que neles deplora a fraca filiação à prática leitora. Mas muitos autores (Bennett, 2000; Boschma, & Groen, 2007; Bruno, 2006; Genova, 2018; Laughy, 2006) têm vindo a argumentar que não é legítimo ler nos comportamentos lúdicos das novas gerações qualquer tipo de alheamento cultural – pelo contrário. Quem poderia, honestamente, defender tal ideia observando, nem que seja apenas, o vigor da cultura musical que os grupos juvenis manipulam no seu dia-a-dia, e não só na perspetiva do mero consumo? Quem poderia, honestamente, advogá-la quando são os jovens aqueles que com mais rapidez e proficiência adotam as formas tecnológicas inovadoras, as replicam, as transformam, delas se apropriam para originais usos. Não serão todos esses exemplos manifestações de interesse transposto em criação cultural? Tanto mais que, na comparação com as gerações antes dos anos 50 (e com a sua precoce entrada no mundo do trabalho e menor preparação escolar), estas juventudes dispõem, atualmente, de ferramentas e de um tempo para a fruição e envolvimento que aquelas não tinham e que os estudos de terreno que listámos atestam. É nessa linha de pensamento que Bruno (2000) afirma que as juventudes contemporâneas se consolidam – em processo que já vem de meados do século XX – precisamente a partir da figura do consumidor cultural (2000). Esta ideia será retomada,

mais recentemente, por Octobre (2018), autora para a qual, longe de representarem um regresso a qualquer forma de barbárie juvenil, as tecno-culturas atuais podem ser vistas como sinais de sedução e envolvimento:

La techno-culture est inséparable de la jeunesse actuelle. Très tôt les enfants apprennent à manipuler les tablettes numériques pour regarder des films et des vidéos; très tôt, ils se promènent des casques sur les oreilles; très tôt, ils lisent sur smartphones, écrivent sur des blogs, ou des sites d'écriture participative; de plus en plus souvent, ils manipulent des sons et produisent de la musique. Les technologies numériques leur ont donné des capacités d'intervention sur les contenus, aux trois niveaux des mondes de l'art : la création (ou la co-création), la médiation (à travers les recommandations notamment) et la réception (par exemple dans la constitution de *play-lists* musicales). Et le smartphone, capable de recevoir, de produire et de diffuser des contenus, est devenu leur premier terminal culturel. Les techno-cultures ouvrent, ainsi, une nouvelle ère après celle des média-culture : l'interface avec les machines n'est pas seulement consacrée à l'accès mais également à l'action sur les contenus culturels. (pp. 9-10)

Descartando, pois, essa imagem de um hipotético divórcio entre juventude e universo cultural, a mesma autora (2014a) caracteriza as culturas juvenis a partir dos seguintes patamares analíticos:

– Uma tecnofilia de princípio, pela favorização do uso de equipamentos móveis. (aliás estimulada no seio das famílias, uma vez que o controlo físico se transferiu para o controlo à distância que tais dispositivos permitem) que não são já apenas utensílios de comunicação mas, fundamentalmente, portas de acesso a conteúdos audiovisuais.

– Uma preferência pelos meios expressivos, interativos e inovadores), aspeto que as indústrias culturais contemporâneas bastante desenvolvem.

– Um desejo de experimentação que favorece as práticas amadoras que autorizam realizar o salto de mero consumidor para produtor cultural (bandas musicais, teatro amador, formas de dança expressiva, fotografia, cinema, artes plásticas, escrita de blogs, participação em grupos de discussão online, etc).

– Um gosto pelas sociabilidades, sobretudo entre pares partilhando interesses comuns, que muitas destas formas de consumo e participação cultural representam e permitem e à volta das quais as mesmas sociabilidades se organizam.

O que parece sim, acontecer, de acordo com a sua análise – partilhada por autores como Bruno (2000), Détrez (2011) ou Fleury (2011) –, é uma distância crescente das novas gerações aos objetos e atributos da cultura legitimada do universo mais adulto, aquela que traduz formas de consumo cultural, padrões do mesmo e juízos de avaliação e consagração forjados num outro tempo e paradigma, noutros campos sociais, noutros grupos. Tal seria, segundo estes autores, também o sinal de uma autonomização juvenil no campo cultural, paralela a outras autonomias (sexual e afetiva, residencial, de gestão dos tempos) que nessa fase etária se procuram. As panóplias de lazeres juvenis, bem visíveis no parque de equipamentos tecno-culturais domésticos da adolescência (Donnat, 2009a) e nas frequências e preferências manifestadas, quer tais lazeres se situem (Glevarec, 2005, 2010) no espaço privado ou

público, incluem pouco – o que não significa que sempre a eles se subtraíam – os domínios de uma cultura erudita, mais convencional ou mesmo daquela associada ao universo escolar. E é nesse quadro analítico que podemos situar, também, as atividades de leitura juvenil: organizadas em torno de objetos que escapam, frequentemente, aos padrões da academia e do currículo, revelando-se, nos seus tempos de disponibilização e nos seus níveis de intensidade, longe de uma centralidade em que, porventura, nós outros as gostaríamos de ver.

Entretanto, uma cultura adolescente dominada por traços comuns não oblitera divergências que se desenham na globalidade das práticas empreendidas e preferidas, chamando-nos a atenção para o facto dessa relativa homogeneidade comportamental coexistir com o que Mercklé (2010) e Octobre et al (2010) designam como juventudes sociologicamente plurais, retomando as reservas de Bourdieu (1980) acerca de uma conceção monocromática da condição juvenil que tendesse a ignorar-lhe os aspetos diferenciadores.

Essas divergências convocam:

– Padrões genderizados das práticas de lazer (Hirsch et al, 2000; Leversen, Torsheim & Samdal, 2012; Octobre, 2008; Octobre, 2014b; Octobre & Berthomier, 2012; Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995), obedecendo a estereotípias de construção de uma identidade masculina e feminina: elas podem ser observadas, nos diversos estudos acima citados, pelas dominantes masculinizadas dos lazes desportivos de equipa, por exemplo, e em dominantes feminizadas de práticas de carácter artístico e cultural em geral (dança, teatro, artes plásticas). Estes padrões articulam-se, logicamente, com as instâncias socializadoras que fornecem menus simbólicos organizadores dessas identidades de género (Dutro, 2002; Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Macé & Rui, 2014).

– Padrões que se articulam com os grupos de pertença original e o capital escolar das famílias. É nesse sentido que Octobre (2014a) interroga a real (já que tão ideologicamente propalada) democratização dos lazes culturais, na constatação – secundando Donnat (1994, 2009b; 2011b) ou Leversen et al (2012) – da manutenção de fragmentações classistas desses mesmos lazes, uma vez que “rares sont les activités pour lesquelles les probabilités de pratiques sont les mêmes chez les catégories populaires et les catégories supérieurs” (p. 119). No mesmo estudo, de evolução dos lazes juvenis franceses (entre as balizas temporais de 1988 e 2008), a par daquelas detetadas nos planos do sexo/género, reafirmam-se clivagens em matéria de estratificação social:

C'est le cas de la lecture assidue de livres, qui reste plus prisée des catégories supérieures, même si elle baisse tendanciellement chez tous les jeunes, de l'utilisation quotidienne de l'ordinateur, qui, à l'inverse, se diffuse dans l'ensemble de la population mais reste plus répandue chez les catégories supérieurs, de l'audience assidue du radio qui reste l'apanage des catégories populaires, même si elle aussi baisse tendanciellement chez tous les jeunes ; de la pratique en amateur des arts plastiques ; de la fréquentation du concert classique e du théâtre (qui restent plus fréquentes au sein des catégorie supérieurs). (pp. 120-121)

A leitura de livros constituiria, desse modo, um interessante revelador de diversas fraturas. Embora, quando comparado com áreas de maior especialidade

representativas de formas de recepção cultural que exigiriam um mais longo treino do ouvido ou do olhar (os típicos casos das artes plásticas, da música mais complexa, do espetacular erudito) nas quais emergem dissociações muito evidentes (pois que aí serão ainda mais visíveis os mecanismos de distinção e segregação), o hábito leitor (apesar de tudo mais generalizado do que o desses territórios de longa iniciação e impregnação) apresente nuances menos angulosas, elas não deixam de estar presentes.

Desse modo, a ter em conta os diversos estudos que listámos, a leitura de livros apresenta, no conjunto dos tempos livres – como em todas as dimensões convocadas ao longo da nossa exposição – sinais de evidente feminização, o que lhe confere as características de instância em simultâneo refletora, produtora e reprodutora de desigualdades de género (novas desigualdades de género, poderíamos mesmo dizer, hoje penalizadoras do masculino).

Num outro plano, e embora seja hoje considerada uma atividade mais interclassista que outrora, constitui ela ainda, e de igual modo, um sinalizador de outras desigualdades sedimentadas na construção dos hábitos em idade precoce e no condicionamento a partir do caldo cultural familiar, se quisermos ir mais longe, a partir do lugar de classe.

Quanto à leitura lúdica as lógicas dominantes poderão levar-nos a pensar que são iguais todos os adolescentes (e sê-lo-ão numa relação pouco intensa com o livro que transforma a grande maioria em pequenos leitores, repartida que se encontra ela por formas de ocupar o tempo livre de outra natureza e às quais atribui um maior significado). Mas, parafraseando Orwell, uns haverá mais iguais que outros. E para esses contrastes é preciso estar atento.

Terminada a apresentação dos grandes eixos temáticos a respeito da relação global dos jovens com os livros, e da emergência nessa relação global de dissociações mais acentuadas, é agora tempo de os observarmos e de sobre eles refletir no contexto empírico do estudo que desenvolvemos.

Parte II

Objetivos da pesquisa, metodologia, universo e amostragem

Capítulo 7

Objetivos da pesquisa e metodologia utilizada

7.1 Objetivos e questões de investigação (p. 185) – 7.2 Metodologia (p. 188): 7.2.1 A pesquisa extensiva (p. 188); 7.2.2 O inquérito por questionário: vantagens e limitações, problemas e soluções (p. 191).

7.1 Objetivos e questões de investigação

Partindo da teorização e conhecimentos expostos até aqui, o nosso projeto de investigação, a desenvolver no terreno concreto do distrito de Portalegre⁷², orientou-se para os objetivos que enunciamos de seguida:

1 – Estabelecer os hábitos e práticas de leitura cultural de livros de uma população juvenil frequentando o último ciclo da escolaridade obrigatória. Essa leitura cultural terá de ser relacionada, em algum grau, com leituras articulada com o contexto escolar.

2 – Medir esses hábitos e práticas de leitura em torno de outros objetos impressos (imprensa sob a forma de jornal e revista).

3 – Medir outros hábitos e práticas de consumo cultural, informativo e digital.

4 – Realizar um levantamento das representações sociais em torno do livro e da leitura e compreender as funcionalidades desta última, manifestadas no comportamento desta população.

5 – Compreender as taxas leitoras e a formação e consolidação de hábitos no plano da leitura recreativa de livros no seu cruzamento com as variáveis de base (sexo, idade, origem social, habitat, percursos escolares, capital escolar familiar) que os estudos recenseados apresentam como dimensões a ter em conta em trabalhos desta natureza.

6 – Compreender que obras, autores, géneros são alvo de investimentos de leitura, mobilizando, quando tal seja pertinente, o mesmo conjunto de variáveis de base mencionadas anteriormente.

7 – Avaliar a relação de uma população de leitores com as bibliotecas escolares e as bibliotecas públicas e as relações (favoráveis ou não à leitura de livros) estabelecidas entre as redes de pares e no contexto familiar.

Tomando como base a revisão da literatura até aqui desenvolvida, a pesquisa realizada articulou-se em torno das seguintes questões centrais:

1 – Que práticas de leitura de livros evidenciam os jovens do Ensino Secundário na área territorial em apreço?

2 – Que lugar ocupam elas no conjunto das práticas culturais desses jovens?

⁷² A justificação da escolha desse território empírico será empreendida no capítulo seguinte.

3 – Em torno de que leque de obras se articulam as suas experiências de leitura?

4 – Que funcionalidade (escolar/recreativa) é cumprida na relação com essas obras?

5 – Qual a importância dos agentes de indução à leitura (família, escola, grupos de pares, bibliotecas da RNBP e da RBE) na formação e consolidação desses hábitos leitores?

6 – Que expressão tem ainda o capital escolar das famílias no condicionamento do gosto pela leitura; e como se pode manifestar esse condicionamento nas atividades concretas nessa esfera desenvolvidas?

7 – Quais os mecanismos de cumulatividade de hábitos e práticas de lazer e que expressões têm esses mecanismos nas leituras? O mesmo será perguntar que mecanismos de transição se esboçam entre essas diferentes práticas e que mecanismos de contaminação entre suportes e atividades podem ser favoráveis a uma predisposição à leitura de tempos livres?

8 – No limite, e evocando o conceito atrás tratado na primeira parte deste trabalho, em que medida podemos falar, na população em análise, da formação de uma classe leitora?

Enunciamos aqui, ainda, um conjunto de questões secundárias que também tentámos aprofundar:

1 – Assumirá a leitura de livros não escolares no conjunto das práticas de lazer dos jovens alunos um papel secundário?

2 – Permitirá uma relativa desafetação face ao livro (a verificar-se) confirmar um regime de declínio das leituras? O conjunto de comportamentos evidenciados por esta população permitirá concluir por uma desmobilização generalizada em relação ao livro? Ou aponta, antes, para uma multiplicação e diversificação de percursos de leitor que timidamente se constroem num contexto contemporâneo marcado pela correlativa diversificação de mecanismos e suportes no acesso à informação e à cultura?

3 – Concentrar-se-ão os hábitos e práticas de lazer da população em causa em atividades relacionadas com o convívio entre pares e nas formas de consumo nos domínios do audiovisual e das tecnologias da informação? E não haverá lugar, também aí, para formas de sociabilidade que passem pelas práticas de leitura?

4 – Estaremos a assistir a uma marcada instrumentalização do ato de ler (colocada ao serviço da aquisição de saberes e nomeadamente dos saberes relacionados com a escola) no que toca às estratégias de leitura dos jovens do Ensino Secundário? Como articulam eles as leituras mais livres com as leituras escolares do ponto de vista da gestão do tempo? Haverá lugar, nessa população, para uma conceção de leitura demarcada da tarefa escolar?

5 – Num contexto de hegemonia de outras práticas de lazer (a verificar-se) será possível encontrar, apesar de tudo, canais e processos de ligação das mesmas com as práticas de leitura?

6 – O conjunto de livros que constituem alvos de escolhas pode ser explicado por fenómenos de estrita massificação (com concentração em torno de poucos títulos referidos) ou é marcado por uma pulverização que manifesta também uma pulverização de gostos e inclinações? E, havendo escolhas de leitura dominantes (nas quais se concentre grande parte dos leitores), com que ordem de grandeza há ainda lugar para leituras mais pessoais e seletivas?

7 – Os hábitos de leitura apresentarão descontinuidades decorrentes da idade e da etapa do processo escolar em que se encontram estes alunos?

8 – A intensidade das práticas de leitura apresentará relação com o capital escolar familiar e com o grau de familiarização com o livro resultante de mecanismos de socialização na infância?

9 – Relativizando os mecanismos descritos na alínea anterior (que sublinham as heranças do capital cultural, das práticas no meio de origem e de processos de socialização vertical), o relacionamento com a leitura articular-se-á também com o estabelecimento de laços com os pares (socialização horizontal), sendo o grupo de amigos um eventual indutor da leitura nesta fase da vida?

10 – As práticas de leitura apresentarão relação com o rendimento escolar, sendo de prever uma maior probabilidade de encontrar hábitos mais sólidos em alunos que revelam também percursos escolares melhor sucedidos?

11 – As bibliotecas públicas e as bibliotecas escolares constituem um equipamento utilizado pelos leitores para a procura e requisição de obras não escolares?

12 – Que tipo de utilização da RBNP e da RBE prevalece nestas populações estudantis?

A partir destes objetivos e dos feixes de questões centrais e secundárias duas considerações devem ser retomadas a respeito de um reforço quanto à pertinência do estudo das práticas de leitura em populações que frequentam o Ensino Secundário:

1 – A seleção de tal tipo de população justifica-se, a nosso ver, pelo facto de corresponder esse ciclo de estudos a uma idade em que os ritmos de leitura parecem abrandar (Baudelot et al, 1999) em virtude quer de constrangimentos associados ao trabalho escolar, quer aos processos de construção de uma identidade juvenil que coloca o adolescente face a novas formas de sociabilidade, a novos consumos culturais muitas vezes não ligados ao livro. Etapa charneira da vida escolar nas sociedades contemporâneas, essa fase deve, pois, ser analisada no que pode significar de manutenção e reforço de uma prática ou (em sentido contrário) de uma gradual desafetação face à leitura. Seguindo a chamada de atenção Castro e Sousa (1996) para a importância de entender os alunos dos grupos etários mais avançados como *leitores em construção* – conceito e questão retomados por Balça et al (2009) – sujeitos, portanto, a todo um complexo jogo na relação com a leitura marcado pela atração ou

desmobilização, afigura-se-nos importante, pois, aprofundar o estudo dessa relação e dos seus múltiplos constrangimentos e condicionalismos.

2 – Quanto à especificidade da nossa focagem, digamos que não nos interessava apenas estabelecer uma imagem de conjunto das práticas neste domínio (objeto relativamente coberto pela pesquisa científica na última década e nas obras assinaladas ao longo deste documento) mas que, tentando dar um possível salto em frente, desejávamos analisar o elenco de obras que os jovens apontam como objeto das suas leituras. Como assinalam, com toda a pertinência, Parmentier (1986) e Détrez (2004) a classificação por géneros pouco nos diz sobre as leituras reais. Ela padece, também a nosso ver, de um duplo perigo de distorção no que concerne às mesmas: ora reflete as representações do investigador, ora as do inquirido (e voltaremos a esse tema mais adiante). Assim, os dados que nos afirmam que uma dada população lê mais romance do que ciência são bastante redutores e ocultam, as mais das vezes, a diversidade e riqueza dos contextos e da receção das obras (uma vez que os títulos das mesmas estão, frequentemente, ausentes dos inquéritos). Na maioria dos trabalhos realizados no nosso país, a análise desses investimentos concretos (as obras referenciadas como lidas) não tem vindo a ser suficientemente desenvolvida: esses estudos pretendiam sobretudo mapear as práticas e hábitos de leitura, num esforço de conhecimento de tendências gerais. E por essa razão, uma parte deste trabalho se centrará nos livros concretos manipulados, folheados, lidos – com maior ou menos intensidade, reconheça-se – por um grupo de estudantes, nos títulos dessas obras, nos seus autores, no universo que elas evocam, tentando ultrapassar um pouco as visões gerais que a ancoragem apenas em categorizações generalistas nos tem vindo a oferecer.

3 – Nessa abordagem não pode deixar de ter um lugar privilegiado uma reflexão sobre a relação entre as leituras realizadas em virtude da condição de estudante (o conjunto de obras que a escola propõe a partir do currículo) e as outras leituras, digamos mais livres, empreendidas nos tempos de lazer e sem objetivos académicos.

7.2 Metodologia

A problemática estabelecida determinava agora tanto a escolha de um contexto para a pesquisa de terreno, como a determinação de uma metodologia de aproximação ao mesmo.

7.2.1 A pesquisa extensiva

Os feixes problemáticos tratados até ao momento condicionaram, pela sua natureza e articulação, as opções metodológicas que tomámos, aconselhando um investimento em dispositivos de observação associados à abordagem quantitativa, no campo daquilo que comumente se designa como pesquisa extensiva.

Temos consciência de que o debate sobre metodologias no campo das ciências humanas – e no das Ciências da Educação – continua a mobilizar discussões apaixonadas. Como assinala Onwuegbuzie (2002) a oposição entre paradigmas qualitativo e quantitativo vem já do século XIX, enquadrada por essa outra interrogação sobre a validade da aplicação dos métodos das Ciências Naturais aos fenómenos do comportamento humano. O mesmo autor, no texto aludido, procede a uma recensão dos

variados argumentos que – num contexto de posições extremadas para algumas épocas – têm vindo a ser mobilizados a favor de uma ou de outra aproximações ao real. Da trincheira mais arreigada a uma pesquisa em extensão eram recorrentes as chamadas de atenção para os limites à generalização que uma abordagem em profundidade deveria ter em conta, bem como os excessos de relativismo por ela produzidos; dos seus oponentes o eterno selo do positivismo, marca do diabo colocada sobre os que entenderiam o comportamento humano como algo de previsível e mensurável, encobrendo, sob a forma de séries estatísticas, a complexidade dos nossos atos. Se é possível reconhecer entre o século XIX (do nascimento e sistematização das Ciências Sociais) e os anos 60 do século XX um esforço de delimitação de objetos científicos e a procura de uma legitimação metodológica que teve de sustentar-se dos modelos então socialmente reconhecidos das ciências ditas exatas, não podemos deixar de assinalar como a partir de então o discurso apologético do qualitativo veio ganhando peso, originando um outro purismo ou radicalismo tendente a apenas tomar como interessante o que da investigação em qualidade provém. Na linha de pensamento em Sociologia da Ciência, devedora do trabalho pioneiro de Robert K. Merton (1973), ou, em Portugal, do de Ávila (1997) ou Costa, Ávila e Mateus (2002), tomamos como válido o pressuposto de que a ciência, para além das considerações de ordem racional e teórica que constrói, não se produz num vazio: como qualquer outra atividade humana as suas orientações, figurino e projeto estabelecem com o tecido social um complexo jogo de relações nos campos económico, dos valores, do sistema de carreiras dos cientistas, das políticas para a investigação, dos incentivos a esta, da cultura global (que com a cultura científica se articula). Assim, a explicação para a afirmação gradual de um paradigma qualitativo, num movimento de reação aos excessos do seu antecessor, para além de fatores de natureza epistemológica, terá ainda de levar em conta dimensões de ordem social e cultural que no longo processo estudado por Elias (1991) vêm sobrepondo uma cultura do individual, do íntimo – e logo do qualitativo e em profundidade – às lógicas do grande número e da standardização. A combinação dos valores, hoje dominantes, orientados para o qualitativo e para o pormenor com os constrangimentos (de timing, económicos, académicos) impostos por diversas vias às escolhas daqueles que atualmente praticam ciência seria, a nosso ver hipótese interpretativa (naturalmente fora do âmbito deste trabalho) para o relativo declínio que por várias décadas foi atingindo o campo dos estudos quantitativos (concomitante com uma ascensão do modelo concorrente). Estamos ainda de acordo com Rist (1977) quando afirma que à discussão sobre a proeminência de um ou outro dos paradigmas em confronto não têm sido alheias noções de bem e de mal, dimensões morais em relação às quais toda a ciência deve colocar-se em guarda. Além do mais o extremar de posições neste campo parece-nos tão estéril quanto aquele que, à maneira bizantina, dividia wagnerianos e verdianos na tradição operática do século XIX: muitas formas há de fazer música, como outras tantas haverá de produzir Ciência e importa, isso sim, discutir a validade dos conhecimentos alcançados à luz dos pressupostos teórico-metodológicos concebidos, tendo em conta os limites da interpretação que, a cada momento, é necessário estabelecer. Aliás, para sermos rigorosos, haverá que identificar hoje a consolidação de um momento de tréguas que se espera duradouro: foram sempre muitos os que defenderam a complementaridade das aproximações quantitativa e qualitativa e não são novos (embora, atualmente, cada vez mais comuns) os casos de pesquisas de terreno que combinam as duas perspetivas, na assunção de que uma visão de conjunto se enriquece com os níveis mais microscópicos que só a inquirição interpretativista permite e que esta última não pode, por sua vez, prescindir dos grandes retratos panorâmicos. Alinhando com essa postura, Fonseca (2008) aconselha que

Em vez de pensarmos em estratégias qualitativas e quantitativas como incompatíveis devemos vê-las como complementares para melhorar o nosso entendimento desse mundo social. Parece assim evidente que o novo paradigma, pragmatista ou metodologia mista terá vantagens claras quanto à extração de conhecimento máximo sobre os dados e, conseqüentemente sobre o fenômeno em análise. (p. 13)

Se o que antes foi dito pareceria a justificção para uma abordagem de tipo misto empreendida por este trabalho, recorde-se que não foi essa a opção tomada. A digressão empreendida até ao momento neste capítulo, necessária a todo o enquadramento epistemológico, conduz-nos à defesa da ideia de que o que deve com rigor e justeza comandar os procedimentos de pesquisa será sempre o conjunto de perguntas de partida, enraizado este no conhecimento acumulado quanto aos fenômenos a estudar (Quivy & Campenhoudt, 1992). Esse binómio formado pela teoria estabelecida e pelo conjunto de perguntas concretas formuladas a cada nova etapa da investigação é que se revela a bússola essencial para a definição da focagem no terreno. Sem preconceitos de nenhuma ordem a respeito da escolha de um método e das técnicas de apropriação do real, reconhecendo a validade que é própria quer às perspectivas mais compreensivas, quer àquelas que advogam um olhar de tipo extensivo, é nossa convicção que cabe ao investigador a escolha do caminho que melhor serve os desígnios que selecionou. Citando Almeida e Pinto (2001),

Cada formação científica, propõe, assim, um conjunto articulado de questões – a sua problemática teórica – que delimita zonas de visibilidade. Essa problemática, ponto de partida em cada momento, das pesquisas que se efetivam, define e acolhe problemas de investigação para os quais se buscam respostas. Os meios de as obter, por seu turno, residem em todo um conjunto de disponibilidades conceptuais substantivas – as teorias em sentido restrito que a disciplina foi forjando, bem como em instrumentos técnicos de recolha e de tratamento de informações organizadas pelos métodos, enquanto codificação provisória dos caminhos críticos de pesquisa (p. 63)

Recentrando o nosso discurso diremos que dos problemas recenseados nos capítulos anteriores e dos objetivos de investigação que eles nos conduziram a definir decorria a pertinência, pois, de desenvolver uma pesquisa assente numa metodologia por extensão, capaz de recolher dados no domínio das práticas culturais e de leitura de uma população já com uma dimensão considerável, tomada que foi como unidade global o distrito que observamos e o conjunto de instituições que nele desenvolvem uma missão educativa. Tal inquirição pretendia clarificar e contextualizar – a partir da utilização da técnica do inquérito por questionário – práticas da população estudantil dessas instituições, “relacionando-as com variáveis que traduzem relações e condições objetivas de um espaço social estruturado, dentro de uma perspectiva que se pode considerar holística, bem como definir a frequência estatística das dimensões observadas”. (Lopes & Antunes, 2000, p. 15). Se, como defende Bacher (1982), o inquérito por questionário pode ajudar a clarificar os problemas que são levantados a respeito de um conjunto populacional – e para os quais desejamos obter conclusões generalizáveis – e aqueles problemas que colocam, no plano das interrogações, uma grande diversidade de fatores quanto ao fenômeno a verificar, então era para nós clara a

alternativa a seguir. Em face dos objetivos do nosso estudo essa alternativa era condicionada pela seguinte ordem de fatores:

a) Natureza das perguntas de partida, das problemáticas enunciadas e dos feixes hipotéticos desenhados que tomavam em consideração o “estado da arte” nos estudos das práticas de leitura (e nessa acepção todo o processo investigativo é também uma démarche de verificação).

b) Acumulação de experiências e de saberes quanto aos fenômenos a estudar com base em dispositivos metodológicos já testados (com as evidentes vantagens que isso acarreta na segurança da pesquisa a empreender, bem como nas possibilidades de comparação dos dados obtidos).

c) Carência de informações atualizadas para o contexto escolar/geográfico em que nos situávamos e para a ordem de grandeza desejada. Se, como foi apresentado antes, dispomos de grandes aproximações, ao nível nacional, sobre o problema de que tratamos, não possuímos, todavia, focagens localizadas que nos autorizem a estabelecer contrastes e contradições e a situar no grande cenário o comportamento de populações específicas.

d) Articulação entre o plano de verificação e o plano de maior descoberta em que se exploram zonas menos trabalhadas por pesquisas anteriores. Havendo já alguma literatura sobre hábitos de leitura em populações escolares, não abundam, como já referimos, os trabalhos sobre as escolhas de leitura concretas, os livros reais que a juventude em idade escolar lê, a constelação de autores pelos quais se sentem atraídos. A oportunidade de, num mesmo instrumento de recolha, combinar esses dois planos revelava-se interessante e oportuna.

7.2.2 O inquérito por questionário: vantagens e limitações, problemas e soluções

Em contrapartida estávamos conscientes de alguns riscos e limites da técnica escolhida, bem como das vantagens que ela acarreta no campo de trabalho que nos interessava. Refletiremos, de seguida, sobre essas vantagens e limitações, procurando ainda dar conta de algumas das soluções encontradas para contornar eventuais problemas de ordem epistemológica e técnica.

1 – Um primeiro risco diz respeito à possível descoincidência entre práticas declaradas e práticas reais, manifestado no conselho sobre o relativismo com que devemos olhar as respostas – racionalizadas e, aparentemente objetivadas – que nos oferecem todos aqueles a quem perguntamos “o que fazem” e “como fazem” – sem recurso a outros mecanismos de verificação. Estas reservas sobre a veracidade das práticas declaradas radicam, inicialmente, numa atitude de senso comum de desconfiança sobre a honestidade dos observados (na ideia de que quem responde a um questionário pode mentir) e depois, com justificação de base mais científica, no reconhecimento de que à declaração de práticas não são isentos fenômenos de projeção de imagem e estatuto social, desejos de aceitação que produzem a resposta politicamente correta e que se considera socialmente legitimada. Lima (1972) recenseia

deste modo, alguns dos problemas que, a esse nível, podemos encontrar na aplicação desta técnica:

... bastará pensar nos conhecidos mecanismos inconscientes de defesa (fuga, racionalização, projeção, introjeção, identificação, recalçamento, esquecimento seletivo, etc.), na dissimulação da verdade quanto a certos problemas melindrosos (sexuais, religiosos, políticos, económicos), nas considerações de prestígio, nas respostas de cortesia para agradar ao entrevistador, nos exibicionismos fabuladores, na falta de atenção nas respostas. (p. 571)

Esses problemas ganham particular relevância se pensarmos que estamos a lidar com a declaração de práticas culturais que, não sendo um espaço tão sensível, íntimo ou privado da vida quotidiana (como as dimensões de ordem sexual ou religiosa, por exemplo), não deixa, no entanto, de ser alvo de constrangimentos de ordem simbólica. Compartilhe-se, com mais ou menos ortodoxia, a perspectiva de Bourdieu (1979) dos consumos culturais como manifestação das fraturas – e luta – de classes no seu sentido mais estrito, ou defenda-se uma posição aberta (trabalhada pelos *Cultural Studies* e chamando a atenção para relações com a cultura que rompem com as tradicionais distinções entre erudito e popular e postulam a entrada numa Pós-Modernidade de sincretismo e equivalência) continua a ser válido que a assunção de um gosto artístico, o autorreconhecimento de uma inclinação – num mundo em que tudo se assume sem os complexos de outrora – não deixaram de ser, mesmo hoje, objeto de valorização no plano social. Mesmo defendendo as teorias de que tudo é cultura porque manifestação de um modo de vida (o que também é verdade, como nos ensinou a Antropologia desde a sua fundação) e de que tanto vale a 5^a. *Sinfonia* de Mahler como o *Eye Of The Tiger* dos Survivor, seria de uma terrível ingenuidade negar o valor que para os atores sociais continua a ter a exibição ou ocultamento dos objetos culturais com que lidam e que, em muitos casos, constituem também uma sua âncora no mundo, um sentido para a sua vida. E ignorar que certos mecanismos distintivos continuam, apesar dessa proliferação dos sentidos culturais, a marcar determinadas escolhas na filiação a géneros e objetos.

Tocamos assim no problema da veracidade na declaração das práticas culturais e da objetividade atingida pelo investigador na procura da medição destas quando o instrumento de medida assenta nas respostas de atores que não podem subtrair-se, naturalmente, aos jogos simbólicos que marcam a sua condição de seres sociais. Mas temos de embater aqui com as próprias limitações da metodologia científica. Em primeiro lugar, e face às questões que colocávamos, à falta de uma máquina (objetiva e infalível) que conseguisse registar todas as dimensões que desejássemos recolher, uma espécie de audiómetro de todo o consumo cultural de uma massa considerável de indivíduos, a inquirição por questionário assevera-se-nos o único instrumento disponível. Depois, se tal máquina houvesse capaz de o substituir, ela não deixaria de ser mais uma pura ilusão. A pesquisa científica não pode ter a veleidade de recolher a realidade tal como ela é: a tabela periódica da Química também não nos oferece um retrato dos elementos num processo estrito de reprodução, mas sim a sua apreensão a partir de operações de categorização. Objeto real e objeto científico distinguem-se, assim, como nos lembram todos os manuais, por um processo de seleção de variáveis que constroem uma outra matéria que passa a ser distinta da realidade. É nessa medida que Singly (1992) nos adverte que o questionário tem por ambição capturar o sentido objetivo das condutas cruzando-o com indicadores de determinantes sociais (concebidos pelo cientista em articulação com a teoria estabelecida) ou que Passeron (1991), numa formulação que nos parece extraordinariamente feliz, justifica a pertinência do uso deste

técnica como potencialmente conducente a uma explicação do que os atores fazem a partir daquilo que eles são, entendido o que eles são como resultado de todo um processo de apreensão do real assente em variáveis de ordem racional criadas pelo investigador. Finalmente não pensamos, para responder ainda a críticas de raiz comum, que a maior ou menor objetividade ou veracidade da recolha científica possa ser imputada ao instrumento de recolha de dados selecionado. Mesmo que conseguíssemos construir a tal máquina inquestionável de registo dos comportamentos humanos, a sua mera existência já alteraria o real e nada nos asseguraria de que essas práticas não seriam enviesadas para projetar uma imagem por parte daqueles que estão a ser estudados. Nem a entrevista mais aprofundada, nem a observação mais direta podem resguardar-se desses riscos, que não são exclusivos do questionário.

2 – Numa segunda instância é preciso concordar com a crítica de que este último é, no entanto, e sempre, um corpo estranho, a sua problemática, e a mobilização do raciocínio a que obriga, algo de imposto ao respondente (Ferreira, 2001), comparável à entrada imprevista do passeante numa casa desconhecida sob convite de um estranho. A artificialidade associada a este instrumento de pesquisa de base tem, por demais, sido referida por quantos se dedicam à análise das metodologias e técnicas e à reflexão sobre as implicações dos seus usos (Duverger, 1961; Giddens, 2004; Granai, 1977). Concordando com esse juízo, pensamos, todavia, que tal artificialidade, subjacente também a outras técnicas se vê atenuada quando lidamos com populações mais escolarizadas e relativamente habituadas aos mecanismos de raciocínio, seleção e escolha que o dispositivo propõe. Se para algo estão treinados os adolescentes no seu quotidiano escolar é para a prática da leitura e da escrita seja sob a forma de trabalho mais autónomo seja sob regime de avaliação ou aferição; tanto mais que a escola estimula permanentemente, mais que no passado, processos de autoanálise e autoavaliação. Assim, não nos pareceu (o que veio a ser comprovado pela disponibilidade manifestada pelos diversos grupos com que trabalhamos já na fase de aplicação) que a alegada frieza do instrumento de recolha escolhido pudesse constituir um ruído ou entrave ao processo de conhecimento procurado por esta via empírica.

3 – Um terceiro aspeto nas nossas preocupações associa-se à certa formulação (Ghiglione e Matalon, 1992) de que o inquérito por questionário depende em grande parte da linguagem. Na verdade, quantas vezes as questões que o cientista depurou até à exaustão, na certeza de ter alcançado um rigor imbatível, se revelam ambíguas aos olhos dos respondentes. Esse problema do sentido não deve ser escamoteado uma vez que podemos incorrer no risco de interpretar de uma forma padronizada aquilo que resultou de diferentes motivações individuais e de irredutíveis e inconciliáveis mecanismos de compreensão. O cuidado colocado no desenho do instrumento de recolha de informação terá de ser simultaneamente teórico e técnico com vista à ultrapassagem desse obstáculo: teórico porque a bateria de questões necessita refletir (nem mais, nem menos, na justa medida) os feixes teórico-hipotéticos que nortearam a descida ao terreno e que foram concebidos a partir do referido estado da arte; técnico porque no plano pragmático da pergunta devemos precaver-nos contra as aludidas possibilidades de interpretações enviesadas por parte dos respondentes, conducentes, no limite, a conclusões menos válidas ou mesmo deturpadoras das práticas e valores em verificação. Ferreira (2001, p. 172) avisa-nos sobre a necessidade de um rigoroso “controlo da multiplicidade de sentidos e de referências porventura concatenados com os enunciados das perguntas e das respostas.” A construção da bateria que usámos procurou contornar esses acidentes. Primeiramente porque operou com base num mecanismo de réplica (no

que lhe era possível) de outras inquirições já desenvolvidas em contextos sociais e educacionais semelhantes. Beneficiávamos, como foi amplamente discutido atrás, de um relativo interesse e experiências envolvendo – também para Portugal – constructos metodológicos testados e de comprovada validade. A nossa própria experiência (Rosário, 2006) dotava-nos de alguma vantagem e reduzia o número de erros que o iniciado comete. Mas tudo isso não dispensava a necessidade de passar por uma fase intermédia que, entre mobilização teórica e recolha mais definitiva de informação, afinasse os pressupostos e o material utilizado. E por isso uma primeira versão do questionário a aplicar foi trabalhada com um grupo-piloto para efetuar correções. Dessa aplicação para efeitos de validação foram retirados ensinamentos que nos permitiram, precisamente, reduzir as ambiguidades e os duplos sentidos a que vimos fazendo referência.

4 – Essa fase exploratória conduziu-nos ainda a refletir sobre uma quarta dimensão: o feixe de condições que deve rodear a recolha informativa e a necessidade de eliminar o mais possível o conjunto de filtros entre investigador e investigados – ainda para evocar Ferreira (2001). Inicialmente duas opções se colocariam nas circunstâncias de uma pesquisa desta natureza: a aplicação do questionário com a colaboração de docentes ou diretores de turma nas escolas estudadas (e em momentos e espaços a estabelecer pelos próprios) ou a marcação de um calendário/momento de aplicação com a presença do próprio investigador no ato de preenchimento/recolha. A primeira alternativa foi descartada em consequência da experiência vivida na fase exploratória, e dos seus resultados, pelas seguintes razões:

a) Necessidade de autonomização dos momentos de resposta, dos espaços em que esta deveria ocorrer, bem como otimização do ambiente desses momentos. Seria um erro descuidar estes três fatores e correr o risco de que, sobretudo por parte de uma população sujeita às flutuações do humor próprias da adolescência, os testemunhos colhidos fossem fornecidos de forma leve e pouco refletida ou que uma informação menos estandardizada pudesse ser fornecida por terceiros face a dúvidas colocadas pelos observados.

b) Necessidade de reforço das finalidades – de pura investigação académica – a que a recolha de dados se dirigia, afastando a ideia de que a esta presidiria qualquer procedimento de avaliação de saberes, conducente, em potência, a mecanismos de retração ou a tentativas de ficcionar a realidade. As populações escolares estão hoje, em nossa opinião, permanentemente sujeitas a momentos de avaliação de saberes e competências numa lógica competitiva e de escalonamento (que, quer queiramos ou não, é a da escola atual). A aplicação por parte dos docentes poderia, a nosso ver, acentuar essa leitura de avaliação que só a uma figura de neutralidade eliminaria.

Assim, a figura neutra teríamos de ser nós próprios, e por isso optámos por desenvolver todo o processo sem o recurso a mediadores, em espaços/tempos autónomos das outras tarefas escolares. A aplicação do questionário a todos os grupos foi por nós realizada de acordo com a calendarização e modalidades que descreveremos no capítulo seguinte.

5 – Voltando um pouco atrás no processo, e quanto às dimensões que se relacionam com a construção de um questionário, diremos que esta se organizou na convicção de que tal instrumento de recolha informativa deve procurar um balanço entre

o levantamento de questões de facto e questões de opinião (Singly, 1992). Na realidade, e transpostas num plano argumentativo as reservas quanto à objetividade possível de tal questionamento, partilhamos a posição de que o inquérito por questionário também pode avaliar as linhas de argumentação dos atores sociais (Boltanski & Thévenot, 1987), os seus posicionamentos ideológicos e pessoais a respeito de determinadas práticas e atitudes, as suas representações mentais. No campo das atividades culturais e de leitura de uma população estudantil poderíamos perfeitamente, a par de questões com objetivos mais específicos de medição, colocar outros feixes interrogativos destinados a avaliar gostos e posições marcados por maior subjetividade (não esquecendo a relação, a estabelecer posteriormente, no plano do tratamento estatístico, entre essa matéria mais volátil e as categorias e variáveis de base que organizavam as grandes linhas da pesquisa).

Em ligação, pois, com a dupla natureza das questões (e evocando aqui o plano mais técnico) o instrumento construído tentou um balanço entre questões abertas e fechadas, as primeiras optando por uma linha de estreitamento sempre que a teoria nos assegurava serem as alternativas propostas as que valeria a pena aferir; as segundas em domínios menos seguros ou nos quais a livre expressão do respondente poderia enriquecer a informação recolhida.

6 – Reservámos para o final desta secção a discussão sobre a validade do questionário em dois planos muito concretos: na interpretação interna dos seus resultados e na transposição destes para a globalidade da população estudada. Quanto ao primeiro problema e embora, para efeitos estilísticos, o questionário seja frequentemente referido como um retrato, para ser rigorosos devemos negar-lhe essa condição de fotografia do real (e uma fotografia não é nunca o real porque já incorpora, como se sabe, um ponto de vista, o ângulo tomado pelo que fotografou). O questionário permite sim uma aproximação ao real a partir de um rol de categorizações lógicas que são posteriormente sujeitas a um processo de leitura. Javeau (1978) adverte, cirurgicamente, para os perigos de tomar como verdades absolutas ou espelhos da realidade, os dados obtidos por tal via sem os fazer passar pelo crivo da relativização interpretativa. A aceção de Deshaies (1997) de que a observação quantitativa tem por objetivo verificar, com instrumentos de medida, as suposições formuladas sobre a natureza de um objeto de conhecimento numa dada situação, ajuda-nos a recentrar na teoria ou no estado da arte esse trabalho de interpretação, verdadeiros limites para as conclusões a que todo o trabalho deve chegar. No tocante à extensão destas últimas a um universo estudado, quando o processo de inquirição se baseou em modalidades de amostragem, alguns cuidados são necessários para evitar generalizações abusivas. O inquérito por questionário pode ser uma verdadeira armadilha científica quando tenta fazer passar como válidos para populações marcadas pela heterogeneidade resultados obtidos em amostras mal construídas ou que pouco refletem as condições da base daquelas. Como é referido por Duverger (1961) o problema não será tanto o da dimensão de uma amostra mas o da sua composição. Nos capítulos seguintes daremos conta das características do universo estudado e do modo como, a partir de uma amostragem estratificada, tentámos, que o conjunto de sujeitos observados fosse o mais possível representativo dessa população estudantil, o que reforçaria a eventual extensão das lógicas analíticas ao conjunto em avaliação.

No próximo capítulo emprenderemos uma descrição dos principais indicadores sociais para o contexto em que foi conduzida a pesquisa de terreno para, de seguida,

regressar aos procedimentos de amostragem e a uma breve apresentação dos momentos de aplicação.

Capítulo 8

Universo escolhido e procedimentos de amostragem

8.1 Universo escolhido: o terreno (p. 197) – 8.2 Universo escolhido: as unidades de análise (p. 216) – 8.3 Procedimentos de amostragem, aplicação do questionário e tratamento de dados (p. 216).

8.1 Universo escolhido: o terreno

Desenvolvemos a pesquisa de terreno no Alto Alentejo, distrito de Portalegre⁷³ pelas razões que iremos explorar a partir daqui.

Trata-se de um distrito com uma área de 6.248,96 km² e uma população residente de 111.009 indivíduos repartida por três cidades e doze vilas, o distrito português menos povoado, de acordo com os dados do INE reportados a 2012 (INE, 2013)⁷⁴. Nesse ano, dessa população habitavam as três cidades (Portalegre, Elvas e Ponte de Sor) 38.244 indivíduos, sendo que os restantes 72.765 se distribuíam pelas vilas (sendo a mais povoada Campo Maior) e pelo meio rural.

É uma região em que se verifica uma tendência generalizada de decréscimo populacional, com assinalava Alves (2003), particularmente notória nas camadas mais jovens e na idade ativa (de acordo com o que pode ser observado na Tabela Estatística 14).

Tabela Estatística 14 – População residente no Alto Alentejo segundo os censos: total e por grupo etário⁷⁵

População residente	1960	1981	2001	2011
Total	188.482	142.905	127.018	118.506
0-14 anos	45.100	27.963	16.951	15.145
15-64 anos	125.789	88.852	77.135	71.103
65 e mais anos	17.593	26.090	32.932	32.258

Fontes: X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População (INE, 1960, 1981, 2001, 2011a)

Tomada a evolução da população residente por escalões etários entre 2001 e 2011, o Alto Alentejo regista variações negativas para todos os casos: de 10,7 para o grupo entre os 0 e os 14 anos; de 25,9 (a mais significativa) para o grupo entre os 15 e

⁷³ O distrito de Portalegre corresponde ao que nos dados do INE é apresentado (na categoria das sub-regiões estatísticas) sob a designação de Alto Alentejo (NUT III). Por essa razão usaremos de forma intercambiável os termos “distrito de Portalegre” ou “Alto Alentejo”, ao longo deste trabalho.

⁷⁴ Os dados utilizados neste capítulo reportam-se, exceto quando assinalado por outra indicação bibliográfica, aos que são fornecidos pelo “Anuário Estatístico da Região Alentejo 2012” do INE (2013).

⁷⁵ E repare-se como entre 2011 e 2012 a população total regista um decréscimo de 7497 indivíduos, indicador sombrio da crise atravessada nos inícios da presente década.

os 24 anos; e de 3,3 e 2%, respetivamente, para os grupos entre os 25 e os 64 anos e os 65 e mais anos.

Os anos de crise económica (e social), a partir de 2011, terão acentuado de forma esmagadora esta tendência de decréscimo populacional por via de uma sangria de população ativa e mais jovem que consegue ainda emigrar e procurar trabalho noutras regiões ou além-fronteiras (e mesmo pelo fenómeno de saída de alguma população estrangeira que – ainda que timidamente face a outras áreas do país – aqui se tinha fixado nesses anos 90 de melhores perspetivas e sonhos). Não é, pois, de estranhar que o índice de envelhecimento no distrito se situasse em 263,4 em 2011 (contra um valor de 250,0 em 2001), dado preocupante quando comparado com o valor de 175 para a globalidade do Alentejo e de 130,5 para o continente português (informação reportada ao mesmo ano). Associados a um regime demográfico estruturalmente caracterizado por baixa natalidade e prolongamento da esperança de vida os movimentos de saída transformam, desse modo, o Alto Alentejo num das zonas mais envelhecidas da Europa. No plano educativo (e já lá iremos) esta tendência é cada vez mais visível no encerramento persistente de estabelecimentos escolares por falta de população, fenómeno concatenado, é certo, com políticas educativas na última década organizadas em torno da contenção, com tendência para a concentração em grandes agrupamentos e diminuição de espaços físicos educativos. A dimensão demográfica descrita não pode ser separada de uma breve apreciação da estrutura económica do distrito e das condições de empregabilidade desta população (Tabela Estatística 15).

Tabela Estatística 15 – População empregada no Alto Alentejo (atividade principal) segundo os censos: total e por setor de atividade – dados absolutos e relativos

População empregada	1960	1981	2001	2011
Total	75.089	51.323	49.341	42.572
Setor Primário	48.906 (65%)	18.105 (35%)	5.483 (11%)	3.916 (9%)
Setor Secundário	11.178 (15%)	12.267 (24%)	12.428 (25%)	7.863 (19%)
Setor Terciário	15.005 (20%)	20.951 (41%)	31.430 (64%)	30.793 (72%)

Fontes: X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População (INE, 1960, 1981, 2001, 2011a)

Na diminuição de uma ocupação no Setor Primário de 65% nos anos 60 do passado século para os modestos 9% da presente década podemos ler ora o progressivo desaparecimento de uma agricultura de subsistência, ora as dificuldades de competição, numa economia global, de modelos agrícolas extensivos, ora a manutenção (presentemente) de iniciativas que, mesmo com viabilidade económica, e em virtude dos efeitos da mecanização e computadorização, empregam uma mão-de-obra cada vez mais diminuta.

Por outro lado, o setor industrial no distrito veio sendo afetado, desde os anos 60, pelas mesmas dificuldades de uma globalização encabeçada pela capacidade de respostas de economias emergentes noutras partes do mundo e pela inovação tecnológica substitutiva da força de trabalho humano. A título significativo Portalegre (capital de distrito), polo industrial com alguma relevância no ramo da cortiça, têxteis e

fibras, foi assistindo ao lento encerramento da maioria das suas unidades fabris, num penoso processo de aumento do seu contingente de desempregados, na maioria pessoas que, em virtude da idade ou das baixas qualificações, viriam a ter dificuldade de reingresso no mercado de trabalho. O impulso aparente dos anos 80 nesta recuperação industrial vê-se hoje gorado com os 19% de empregados que a tabela nos revela, subsistindo no distrito alguns nichos concelhios de indústria de média ou pequena dimensão, embora não suficientes para reverter a tendência de empregabilidade neste setor.

Estamos, assim, perante uma região terciarizada, com uma empregabilidade concentrada nas áreas dos serviços, comércio, turismo, educação e com relativa dependência profissional nos setores diretos do Estado ou da Administração Local (num contexto de tecido empresarial privado frágil e sobrevivendo no limiar, assegurando, portanto, escassos lugares de trabalho ou perspectivas de carreira bastante precárias). Os dados do desemprego (INE, 2011a) situavam este, para o ano de 2011, em 15,7% (frente aos 13,2 para todo o país) representando, assim o valor mais elevado – apenas igualado pelo Algarve – quando comparadas as várias regiões do território nacional.

Para além da dificuldade em fixar as suas gentes e chamar outras – e o investimento capaz de tornar a região atrativa – encontramos ainda indicadores no domínio da educação que colocam esta fatia do território português numa posição bem pouco confortável, apesar da evolução significativa das décadas após 25 de Abril de 1974. A Tabela Estatística 16 oferece o retrato breve das transformações ao nível da alfabetização.

Tabela estatística 16 – Taxa de analfabetismo em Portugal e no Alto Alentejo entre 1981 e 2011

Taxa de analfabetismo	1981	2001	2011
Portugal	18,6	9,0	5,2
Alto Alentejo	32,5	17,6	11,0

Fontes: X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População (INE, 1981, 2001, 2011a)

Tomando como ponto de partida os anos 60, em que todo esse Alentejo se destacava também pela negativa, devemos congratular-nos com as melhorias atingidas. No entanto haverá que reparar que no final dessa primeira década do presente milénio ainda 11% da população no Alto Alentejo sofria da condição de analfabeto, num valor que mais do que duplicava (em termos proporcionais) o valor nacional. Aliás esta taxa de analfabetismo só era suplantada (no ano de 2011) por outras duas sub-regiões vizinhas: o Alentejo Litoral com os seus 11,6% e o Baixo Alentejo (registando este 11,1%). Do ponto de vista dos problemas que nos ocupam neste trabalho, nomeadamente daqueles que tocam os aspetos da socialização para a leitura, estes números não podem deixar de nos interpelar: em quantas das famílias cujos alunos inquirimos não encontraremos casos em que há ainda avós (e mesmo pais) que nunca aprenderam a ler nem a escrever? Descartando um postulado de sociologia determinista apenas atento aos mecanismos de uma reprodução social estrita das desigualdades – e a ausência de escolaridade constitui frequentemente, como tem sido amplamente estudado, um estímulo para o investimento académico e cultural nas gerações mais

novas por parte daquelas que sofreram discriminação no campo educativo (Pintassilgo, 2003; Vieira; 2003a; 2003b) – é preciso interrogar-nos em que medida pode o contacto com o livro, para além do trabalho realizado na escola, frutificar plenamente nestes contextos familiares de atraso geracional face à leitura?

Este atraso é ainda bem visível se interrogamos os registos censitários quanto aos níveis de escolaridade atingidos pela população residente ao longo das últimas cinco décadas, aqui, e mais uma vez, tomando como ponto de referência os dados nacionais e analisando o desvio da região em relação a estes (Tabela Estatística 17).

Nos anos 60, 69,1% dos residentes no Alto Alentejo (com 15 anos e mais)⁷⁶ não tinham qualquer nível de escolaridade; o desvio face à globalidade do país era, ainda assim, apenas de 2,5% nesse, ainda, Estado Novo com um denominador comum assente na ausência de uma real (que não apenas retórica) política de escolaridade para todos.

Em 2011 a percentagem de residentes sem nível de escolaridade situa-se já no valor de 17,2, num processo evolutivo inegável de que devemos orgulhar-nos mas que não pode escamotear um afastamento de mais de 6% quando confrontado com as cifras nacionais (10,4), significando que o distrito evoluiu, nessa matéria, mas menos do que o conjunto do país.

Tabela estatística 17 – População residente com quinze e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado segundo os censos: Portugal / Alto Alentejo (%)

Nível de escolaridade mais elevado (Portugal / Alto Alentejo)	1960	1981	2001	2011
Sem nível de escolaridade	66,6 / 69,1	36,9 / 50,1	18,0 / 28,0	10,4 / 17,2
1º. Ciclo do Ensino Básico	29,7 / 28,7	38,8 / 32,3	30,2 / 30,6	27,2 / 29,4
2º. Ciclo do Ensino Básico	----	10,5 / 8,5	13,8 / 11,8	12,8 / 11,7
3º. Ciclo do Ensino Básico	----	7,0 / 5,2	16,3 / 13,7	19,1 / 18,0
Ensino Secundário	3,0 / 1,8	3,1 / 1,7	13,3 / 10,7	15,7 / 13,6
Ensino Médio	----	1,2 / 0,9	0,8 / 0,5	1,0 / 0,7
Ensino Superior	0,6 / 0,3	2,1 / 1,0	7,6 / 4,7	13,8 / 9,6

Fontes: X, XII, XIV e XV Recenseamentos Gerais da População (INE, 1960, 1981, 2001, 2011a)

Os números mais recentes atingidos quanto ao 1º., 2º. e 3º. ciclos colocam o nível das comparações num plano mais igualitário: aí o território de que nos ocupamos exhibe mesmo um valor (para o 1º. Ciclo) acima da taxa nacional, e variações mais marginais – de sinal negativo – para os restantes ciclos, no que pode ser interpretado como o resultado das políticas educativas que fixavam, até há pouco tempo, os nove anos como a escolaridade obrigatória. Mas, por sobre esta comparação, que os coloca quase em pé de igualdade com os outros portugueses, o que o quadro nos diz é que perto de 30% da população entre estes níveis de idade no Alto Alentejo não ultrapassou

⁷⁶ Atente-se que os dados da tabela cobrem essa fatia da população e não, naturalmente, aquela em idade escolar, cujos valores seriam diferentes.

os 4 anos de escolaridade e que, no conjunto, 59,1% não detém um diploma superior ao do 3º. Ciclo. É ainda um panorama pouco recomendável.

Outros afastamentos, ainda numa abordagem comparativa com os valores portugueses, são já detetáveis quanto ao Ensino Secundário, Médio e Superior. Mais uma vez, a passagem de menos de 2% da população diplomada ao nível do Secundário na década de 60 para os 13,6% de 2011 é sinal quer das linhas dominantes de uma democratização do ensino, quer dos esforços das famílias na procura de mais aprendizagem escolar. Mas de novo temos de considerar como problemático o facto de apenas 13,6% atingirem uma escolaridade de 12 anos. No tocante ao Ensino Superior a distância em relação ao país é ainda mais acentuada, com menos de 10% da população na posse de um diploma universitário ou politécnico. Será ainda de referir que a taxa de escolarização no Ensino Superior era, para 2012, de 18,0, numa distância muito marcada face ao território nacional, que apresentava valores de 32,2%.

Estamos, dessa forma, perante um distrito com uma não muito rica herança no plano educativo (fenómeno que vai ganhando mais expressão à medida que subimos na idade) e que, eventualmente, pode ter algum efeito nas mais novas gerações (por via da influência de capitais escolares muito baixos por parte das famílias), potencialmente explicando dificuldades na progressão e sucesso escolares; comparadas as taxas de retenção e desistência nos diversos ciclos com as de Portugal Continental, no ano letivo de 2012-13, registamos aqui sempre valores em perda: 6,4% para o 1º. Ciclo (acima dos 4,6% no Continente), 13,3% para o 2º. (contra 12,4%), 16,8% para o 3º. (face a 15,7) e 18,9 para o Secundário, contra 18,8% (Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2014). Quanto às taxas de transição/conclusão no Ensino Secundário os dados do ano letivo de 2012-13, na comparação com os de Portugal Continental, apresentam a seguinte distribuição: 81,2% como dado nacional (no distrito, 81,1%); nos cursos científico-humanísticos 78,5% (no Alto Alentejo atingia 79%); nos cursos técnicos-tecnológicos/profissionais 85,7% (para valores distritais de 85,1) (DGEEC, 2017). Face à realidade continental, perdas, portanto, no respeitante à taxa geral e à taxa dos cursos técnicos; ganhos no tocante aos cursos gerais, embora bastante ligeiros.

Sempre reportando-nos ao ano de 2012, o mais próximo da data da nossa recolha empírica, as estatísticas de estabelecimentos de ensino oferecem-nos os seguintes números: 91 estabelecimentos de Educação Pré-Escolar (a grande maioria no setor público – 64, para 27 no setor privado); 73 estabelecimentos com a valência de 1º. Ciclo (apenas 1 situado do lado da iniciativa particular); mesma tendência para o 2º. Ciclo (com 21 estabelecimentos, sendo que 20 entre eles representam o Ensino Público); 26 estabelecimentos de 3º. Ciclo (23 públicos, 3 privados); 11 escolas de Ensino Secundário (7 do lado do público, agregando formação geral e tecnológica; as restantes do lado do privado, representando na sua totalidade iniciativas ligadas à formação técnica, tecnológica e profissional). A grande dominante é, pois, a do Ensino Público, tendência apenas contrariada (mas de forma muito tímida) pelo nível Secundário, no qual, como assinalámos, subsiste alguma oferta privada de regime cooperativo mas inteiramente orientada para formações no plano profissionalizante (INE, 2013). É minoritário o número de alunos matriculados nestas escolas profissionais (já após o nosso estudo, em 2014, o distrito tinha apenas cerca de 484 jovens matriculados nestes estabelecimentos de oferta alternativa; de ressaltar a ausência de longa duração, para o Secundário, de qualquer escola privada em regime de paralelismo pedagógico/contrato de associação (DGEEC, 2015).

No setor Superior o Alto Alentejo conta com o estabelecimento de uma grande instituição Politécnica (de Ensino Público) com quatro escolas repartidas por duas localidades (Superior de Educação e Ciências Sociais, Superior de Saúde e Superior de

Tecnologia e Gestão, em Portalegre, e Escola Superior Agrária em Elvas). Estes estabelecimentos atraem uma população estudantil vinda de todo o país mas capitalizam grande parte dos candidatos aos seus cursos dentro do próprio distrito. Segundo o estudo de Silva (2012) as candidaturas ao ingresso no Ensino Superior no ano de 2009 no Instituto Politécnico de Portalegre tinham origem em 47% no Alto Alentejo, o que pode dar uma medida do impacto desta oferta numa região com as características que temos vindo a descrever. Para além dos planos curriculares de primeiros ciclos de estudos superiores as quatro escolas superiores desenvolvem ainda formação ao nível dos mestrados e pós-graduações, desempenhando uma missão de aperfeiçoamento nos planos científicos e técnicos que tem extensão ainda em projetos de parceria com múltiplas instituições.

Regressando ainda aos domínios da escolaridade obrigatória poderemos adiantar que todas as escolas em que realizámos a nossa recolha foram alvo de intervenção a partir do programa da Parque Escolar e, a par da modernização dos seus equipamentos pedagógicos, informáticos e desportivos, no que nos diz diretamente respeito, dotadas de bibliotecas e centros de recursos orientados para o aluno e capazes de responder às suas solicitações. A título de exemplo a média de alunos matriculados por computador em escolas no Alto Alentejo era em 2015 de 2,4% (valor mais baixo mas, ainda assim, pouco afastado do apresentado pelo Continente Português, de 3%); a média de alunos matriculados por computador com ligação à internet era de 3% (3,6 para o continente); (DGEEC, 2015). Uma visita a qualquer das bibliotecas dos agrupamentos com que trabalhamos ao longo desta investigação apresenta-nos uma paisagem de abundância de livros de natureza muito diversa, de espaços de convívio que em redor do livro se podem conceber, de possíveis caminhos para a leitura no próprio espaço escolar (que deixam a grande distância as bibliotecas escolares do passado). Falaremos disso já adiante.

Terminando este balanço da educação num distrito português de interior, sublinhemos para o presente (já que, no que toca às gerações mais velhas, não podem deixar de ser identificados constrangimentos que marcam os contornos de um atraso histórico) o esforço de escolarização que vem sendo desenvolvido e que se manifesta num crescimento da rede de Educação Pré-Escolar, em taxas de frequência escolar, para todos os níveis de Ensino – com exceção do Superior, claro – que acompanham o ritmo nacional e numa transformação radical das condições físicas dos espaços escolares com eventuais efeitos no plano pedagógico.

Passemos aos terrenos da participação e consumo culturais, também próximos das temáticas que organizam este trabalho: uma resenha dos equipamentos pode dar-nos uma ideia dos investimentos realizados nos últimos 20 anos em projetos que terão colocado o distrito, desse ponto de vista, numa posição que, em nossa opinião, não fica atrás da de outras regiões.

Segundo o já citado Anuário Estatístico da Região Alentejo 2012 (INE, 2013) o Alto Alentejo tinha 20 museus e 29 galerias de Arte e exposições temporárias. Devemos ter em atenção que os critérios do INE para a contagem deste tipo de equipamentos são bastante estritos; outros espaços mais informais com semelhante finalidade existem e são usados sem que surjam nas estatísticas. O que significa que a situação, do ponto de vista da possibilidade de exibição das Artes Plásticas, está longe de ser tão problemática como outros setores.

Quanto às condições para espetáculos ao vivo os mesmos dados do INE contabilizavam, então, 5 espaços; mais uma vez essa lista não pode descrever toda a realidade, uma vez que foi estabelecida a partir de indicadores de cariz mais administrativo, acabando por englobar apenas auditórios com uma capacidade de

lugares acima de uma determinada cota. Ora a situação é bem mais rica do que estes números descrevem, se considerarmos que a maioria dos espaços públicos intervencionados precisamente nas últimas décadas – câmaras municipais, estabelecimentos de Ensino Superior, centros de turismo, escolas básicas e secundárias, bibliotecas – foram dotados de auditórios de pequena ou média dimensão onde podem perfeitamente ser realizados espetáculos ou conferências. Evidenciando as limitações de que a contagem do INE padece poderíamos fazer um exercício que, mesmo que pouco rigoroso – e a incluir apenas auditórios com determinadas condições de som, luminotecnica e lotação – resultaria numa lista final para o distrito de, pelo menos, 15 espaços, entre os quais, naturalmente, encontraríamos os grandes centros concelhios vocacionados para as artes do espetáculo. Estes últimos resultaram de políticas centrais e autárquicas (a partir dos anos 90) de construção de raiz ou de recuperação e requalificação de cineteatros municipais. Encontram-se organizados em rede com outros equipamentos nacionais ou regionais, possibilitam a receção de produções de médio ou grande porte e funcionam ainda como local de acolhimento às iniciativas e ensaios de grupos locais de teatro, música ou dança. A sua vocação ultrapassa a mera receção de eventos culturais externos para se situar no âmbito do incentivo à criação local. Em toda esta matéria estamos a falar, naturalmente, de recintos públicos geridos ou pelas autarquias ou pelas várias instituições em cuja posse eles se encontram; a escassez ou inexistência de iniciativa privada neste domínio é uma característica nacional, neste distrito tornada mais evidente pela ausência de um público consumidor que justifique investimentos particulares com viabilidade económica no setor da cultura.

No plano do visionamento de cinema o distrito sofre desde os anos 80 (década da vulgarização do VHS a que se seguiria o DVD e toda uma crescente disseminação de aparatos e formas de consumo cinematográfico centradas no lar e reforçadas pela prática selvagem da cópia) de uma retração galopante no número de salas, em linha com a crise mundial que passou a afetar o mercado de exibição cinematográfica⁷⁷. Na prática isso significou para o Alto Alentejo um encerramento gradual das tradicionais grandes salas de cinema dimensionadas outrora em função de outros padrões de consumo, e de que o famoso *Cinema Paraíso* de Giuseppe Tornatore nos conta a história no contexto italiano. O fenómeno não foi compensado pela criação (em territórios de fragilidade cultural como o nosso), no setor privado de comercialização, de espaços alternativos de exibição de pequena ou média dimensão. Desde a sua fundação o cinema é um meio assente em economias de difusão de grande escala. Ora o Alentejo, com o seu decréscimo populacional, está nos antípodas desse paradigma. A fraca composição dos públicos, a fraca heterogeneidade dos mesmos, reconheçamo-lo, dificulta a possibilidade de investimentos sendo, em grande parte, responsável pela inexistência de iniciativa privada. Apesar disso a maioria dos centros de arte geridos pelas autarquias organiza sessões de exibição cinematográfica, compensando as lacunas no campo de uma oferta de operadores privados.

Quanto aos equipamentos públicos mais diretamente relacionados com a leitura, e contrabalançando novamente os tons mais negros da primeira parte deste capítulo, haverá que identificar um contexto de enorme abundância, mais uma vez – e pesem embora as possíveis críticas sobre o interesse do Estado pelo setor cultural – resultado de políticas nacionais de expansão. Esse contexto é marcado pelos dois grandes programas de Leitura Pública a que já aludimos anteriormente: o programa da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP) e o programa da Rede de Bibliotecas Escolares (RBE).

⁷⁷ Muito se te escrito sobre o problema mas pode ler-se, a título de exemplo, o trabalho de síntese “La fin du cinéma?: Un média en crise à l'ère du numérique”. (Gaudreault & Marion, 2013).

Não é possível falar hoje de leitura pública num distrito português sem passar por uma análise, ainda que breve, do movimento de criação da RNBP que, desde finais dos anos 80 do passado século, transformou radicalmente este setor no nosso país (com reflexo na própria região de que tratamos). Até essa década terá tido particular importância a rede de bibliotecas da Fundação Calouste Gulbenkian – nas suas valências fixa e itinerante – verdadeiro oásis num panorama de leitura pública desolador (de acordo com a expressão de Ventura, 2002) marcado pelos desinteresse e desinvestimento do Estado Novo, situação que só viria a inverter-se com a entrada num regime democrático, como bem salienta Melo (2004). A RNBP foi criada em 1987 a partir do Plano de Leitura Pública, com base nas propostas de um grupo de trabalho organizado sob a égide do, então, Instituto Português do Livro e da Leitura (IPLL) – com precisão, deveremos reportar-nos ao Decreto-Lei nº. 111/87 de 11 de Março que formalizava as novas orientações neste domínio. Este grupo de trabalho procedia, no seu relatório (Moura, 1986) a uma resenha histórica da situação das bibliotecas municipais em Portugal, dando conta de uma paisagem caracterizada por uma fraca cobertura territorial (apenas 97 concelhos do continente, num total de 275, possuíam uma biblioteca sob a alçada das autarquias) e pela manutenção de lógicas de conservação (a maioria destas instituições não se encontrava adaptada nem vocacionada para a leitura por parte das populações que deveria servir, não praticava políticas de livre acesso aos documentos, carecia de pessoal especializado, de atualização de fundos, e não desenvolvia atividades de promoção e animação da leitura). Verdadeiros depósitos, espaços muitas vezes constrangedores, as bibliotecas municipais de inícios dos anos 80 serviam, sobretudo, segundo a análise dos especialistas do grupo de reflexão, alguns estudantes e investigadores e alguns setores sénior da população aposentada, mantendo-se alheias aos desígnios modernos de acesso e usufruto da informação e do conhecimento. Sob tal paisagem destacar-se-iam algumas iniciativas pontuais por parte de autarquias com políticas mais iluminadas, bem como a, já referida, Rede Gulbenkian, essa sim (mas de iniciativa particular) orientada para os utilizadores e promovendo verdadeiramente os hábitos de leitura junto das populações. O mesmo grupo de trabalho, ressaltava no relatório:

a) A necessidade de o Estado garantir a todos os cidadãos, e num plano de igualdade, o acesso a serviços de leitura pública e a todas as possíveis fontes de informação.

b) A premência de organizar tal oferta a partir de uma rede de bibliotecas municipais, tendo por base o concelho e com uma partilha de responsabilidades envolvendo a Administração Central, Regional e Local.

c) A orientação de que tais equipamentos deveriam cobrir de forma equilibrada, coerente e pluralista, todas as áreas do conhecimento, todos os tipos de suportes (dos mais clássicos aos mais modernos, do impresso ao audiovisual), tendo, necessariamente, de ver permanentemente atualizadas as suas coleções.

d) A passagem de um paradigma assente no acervo e na conservação para um baseado em lógicas de livre acesso. A consulta local, considerada importante, deveria caminhar a par com o estímulo ao empréstimo domiciliário, verdadeira base da política cultural de uma biblioteca pública moderna.

e) A missão de alargar o mais possível o usufruto destes espaços novos aos mais variados setores da população, sobretudo àqueles que tradicionalmente (por vias e mecanismos de exclusão tendo por base a escolaridade, a cultura, o lugar de classe, os modos de vida) se encontravam arredados das práticas de leitura e do conhecimento.

f) O projeto de articulação destes equipamentos com as estruturas e iniciativas de âmbito cultural, escolar, social, profissional e económico das várias regiões onde eles se estabelecessem. Nesse sentido, a biblioteca municipal era concebida como verdadeiro polo cultural e social, centro de saber e de recurso de saberes, num país que se desejava moderno e mais igualitário.

A modernidade das conclusões e propostas do documento – alinhando com políticas de leitura pública já desenvolvidas á época noutros países da Europa – é assinalável, sobretudo tendo em conta que só em 1994 veremos muitos destes princípios plasmados no célebre manifesto sobre bibliotecas públicas da International Federation of Library Associations and Institutions [IFLA] (1994), subscrito e aprovado pela UNESCO – este é hoje um documento seminal para todo este setor de atividade e as suas grandes orientações mantêm-se perfeitamente válidas e atuais. Nele sublinha-se a importância da informação (e do seu livre acesso) enquanto instrumento fundamental para a liberdade, a prosperidade e o progresso da sociedade e dos indivíduos, e o papel central que as bibliotecas públicas devem assumir na relação das populações com o conhecimento. Longe de tomar o saber como mero utensílio ao serviço de forças produtivas e de desenvolvimento económico, o texto em referência chama a atenção para a função socializadora das bibliotecas no domínio dos hábitos de leitura e das atividades de criação e imaginação. Ainda de acordo com o seu articulado, deve a biblioteca pública (na sua relação com o local e as forças vivas da comunidade) facilitar a fruição de todas as formas de expressão cultural, patrimonial e artística, bem como proporcionar a consulta de todos os tipos de suportes informativos (incluindo o digital).

Regressando ao programa português, a sua aplicação ao terreno – situada, portanto, a partir de finais da década de 80 – passou pelo estabelecimento de contratos-programa entre as autarquias e a Administração Central no sentido da dotação de uma biblioteca municipal central por concelho, na ambição (atingida na segunda década do século XXI) de uma cobertura total do território. Projeto nacional que tardava, este movimento ter-se-ia integrado, para alguns, “numa estratégia mais geral, de repor as condições de uma modernidade cultural adiada” (Ventura, 2002, p. 63) na medida em que o movimento cultural iniciado na Europa a partir do século XIX não teria no nosso país sido senão algo de incompleto e descontínuo, intersetado ainda pelo estabelecimento do Estado Novo e a sua política de despromoção da leitura. Segundo o desenho estratégico do programa caberia à Administração Central a canalização de parte das verbas (completada pela contribuição remanescente das autarquias aderentes) para a remodelação, adaptação ou construção de raiz dos equipamentos concelhios⁷⁸. A gestão corrente das bibliotecas municipais seria (como é ainda hoje, com efeito) realizada por

⁷⁸ As bibliotecas municipais são caracterizadas de acordo com a seguinte tipologia (que também determina o tipo de espaço, serviços, quadro de pessoal, condições de acervo): BM1 – Equipamentos em concelhos com menos de 20 000 habitantes; BM2 – Equipamentos em concelhos entre 20 000 e 50 000 habitantes; BM3 – Equipamentos em concelhos com mais de 50 000 habitantes. As condições e exigências (de organização, de tipo de espaços, polivalência e regras para coleções de documentação) de cada tipo de equipamento constam da maioria dos documentos produzidos pela Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (DGLAB) e podem, por exemplo, consultar-se online na entrada constante da lista final de referências.

cada estrutura autárquica, de acordo com as orientações do organismo central responsável pelo setor da leitura⁷⁹. Por parte deste último seria de esperar uma disponibilização de instrumentos de gestão científica e técnica.

O programa foi sendo desenvolvido nas últimas três décadas com uma adesão progressiva por parte dos vários municípios. Acompanhando os tempos foram reforçadas as recomendações – nomeadamente no relatório do grupo de avaliação do ano de 1996 (Moura, 1996) – no sentido de uma progressiva inclusão do digital, cuja importância e impacto não estavam ainda, naturalmente, contemplados nos anos 80, no sentido de uma informatização das existências, de uma articulação com as bibliotecas escolares e do desenvolvimento de esforços permanentes para a captação de públicos em atividades quer de lazer, quer de trabalho/estudo.

Um primeiro balanço de grande dimensão quanto à recolha de informação junto destas estruturas (Oleiro e Heitor, 2010) dava, já para o ano em epígrafe, conta da proximidade de uma cobertura total dos concelhos portugueses não escamoteando, porém, assinaláveis discrepâncias entre as premissas e regras de partida e a situação no terreno: assim verificava-se que algumas bibliotecas estariam subdimensionadas face às populações dos concelhos que serviam, que haveria problemas quanto aos valores de fundo documental mínimo aconselhados pela tutela, que o número anual de aquisições recomendado não era cumprido, que haveria ainda dificuldades quanto ao número e especialização do pessoal (no tocante a técnicos superiores e a técnicos profissionais em Biblioteca e Documentação) e que os recursos informáticos estariam ainda aquém do desejado. No referente aos empréstimos domiciliários os valores obtidos pelo inquérito revelavam também níveis ainda baixos em relação ao esperado pelo programa. Este balanço, que não ocultava problemas vividos pelo setor, terá de ser compreendido na moldura de um projeto que, a nosso ver, é exemplar do ponto de vista de uma vontade política no sentido do estabelecimento de uma rede pública de leitura mas que teve – e tem ainda – de enfrentar, em cada contexto local, os projetos de micropolítica dos municípios, as diversas sensibilidades dos responsáveis autárquicos, as disponibilidades financeiras muito variadas que para cada região condicionam um cumprimento pleno das regras do jogo. A última década terá sido crucial num certo desacelerar da iniciativa, com a diminuição de verbas que terá afetado aquisições no suporte impresso e digital, projetos de animação, contratações de pessoal especializado, formação, melhorias nos acervos de recursos clássicos e tecnológicos, situações claramente espelhadas no relatório de 2011 (Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas, 2011). Mas a verdade é que, apesar destas derivas, em cerca de três décadas se construiu um tecido nacional de espaços de leitura com condições bastante favoráveis, implantados em locais estratégicos dos concelhos, com jornais, revistas, livros, recursos informáticos de livre acesso, com mais ou menos atividades de animação – é certo –, com velocidades de rede digital que podem ser questionáveis – também é verdade. Mas não é menos real que estes espaços existem onde há 30 anos havia tão pouco.

Qual é então a situação da RNBP no distrito de Portalegre? Podemos dizer que, do ponto de vista das existências, ela acompanha a tendência nacional, com uma cobertura total dos vários municípios do Alto Alentejo. De facto, como podemos observar no Quadro 1, não há um deles que não disponha da sua própria biblioteca, resultado da adaptação de espaços já existentes ou da construção específica de novos

⁷⁹ Têm sido vários os organismos a tutelar o setor. Ficam, em nota de rodapé, as suas designações, que têm vindo a mudar em virtude de fusões e ao sabor das sensibilidades dos diversos governos: 1987: Instituto Português do Livro e da Leitura – IPLL; 1992: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro – IBL; 1997: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas – IPLB; 2012, e até 2016: Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas – DGLAB.

edifícios. De todos os concelhos apenas o de Marvão tem uma mais pequena biblioteca instalada num Centro Cultural e pratica ainda um serviço de itinerância com uma pequena carrinha. Tal biblioteca não está, pois, formalmente integrada na rede nacional. Todas as outras aderiram a esta e funcionam de acordo com os seus pressupostos. As datas exibidas no quadro referem-se à abertura do edifício em que funciona hoje cada biblioteca: podemos verificar que municípios como Crato, Sousel, Nisa e Campo Maior levaram a dianteira neste processo (com a adesão e abertura situadas ainda no início dos anos 90), seguidos por Portalegre (com abertura um pouco mais tardia) e, depois, pelos restantes concelhos (cujas atuais bibliotecas municipais veem a sua inauguração já no presente século, a ritmos e tempos diversificados). De qualquer modo essa entrada tardia no programa não significa que até aí os municípios dessas áreas não dispusessem de algum serviço de leitura pública: em Ponte de Sor, por exemplo, a Biblioteca Gulbenkian⁸⁰ funcionou até à abertura, em 2009, do novo espaço municipal. Noutros casos, bibliotecas municipais da velha guarda foram sendo progressivamente transformadas e adaptadas a uma lógica do utilizador (de acordo com os princípios formulados) e foram, assim, servindo as localidades, de forma provisória, até à abertura dos novos espaços.

Quadro 1 – Listagem das bibliotecas municipais do distrito de Portalegre

Concelho	Bibliotecas / Tipologia	Data de adesão à RNLP
Alter do Chão	Biblioteca Municipal de Alter do Chão / BM1	2006
Arronches	Biblioteca Municipal de Arronches / BM1	2006
Avis	Biblioteca Municipal José Saramago / BM1	2015
Campo Maior	Biblioteca Municipal João Dubraz / BM1	1993
Castelo de Vide	Biblioteca Municipal Laranjo Coelho / BM1	2001
Crato	Biblioteca Municipal do Crato / BM1	1992
Elvas	Biblioteca Municipal Dr ^a . Elsa Grilo / BM2	2007
Fronteira	Biblioteca Municipal de Fronteira / BM1	2005
Gavião	Biblioteca Municipal do Gavião / BM1	2012
Marvão	Biblioteca Municipal de Marvão	-----
Monforte	Biblioteca Municipal de Monforte / BM1	2006
Nisa	Biblioteca Municipal Dr. Motta e Moura / BM1	1993
Ponte de Sor	Biblioteca Municipal de Ponte de Sor / BM1	2009
Portalegre	Biblioteca Municipal de Portalegre / BM2	1999
Sousel	Biblioteca Municipal Dr. António Garção / BM1	1992

Fonte: Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (2017)

⁸⁰ Neste processo de algumas décadas, a Fundação Calouste Gulbenkian, a partir da intervenção do Estado, foi retirando e fechando progressivamente a sua rede: as coleções foram doadas aos novos equipamentos municipais e passaram para a alçada das autarquias.

São, pois, 15 as bibliotecas municipais do distrito. As suas datas de abertura informam-nos, para a esmagadora maioria dos casos, que grande parte da vida escolar (e mesmo da vida) da juvenil população por nós trabalhada foi desenvolvida sob um quadro de existência e funcionamento de uma biblioteca pública nos diversos concelhos de residência (salvo alguma exceção perfeitamente marginal em que os anos de infância e adolescência tenham sido vividos nalgum lugar, noutra ponto do país, onde esse bem não estivesse disponível).

A essa rede haverá que acrescentar a Rede de Bibliotecas Escolares, setor do sistema de ensino que sofreu também, ao longo das últimas décadas, profundas transformações. As bibliotecas das escolas passaram de lugares de segredo e inquebrável silêncio, eminentemente associados ao estudo, para lugares que diversificaram os suportes e os géneros que disponibilizam, aligeiraram as modalidades de consulta e de requisição, praticam políticas de livre acesso e estimulam o contacto com a leitura para além das tarefas escolares. Toda uma filosofia nova foi implantada pela RBE, num programa que teve o seu arranque em 1995 a partir de um despacho do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura (Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro) no qual se estabelecia a necessidade de estimular a utilização do livro nas escolas numa dupla vertente: a das metodologias de ensino – vocacionada, portanto, para a dimensão mais pedagógica – e a da vivência do próprio tempo escolar – numa dimensão que pretendia, aqui, colocar a leitura (nas suas múltiplas faces, inclusivamente a lúdica) enquanto atividade possível e desejável no quotidiano académico. A grande virtude do projeto – para além de outras que recensearemos – tem justamente, a nosso ver, com o modo como rompeu com uma representação e uso do livro no sistema de ensino que tendiam a reduzi-lo a mera fonte de saber disciplinar (representação e uso que, no contexto de populações historicamente afastadas de um contacto consolidado com a leitura, mais não faziam que ancorar esta à instituição escolar sem grandes hipóteses de transferência para outros territórios, outros tempos e espaços da vida).

Voltando à génese da RBE, ela encontra o seu documento fundador no produto do grupo de trabalho constituído em 1996, “Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares”⁸¹ (Veiga, Barroso, Calixto, Calçada, & Gaspar, 1997) que procedeu a um diagnóstico do sistema e às propostas de implementação da iniciativa no terreno; partindo de uma análise da situação internacional, na relação entre literacia, cultura e oferta de espaços documentais, logo na sua introdução pode ler-se:

Estudos sobre a literacia, nacionais e internacionais, têm vindo a demonstrar que existe uma relação estreita entre a acessibilidade a espaços e recursos de leitura e o nível de desempenho dos alunos. Verifica-se, também, que é nos países com tradição no domínio das bibliotecas escolares e das bibliotecas públicas que os hábitos de leitura da população se encontram mais enraizados, sendo também esses países que registam níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e científico. (p. 15-16)

O grupo de trabalho procedeu a um diagnóstico da situação dos espaços documentais nas escolas do 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e nas Escolas Secundárias concluindo que:

⁸¹ Uma versão online do relatório pode ser consultada na lista final de referências.

a) A maioria das escolas do 1º. Ciclo apresentava profundas deficiências quanto ao espaço biblioteca. Apesar dos esforços pontuais de alguns educadores e professores no sentido de criar ou improvisar algo próximo desta realidade, a exiguidade dos locais, o peso excessivo dos manuais escolares, a quase inexistência de um fundo documental capaz de estimular o gosto pela leitura, tornavam a situação nesse ciclo de ensino a mais gravosa.

b) A partir do 2º. Ciclo, e até ao nível Secundário, já uma grande maioria dos estabelecimentos de ensino possuía um espaço biblioteca – resultado de uma construção de raiz que, à data, teria já contemplado tal equipamento. Mas registavam-se problemas quanto à dimensão destas bibliotecas e à sua localização nas escolas, aos horários praticados, às condições de acesso aos documentos existentes (na generalidade guardados em estantes com portas de vidro ou de rede), à dimensão das coleções (nalguns estabelecimentos não se atingia o rácio de um documento por aluno) e à natureza destas (privilegiando obras associadas ao currículo e ao estudo).

c) Em todos os ciclos de ensino estes espaços documentais cingiam-se praticamente ao livro, com apenas algumas situações em que haveria algum investimento na imprensa escrita (jornal e revista); a insuficiência de fundos audiovisuais era notória na maioria dos casos, bem como a insuficiência de equipamentos informáticos.

d) As condições de informatização dos fundos eram incipientes; a ausência de formação do pessoal docente e auxiliar em Ciência Documentais era o denominador comum.

Este diagnóstico, embora reconhecendo o esforço pontual feito pelas direções de muitas escolas (e por inúmeros docentes e funcionários responsáveis pelas bibliotecas escolares de então) no sentido de criar uma oferta mais diversificada e de promover a leitura a partir de atividades de animação de outra índole, não se furtava ao retrato de um setor atrasado na lógica generalizada das suas práticas e nas orientações e regulamentação que deveriam constituir uma regra de modernidade.

Nos princípios gerais que devem reger a organização deste tipo de equipamentos a biblioteca escolar...

...entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeo, filmes, diapositivos, programas informáticos, informação on-line, etc.), constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. Constitui igualmente um recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção ajustadas à idade dos alunos. (Veiga et al, 1997, p. 29)

As bases para a mudança paradigmática proposta passariam assim, no entender da equipa responsável:

a) Pela criação de uma rede de bibliotecas em todos os estabelecimentos de ensino dos vários ciclos de estudo do sistema educativo português.

b) Pelo estabelecimento dessa rede com os pressupostos de que tais recursos deveriam ser simultaneamente pedagógicos – ancorados nas atividades quotidianas de ensino e com elas articulados – e lúdicos – orientados ainda para atividades curriculares não letivas e para a ocupação de tempos livres e de lazer.

c) Por uma filosofia de funcionamento assente no livre acesso, no estímulo à consulta e requisição de todo o tipo de documentos; do livro tradicional à publicação periódica, do CD-ROM ao digital, da consulta online de sites ao visionamento de materiais audiovisuais, tudo deveria ter um lugar na biblioteca escolar, servindo, assim, populações infantis e juvenis já por si socializadas e habituadas a uma diversidade de formatos e plataformas e indo ao encontro das suas aspirações e curiosidades.

d) Por um cuidado extremo na localização dos espaços documentais na topografia da escola, na sua organização interna e mobiliário, na especialização do pessoal responsável e de apoio, na oferta de programas e projetos capazes de chamar essas populações para o contacto com a leitura e o conhecimento.

e) Pelo estabelecimento de parcerias com a comunidade e as diversificadas instituições desta (e, nesse sentido, a biblioteca escolar era encarada como um recurso comunitário capaz de servir a globalidade da população, passível de trazer à escola outros públicos e visitantes).

Grande parte dos enunciados e propostas alinharão, aliás, com o manifesto da IFLA para as bibliotecas escolares publicado em 1999 (IFLA, 1999), pouco tempo depois, portanto, e no qual se dá uma expressão completa a esta nova face das mesmas⁸². Este manifesto, no fundo, transfere para o domínio dos sistemas de ensino as grandes ideias, filosofia, regras e modelos organizacionais já estabelecidos no campo das Redes Públicas de Leitura, e a que fizemos alusão.

O processo prosseguiu com a criação da estrutura responsável pela implementação do programa, o Gabinete da Rede de Bibliotecas Escolares, entidade que até hoje tutela o setor. Seguindo o modelo da Rede de Bibliotecas Públicas também a adesão a esta nova rede foi concebida segundo um sistema de candidaturas por parte das escolas. Com ritmos diferentes foram aderindo ao projeto os vários estabelecimentos de ensino isolados ou agrupados ao longo do território nacional. Em 2014 a cobertura era de 100% para o 2.º e 3.º. ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e de 50% para o 1.º. Ciclo e para o pré-escolar, sendo que neste último caso, de qualquer modo os alunos tinham assegurado o acesso a um destes equipamentos através da sede do agrupamento escolar a que pertenciam – 2.000 bibliotecas no total da rede (Caçada e Martins, 2014). Estas novas bibliotecas nasceram quer de processos de requalificação de espaços documentais já existentes e em funcionamento nas escolas, quer de estruturas criadas de raiz a partir dos programas de requalificação do parque escolar que tiveram lugar nas últimas décadas. A verdade é que podemos observar nas unidades de ensino de norte a sul do país espaços atrativos e confortáveis, coleções de livre acesso de grande diversidade temática, políticas de empréstimo modernas e iniciativas de promoção da leitura, como aliás vem assinalado na Avaliação Externa ao Programa

⁸² Esse manifesto foi seguido de um outro documento – o “IFLA School Libraries Guidelines” (IFLA, 2002) – no qual se apresentavam as grandes diretrizes para as escolas no cumprimento desta missão e de acordo com os princípios enunciados pelo texto de 1999. Em 2015 estas diretrizes foram revistas e plasmada num novo documento orientador (IFLA, 2015). O site da instituição consta das referências finais.

realizada pelo Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do ISCTE (Costa et al, 2011).

Não menos importante em termos simbólicos, organizativos, científicos e pedagógicos terá sido a formação dos técnicos e responsáveis por estes espaços, destacando-se desde o início a criação da figura do professor-bibliotecário (cuja atualização da missão, funções e formas de recrutamento pode ser consultada na Portaria nº. 192-A/15 de 29 de Junho), personagem central e verdadeiro pilar do conjunto e da articulação entre cada espaço documental, o seu território escolar, as suas populações e a Administração Central.

Qual a situação das bibliotecas escolares no Alto Alentejo⁸³? Ao tempo da nossa pesquisa de terreno todas as escolas cujas populações foram alvo da nossa pesquisa dispunham de uma biblioteca, num total de 37 equipamentos completamente modernizados; todas elas integravam já a rede nacional. Para além do mais todas essas escolas albergavam, já então, a biblioteca central do agrupamento escolar a que pertenciam. Terá havido ritmos diferenciados nessa adesão: pioneiras no processo terão sido a Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios em Nisa e a Escola Básica de Gavião, datando a sua integração do ano de 1999. No fim de uma lista virtualmente ordenada por ordem cronológica tínhamos a Escola Básica Ammaia (na Portagem) que só em 2012 aderiu ao programa. Uma descoincidência no ano de integração de bibliotecas escolares que hoje pertencem ao mesmo agrupamento pode ser, justamente, explicada pelo facto de anteriormente tais estabelecimentos de ensino operarem isoladamente; a última década assistiu a um processo de fusão, unificação de escolas que funcionavam, outrora de forma autónoma e com agendas próprias e diferenciadas.

Apesar destes ritmos, o balanço global é francamente positivo: na eventual e eterna discussão sobre os custos da interioridade, a comparação com a expansão nacional da RBE – socorremo-nos aqui da sistematização apresentada por Alçada (2016) – revela que o distrito em nada ficou atrás das restantes regiões, com a grande maioria das escolas já dotadas de um equipamento desta natureza uma década após o lançamento da iniciativa.

O que todas estas informações nos dizem, na prática, é que, salvo uma outra exceção, todos os alunos que tenham realizado um percurso escolar no Norte Alentejano até à sua entrada no Ensino Secundário (e incluindo, também, estes três últimos anos da escolaridade obrigatória) o terão vivido sob a presença de uma biblioteca da RBE. Tal raciocínio seria, pois, extensível à quase totalidade do universo por nós trabalhado, salvaguardadas, evidentemente as situações, que serão marginais, de percursos académicos transcorridos em escolas ou regiões em que este bem público não estivesse ainda acessível.

A articulação entre as estruturas da RNBP e da RBE é também de assinalar. A esmagadora maioria das bibliotecas municipais e escolares estão:

a) Ligadas em rede; protocolos são mantidos entre o subsector municipal e o escolar para apoio técnico; todas as bibliotecas escolares se integram presentemente na, já referida, RBE.

⁸³ No Quadro 156 do Anexo II podem ser consultadas todas as informações sobre a RBE no distrito de Portalegre (equipamentos, ano de adesão à rede, dados estatísticos a respeito de fundos documentais em suporte impresso e digital e rácios documento/número de alunos). No Quadro 157 do mesmo anexo apresentamos uma súmula da situação no distrito no tocante à adesão à RBE por parte destes equipamentos escolares.

b) Dotadas de serviços orientados para a multiplicidade de formatos e conteúdos, do livro impresso ao livro digital, dos computadores às obras em prateleira, do televisor com leitor de DVD às práticas de audição musical.

c) Organizadas numa lógica do utilizador e privilegiando uma missão de estímulo à leitura (nas suas múltiplas aceções) junto das comunidades que servem.

d) Orientadas para um trabalho que não se circunscreve à disponibilização da leitura ou a trabalho no plano patrimonial mas também se lança nas práticas de animação, com recurso a uma imensa panóplia de estratégias (dinamização de comunidades de leitores, projetos de associação entre práticas expressivas e leitura, lançamento de livros, para citar algumas).

Se a leitura pública está na região, no que toca pelo menos aos serviços disponíveis, na mesma fase de desenvolvimento de lugares que poderíamos considerar mais centrais, já o mesmo não pode ser dito desse outro tipo de instituições também estimuladoras do contacto com o livro que são as livrarias físicas. Aí haverá que reconhecer enormes dificuldades. O envelhecimento e os fracos efetivos populacionais foram diminuindo a capacidade de sobrevivência económica deste segmento de mercado numa conjugação com o fenómeno da compra online que vem a afetar e transformar todo o setor da distribuição livreira a nível mundial. O Alto Alentejo não dispõe, também, de grandes centros comerciais em nenhuma das cidades, precisamente os lugares onde, presentemente – e com exceções, naturalmente, para os grandes pontos urbanos do país – é possível ainda encontrar locais de maior dimensão para o comércio do livro. Assim o mais vulgar é que resistam nos centros mais povoados as vulgares livrarias/papelarias, mais papelarias que livrarias na verdade, e que os escaparates mais recheados para venda possam ser encontrados (paradoxalmente) nos hipermercados, com a limitação de stocks que estes apresentam (são as obras de grande tiragem quase as únicas que aí são exibidas e comercializadas). Algumas exceções haverá a esta desertificação do comércio físico do livro na tenacidade de uma ou outra empresa ou agente económico; mas nessa matéria podemos dizer que se faz verdadeiramente sentir o peso da interioridade.

Temos vindo a falar de equipamentos culturais como teatros e cineteatros, espaços públicos de leitura e de apresentação de espetáculos ao vivo, galerias de arte e exposições, auditórios e espaços comunitários, assinalando a sua presença numa área geográfica e humana outrora marcada por estruturais atrasos. Se não houver, porém, uma programação – e uma programação capaz de atrair públicos, criar novas audiências e desenvolver projetos educativos – a mera existência de equipamentos de pouco vale. Em 1998 António Pinto Ribeiro, num texto de título particularmente arguto que já aqui referimos – “A cultura em Portugal no fim do século: entre a abundância e a miséria” (Ribeiro, 1998) – chamava a atenção para as assimetrias entre a oferta cultural de cidades como Lisboa, Porto e Coimbra e o restante do território nacional, apelando quer a uma heterogeneidade de iniciativas que, no plano local, procurassem contrariar uma tendência de desertificação no plano da cultura, quer a um papel ativo da escola numa educação para a fruição artística e no plano do conhecimento. Não temos aqui espaço para desenvolver extensas linhas de argumentação em torno do problema nem a nossa pesquisa tem como feixe central a discussão sobre a dimensão e diversidade da oferta cultural em território alentejano. Cientes de que muito e mais poderia ser feito, registemos alguns dados a respeito de iniciativas culturais que pontuam esta paisagem, para nos atermos apenas àquelas de maior visibilidade. No domínio da música, e com

periodicidade anual, essa paisagem é marcada pela presença de alguns festivais com prestígio nacional, a maior parte deles já com longa tradição: Festival Musical Andanças (Castelo de Vide), Festival do Crato, Festival Internacional de Música de Marvão, Festival Sete Sóis-Sete Luas (Ponte de Sor), Festival Internacional de Jazz de Portalegre. O Cinema e o Teatro estão presentes através de festivais próprios em Portalegre (extensão recente do Festival de Teatro do Alentejo promovido entre Beja, Évora e a capital de distrito do Alto Alentejo) e pelo relativamente jovem Festival de Cinema de Marvão. Até há poucos anos a esta parte Portalegre tinha uma companhia de teatro profissional residente – Teatro de Portalegre – promotora de um Festival de Teatro com a mesma designação. Essa companhia desapareceu e foi substituída por uma outra – Teatro do Convento – que vai procurando iniciar uma atividade regular. Ponte de Sor alberga também uma companhia de teatro profissional – Teatro da Terra – com montagens próprias e regulares. Além desta lógica de eventos anuais muitos dos grandes, e mais pequenos, centros de artes sob gestão municipal, continuam a apresentar programação com a possível periodicidade no domínio da exibição cinematográfica, musical e das artes de cena. Como foi dito seria necessário mobilizar outros dispositivos de investigação para avaliar cabalmente a respeito da regularidade, qualidade e heterogeneidade de todas estas iniciativas, bem como para compreender a que ponto e em que dimensões específicas elas (nos seus diversos ritmos) capitalizam públicos locais – e que públicos? Sem oportunidade para tal, por agora, e não dispondo de dados que avalizem um veredito seguro no julgamento da pertinência e impacto desta programação cultural, apenas podemos descartar, de todo o modo, uma visão negativista de isolamento. Ela é, aliás, também desmentida pela percepção que vamos tendo de formas de participação pública (ainda nos domínios das práticas de lazer associadas à cultura e desporto) que ao longo deste território vão fazendo o seu caminho. Em grande parte das cidades e vilas encontramos experiências ligadas a grupos musicais, de cantares tradicionais, de dança, de teatro, de modalidades desportivas, de tunas, de associativismo social – e juvenil. Verificaremos, adiante, como elas se manifestam nos lazes da população que estudamos, reforçando esta ideia.

A terminar esta digressão deveríamos referir ainda alguns dados sobre o que hoje vulgarmente se designa de Sociedade da Informação. O acesso a tv e internet são hoje considerados critérios essenciais para determinação, também, do grau de desenvolvimento de uma região e das condições de vida dos seus habitantes (Carneiro & Rodrigues, 2006), nessa mais extensa discussão sobre a equidade, as assimetrias e o moderno conceito de exclusão face aos meios de comunicação ou de infoexclusão. Assim, segundo o Observatório da Comunicação em 2013 64,7% dos agregados portugueses possuíam computador, enquanto no Alentejo essa proporção era de 55,7%. Tal diferença, sintoma de algum atraso, coexiste, porém, com o facto de que a região alentejana parece informatizar-se a um ritmo mais acelerado que praticamente o remanescente do território nacional: a taxa de crescimento anual dos agregados domésticos com computador no período 2012/2013 era de 2% só ultrapassada pela Região Autónoma da Madeira; os valores da mesma taxa para Lisboa eram quase nulos, sinalizando uma generalização a aproximar-se dos 100% (Observatório da Comunicação [OBERCOM], 2014). Tal tendência de crescimento, a manter-se, pode progressivamente eliminar as assimetrias até aqui detetadas. De acordo com os resultados do estudo do INE “Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas Famílias 2014”, (INE, 2014a) nesse ano 65 % dos agregados portugueses tinham ligação à internet em casa. O Alentejo (a publicação, tal como a anteriormente referida do OBERCOM, agrega a informação apenas ao nível das NUTS II e, portanto, não conseguimos saber qual a parte que toca à sub-região de que

tratamos) apresentava uma ligação de 54% (dez pontos abaixo da percentagem nacional e a mais baixa de todo o país, apesar da ordem de grandeza apresentada). Refletir-se-á aqui, parcialmente, o envelhecimento demográfico, uma vez que são os grupos mais velhos – os predominantes na pirâmide de idades – aqueles que menos usam o digital (OBERCOM, 2014), bem como as baixas qualificações de uma parte da população residente que terão impacto no acesso às novas tecnologias. O estudo do INE (2014a) acima citado, dá-nos conta de uma utilização do computador para as pessoas de idades situadas entre os 16 e os 74 anos estabelecida nas proporções de 66% para o território nacional e de 61% para todo o Alentejo. Quanto ao uso da internet (para os mesmos limites etários e sempre para o ano de 2014) ele está calculado para o conjunto do país em 65%, 60% em terras alentejanas.

Podemos dizer que, pese a discrepância dos dados, não é possível advogar uma infoexclusão do Alentejo que o colocaria, tomada uma perspectiva de conjunto, fora da Rede nem em parâmetros decepcionantes quanto ao uso do digital. Aliás, essa mesma Rede parece ser utilizada justamente para atenuar alguns problemas decorrentes de um potencial isolamento, a ter em conta, segundo dados do mesmo estudo, o facto de o recurso ao comércio eletrónico apresentar aqui um valor de 17%, em coincidência com a proporção nacional.

Listados alguns indicadores sociais com eventual relevância no plano do estabelecimento de hábitos e práticas de leitura (de nível demográfico, educativo, cultural, informativo), entramos num momento de balanço de toda esta informação, procurando justificar a escolha do contexto no qual realizámos a abordagem empírica.

1 – Pensamos tratar-se de um quadro social que funciona em dois planos cruzados:

a) Um primeiro plano, balizado pela tradição, acarreta consigo o peso de tradicionais desigualdades sociais e escolares manifestas nas cifras analisadas, testemunho local ampliado dessa tardia Modernidade a que aludimos noutros capítulos. Tendo os processos da entrada portuguesa nessa Modernidade sido marcados pelo atraso que procurámos escarpelizar, é legítimo afirmar que o distrito em análise foi duplamente penalizado por esse retardamento: aqui observamos uma urbanização muito recente (e de pouca monta – e, poderíamos dizer, que simultaneamente posta novamente em causa em virtude das sangrias populacionais e da desertificação da região), ritmos de industrialização bastante localizados e de reduzida expansão territorial, uma terciarização hoje efetiva mas que se operou apenas nas últimas décadas. Finalmente, os níveis educativos deste milénio, testemunho de um país em profunda e acelerada transformação, registam a magnitude local dessas mudanças que, favoráveis sobretudo às novas gerações, não apagam para o grande conjunto populacional (aliás proporcionalmente mais significativo) uma vida atravessada, em muitos casos até agora, na distância face a uma cultura da escola, do conhecimento, da escrita e da leitura. As marcas de uma ruralidade não desaparecida, o ferrete do analfabetismo e dos baixos diplomas escolares que terão ao longo do século XX composto a história de muitas famílias, a incipiente relação destas com a escola e o saber académico, com as manifestações de uma cultura e arte que não as populares, poderão ter hoje, e ainda, algum efeito inibidor no desenvolvimento e consolidação de laços com o livro e a leitura e com tudo o que eles representam nas dimensões valorativa e pragmática, ideológica e de uso quotidiano. Pense-se que – a tomar uma perspectiva transgeracional – para uma grande parte dos membros mais novos destes agregados do distrito a experiência escolar é algo de novo na trajetória familiar, que a sua mobilidade escolar (e

a social a ela ligada) se confronta com uma cultura de família que pouco ou nada deve a essa experiência...e que pouco pode dever à experiência de ler. Partindo do pressuposto de que a familiaridade com o livro se edifica com base em processos socializadores que também na família parecem ter um forte aliado, como as investigações já recenseadas nos dizem, qual a dimensão possível para os mesmos em ambientes longamente ritmados pelas fragilidades de uma cultura de leitura? Neste território humano o peso da tradição poderá (apesar da recente e rápida expansão do sistema de ensino e do seu inegável contributo transformador, apesar das múltiplas mudanças ocorridas em todas as dimensões sociais) continuar a fazer-se sentir, ainda não completamente transpostas as fronteiras desse isolamento histórico que tentámos documentar?

b) Num segundo plano (como que olhado o mesmo real mas agora do outro lado do espelho) se estabelecem, no entanto, e como vimos, as novas plataformas de uma possível Modernidade (ou Pós-Modernidade). Ela aí está na expansão da escolaridade, no seu prolongamento (antes negados), na reconfiguração dos setores de atividade, na das ocupações profissionais, em quotidianos bastante diferentes dos de outrora, feitos de novas experiências e aprendizagens, de outros percursos a trilhar. A entrada em cena de políticas educativas e culturais de outro alcance e efeito (as últimas com novos equipamentos, programas e estímulos), o alinhamento (rápido e exponencial) com a Sociedade da Informação, contrabalançarão, provavelmente, o peso do atraso secular. Interessante será compreender em que medida esse caminho mais paralelo com um certo desenvolvimento se transfere para o comportamento leitor de populações juvenis, aquelas que, para ser realista, mais beneficiam de uma melhoria global das condições de vida dos agregados e de uma atenção particular por parte do Estado (a frequência da escola que hoje lhes permitida é, nessa matéria, um seguro indicador).

Considerámos, pois, interessante avaliar as práticas de leitura de livros nesse contexto de cruzamento da tradição com a modernidade, de interseção de uma herança pobre com um, apesar de tudo, mais confortável presente.

2 – Em segundo lugar, à transposição das interrogações científicas para este território concreto não será estranha a própria experiência profissional e pessoal do investigador: trata-se do distrito onde temos desenvolvido mais diretamente atividade no domínio da docência, primeiro ao nível do Ensino Básico e Secundário e depois no Ensino Superior Politécnico. Esses mais de vinte anos de atividade ofereceram-nos um conhecimento da realidade das escolas que nos pareceu constituir uma mais-valia para a presente investigação. Além disso, tínhamos já desenvolvido pesquisa (Rosário, 2006) justamente no campo das práticas de leitura, no mesmo território, e também junto de populações estudantis do Ensino Secundário (no âmbito da investigação de Mestrado). Sem que os objetivos deste trabalho passem por uma orientação evolucionista ou de comparação diacrónica, seria interessante, mesmo assim, confrontar algumas informações obtidas com aquelas que na década anterior foram alvo da nossa reflexão (confronto esse de que daremos conta nas secções finais deste trabalho).

Explicadas as motivações e ancoradas as perguntas num terreno que considerámos fértil para a obtenção de resultados, resta-nos, neste capítulo, explicitar os pormenores mais técnicos que organizaram a fase de coleta de informação. Essa explicitação não prescinde de algumas tomadas de posição que se prendem com os objetivos anteriormente enunciados.

8.2 Universo escolhido: as unidades de análise

A recolha de dados que serve de base à discussão que apresentamos realizou-se a partir de um inquérito por questionário aplicado em todas as escolas do Sector Público que no distrito de Portalegre lecionavam o Ensino Secundário no ano letivo de 2012/2013.

Uma caracterização global destes estabelecimentos de ensino e dos efetivos de alunos será levada a cabo já na terceira parte da tese.

Excluiu-se, em primeiro lugar, a ideia do desenvolvimento da pesquisa extensiva entre os alunos do Ensino Noturno, uma vez que este abrange frequentemente uma população cujas idades ultrapassam os limites gerais definidos (15-19 anos), cujo contexto de vida pode já combinar situações de trabalho/escola em modalidades bastantes diferentes. As hipotéticas circunstâncias desses alunos dos cursos noturnos face ao trabalho, às relações familiares, aos estilos de vida e aos aspetos de identidade psicossocial envolveriam uma outra ordem de variáveis e problemáticas que não pretendíamos mobilizar na presente investigação.

A inexistência no distrito de escolas com Ensino Secundário em regime de paralelismo pedagógico eliminou, desde logo, a sua inclusão na amostragem.

Considerámos ainda que a análise das Escolas Profissionais (também elas em limitado número no território em observação) pouco acrescentaria ao estudo: se um dos ângulos do trabalho passava, justamente, pela clarificação das práticas de leitura em diferentes públicos escolares (mais vocacionados para percursos de continuidade ou para esses outros mais profissionalizantes) tal comparação poderia perfeitamente ser realizada no contexto dos estabelecimentos públicos, uma vez que estes oferecem já múltiplas alternativas à conceção mais tradicional do Ensino Secundário.

8.3 Procedimentos de amostragem, aplicação do questionário e tratamento de dados

Numa primeira fase de trabalho procedemos ao levantamento de dados em cada estabelecimento de ensino, entre Novembro de 2012 e Janeiro de 2013, procurando fixar um conhecimento do universo no tocante ao número de alunos e às características sociográficas. O total de jovens matriculados neste distrito no nível secundário rondava os 2523; mas tínhamos de levar em conta uma ou outra flutuação neste número que decorre sempre de processos de mudança de estabelecimento de ensino, curso, área geográfica ou – infelizmente – de algum fenómeno de abandono escolar.

Era nosso desejo realizar a recolha de dados junto de 20% do universo tendo como base uma amostra o mais representativa possível a partir de um mecanismo de estratificação.

Ferguson e Takane (1989) sintetizam assim os princípios da amostra estratificada:

This procedure requires prior knowledge, perhaps obtained from census data. Thus we may know the number of males and females, the number in various groups of age, and the like. In constructing the sample, members are drawn at random from the various strata. If the members are drawn such that the proportions in the various strata in the sample are the same as the proportions in those strata in the population, the sample is a proportional stratified sample (p. 147)

Com efeito as duas condições essenciais para a construção de amostras aleatórias são:

a) A posse de uma boa base de dados (lista completa da população que vai constituir a matéria prima da sondagem).

b) O seguimento escrupuloso de um processo de tiragem ao acaso, em que cada membro dessa população tenha a mesma probabilidade de vir a fazer parte da amostra.

No que respeita à construção de uma amostra estratificada acrescentaríamos ainda a necessidade de que a base de dados existente seja bastante detalhada na descrição das características dos componentes do universo, permitindo uma estratificação o mais fina possível. No nosso caso a base de dados materializava-se na lista completa de alunos matriculados nas diversas escolas do nosso território. Naturalmente que o tal procedimento de estratificação fino e otimizado seria o desejável, pudesse ele tomar em linha de consideração séries estatísticas de base concernentes à origem social dos indivíduos, habitat ou background académico das famílias. Mas essas séries estatísticas não estão sempre trabalhadas e disponíveis nas escolas e a sua recolha para mais de dois milhares de alunos revelar-se-ia morosa e contraproducente ao ritmo da pesquisa a realizar. O processo de construção dos estratos circunscreveu-se, pois, às variáveis sexo, ano, curso, turma e estabelecimento de ensino frequentado, grande parte dessas variáveis situadas, assim, no âmbito dos parâmetros escolares.

Tendo como regra orientadora a percentagem estabelecida para a dimensão da amostra, desejámos assegurar a segunda condição (acima listada) que deve presidir ao trabalho com amostras probabilísticas. Como sublinham Goode e Hatt (1979) o processo de estratificação de uma amostra não deixa de lado o acaso, que, no entanto, parece mais evidente nas amostras randômicas simples. Na amostra estratificada assegura-se o princípio da probabilidade de todos os membros do universo poderem fazer parte da amostra a partir de operações de seleção aleatória desses componentes, dentro dos limites dos estratos definidos: com esse pressuposto, optámos por uma tiragem ao acaso dos nomes dos inquiridos, tomando como material as listas de todas as turmas. Em termos concretos, o processo consistiu na tiragem aleatória (a partir de um programa online obtido para o efeito e que assegurava a isenção das operações a realizar) dos nomes de um quinto de alunos de cada turma, mantendo ainda a proporcionalidade respeitante à variável sexo. Desse modo, como veremos no capítulo que se segue, obteve-se uma amostragem que reflete o peso numérico, nesse universo, de cada curso e tipo de curso, cada ano escolar, cada segmento de sexo, cada escola e, finalmente, cada turma.

A aplicação foi autorizada pela Direção Geral da Educação e pelos Conselhos Executivos das escolas/agrupamentos e obteve ainda aprovação da Comissão Nacional de Proteção de Dados, tendo decorrido entre finais de Abril e finais de Maio de 2013 (no período aproximado de um mês). Resultou na fixação de 509 questionários válidos, ou seja 20,2% do universo em causa (ver próximo capítulo para uma descrição detalhada das correspondências entre universo e amostra, já num plano analítico). Ligeiros desvios na relação de proporcionalidade desejada, no que concerne às variáveis tomadas como referência, ficaram a dever-se a algumas ausências de inquiridos no momento da aplicação. Tais desvios não alteram, do nosso ponto de vista, a representatividade da amostra obtida.

Será pertinente recordar que o questionário tinha sido validado e verificado, antes da aplicação final, a um grupo fixo de 30 alunos em 2 das escolas trabalhadas, no

mês de Fevereiro. Dessa verificação e validação resultaram alterações na ordem de questões colocadas, na clareza das mesmas, na organização de alguns dispositivos de resposta. Naturalmente que os alunos que se dispuseram a responder a esta fase de validação foram retirados da tiragem aleatória conducente à amostra final e não integram o painel de resultados trabalhado a partir de agora.

Quanto à aplicação no terreno gostaríamos de regressar a algumas das suas particularidades:

a) O facto de ter sido desenvolvida pelo próprio investigador na, também já justificada, tentativa de eliminação de fatores de ruído perturbadores da qualidade da informação colhida.

b) O facto de ter sido levada a cabo em grupos relativamente homogéneos de 15 alunos e durante o espaço de uma 1 hora e 15 minutos para cada grupo. Procurámos que os grupos tivessem uma reduzida dimensão (normalmente agregando dois a três subgrupos/turma) para garantia de condições de concentração dos respondentes e de capacidade de resposta do investigador a dúvidas e questões colocadas.

c) O facto de ter utilizado uma sala autónoma.

d) O facto de todos os respondentes, convocados de antemão para a tarefa, terem sido informados dos objetivos da pesquisa e terem aceitado fazer parte da amostragem. Nesse sentido um complexo e demorado processo teve de ser desenvolvido junto de pais e encarregados de educação para obter autorizações, o que ocorreu sem grandes problemas e com a inestimável cooperação das escolas.

e) O facto de o preenchimento ter sido manual e em suporte de papel, descartada que foi a hipótese de um questionário de suporte digital.

O tratamento dos dados foi efetuado com recurso ao SPSS num processo de codificação convencional das perguntas fechadas e de estreitamento e codificação/recodificação de informações fornecidas nas respostas mais livres e para as quais o instrumento de recolha não propunha categorias estreitas. Foram analisadas as correlações de *Spearman* entre algumas das variáveis quantitativas contínuas, escalares ou dicotómicas (transformadas em *dummy variables*). Recorreu-se ao teste *t-student* para a análise das diferenças de médias em amostras independentes (por exemplo, rapazes vs. raparigas) para algumas das variáveis em estudo. Outras variáveis categoriais foram analisadas com o teste do Qui-quadrado de independência. Considerou-se para todas as análises a significância estatística cujo *p-value* do teste foi inferior a .05.

A partir de agora empreendemos a apresentação e discussão dos resultados obtidos. O próximo capítulo, integrando já a terceira parte desta tese, procede a uma análise do universo e da amostra, utilizando como fio condutor as dimensões e variáveis evocadas pela discussão até aqui mantida. Sucedem-se-lhe capítulos de apresentação de informações a respeito dessas diversas dimensões numa lógica de organização por temas e subtemas.

Parte III

O estudo: apresentação e discussão de resultados

Capítulo 9

Análise do universo e amostra

9.1 Caraterização do universo (p. 221) – 9.2 Caraterização da amostra (com as possíveis incursões o universo) (p. 227) – 9.3 Outros indicadores de caraterização (p. 238) – 9.4 Universo e amostra: uma discussão (p. 243).

9.1 Caraterização do universo

Iniciamos o caminho de aproximação aos resultados obtidos pela pesquisa de terreno. Importa explicar, de antemão, o lugar que ocupa a caraterização do universo nesta secção (de fronteira) entre apresentação/interpretação de dados e a anterior reflexão sobre as unidades de análise selecionadas e os processos técnicos realizados.

Em condições de total domínio das várias caraterísticas sociográficas da população em estudo, esta caraterização teria sido detalhadamente realizada no capítulo anterior, prescindindo este de um regresso a tal informação. Uma vez que trabalhávamos com uma amostra estratificada, o retrato do universo esgotaria a necessidade de empreender outros planos analíticos para além das obrigatórias informações residuais sobre eventuais desvios na representatividade decorrentes de algum acidente de percurso na aplicação dos questionários.

Mas, como já justificámos, não detínhamos, à partida, um conhecimento completo dessas caraterísticas sociográficas. Por isso, no presente passo deste texto, daremos lugar a uma combinação de duas instâncias de análise:

a) A do universo em apreço nas dimensões e detalhes que conhecíamos (e de que a amostra é o reflexo estatístico).

b) A da amostra, esclarecedora (dentro dos limites da inferência) desses contornos em falta (do ponto de vista de algumas das variáveis de base) na compreensão prévia da globalidade da população.

No ano letivo de 2012/2013 eram, de acordo com o que expusemos, 7 as escolas do Sector Público que ministravam o Ensino Secundário em Regime Diurno, com uma diversidade de cursos agrupados sob a designação de Cursos Científico-Humanísticos (mais vocacionados para o prosseguimento de estudos) e de Cursos Técnicos, Tecnológicos ou Profissionais (procurando uma formação orientada para o mercado de trabalho mas não impedindo percursos com vista à entrada no Ensino Superior)⁸⁴.

Quase todas as escolas estavam integradas em agrupamentos verticais, englobando todos os ciclos de ensino, do Pré-Escolar ao Secundário. Uma exceção para a Escola Secundária de S. Lourenço em Portalegre deve ser assinalada, uma vez que se trata da única escola não agrupada do conjunto.

No Quadro 2 é possível observar o nome dos estabelecimentos de ensino trabalhados, a indicação dos agrupamentos escolares a que pertencem e as siglas para cada par escola/agrupamento⁸⁵.

⁸⁴ Organização e gestão curricular do Ensino Secundário de 2011 (Decreto-Lei n.º. 50/11 de 8 de Abril).

⁸⁵ Para efeitos de comodidade de leitura, poderemos utilizar, no corpo do texto, essas mesmas siglas.

Quadro 2 – Listagem de escolas do universo em estudo

Escola Secundária Mouzinho da Silveira em Portalegre / Agrupamento de Escolas do Bonfim (ESMS / AEB)

Escola Secundária de S. Lourenço em Portalegre (ESSL)

Escola Secundária D. Sancho II em Elvas (ESDSII / AE3E)

Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues / Agrupamento de Escolas de Alter do Chão (EBSPJAR / AEA)

Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios / Agrupamento de Escolas de Nisa (EBSPMR / AEN)

Escola Secundária de Campo Maior / Agrupamento de Escolas de Campo Maior (ESCM / AECM)

Escola Secundária de Ponte de Sor (ESPS / AEPS)

Fonte: Quadro 1 do Anexo II

Passemos a uma descrição sumária dessas instituições educativas à data da recolha de dados.

– Escola Secundária Mouzinho da Silveira em Portalegre – É sede do Agrupamento de Escolas do Bonfim, composto por oito estabelecimentos de ensino. Integram o agrupamento uma escola Secundária com 3º. Ciclo, uma escola Básica com 2º. Ciclo, cinco escolas básicas com valência Pré-Escolar e 1º. Ciclo, e um Jardim de Infância.

– Escola Secundária de S. Lourenço em Portalegre – É uma escola não agrupada ministrando ensino de 3º. Ciclo e de Secundário.

– Escola Secundária D. Sancho II em Elvas – É sede do Agrupamento de Escolas N.º. 3 de Elvas, composto por seis estabelecimentos de ensino. Integram o agrupamento uma escola secundária ministrando ainda os níveis de 2º. e 3º. Ciclo, quatro escolas básicas com as valências Pré-Escolar e 1º. Ciclo, e uma escola básica de 1º. Ciclo.

– Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues em Alter do Chão – É sede do Agrupamento de Escolas de Alter. Integram o agrupamento três estabelecimentos de ensino: uma escola básica e secundária com 2º, 3º. Ciclos e Ensino Secundário, uma escola básica com as valências Pré-Escolar e 1º. Ciclo e um Jardim de Infância.

– Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios em Nisa – É sede do Agrupamento de Escolas de Nisa, presidindo a quatro estabelecimentos de ensino. Compõem este agrupamento uma escola básica e Secundária responsável por ensino aos níveis do 2º. e 3º. Ciclos e do Secundário, uma escola básica com as valências Pré-Escolar e 1º. Ciclo, e dois jardins de Infância.

– Escola Secundária de Campo Maior, na vila com o mesmo nome – Preside ao agrupamento também com a mesma designação, composto por dois estabelecimentos de ensino. O primeiro é a escola sede que ministra 3º. Ciclo e Secundário; o segundo, uma escola básica de grande dimensão que agrega todo o Pré-Escolar do concelho e o também o 1º. e o 2º. Ciclos.

– Escola Secundária de Ponte de Sor – É sede do agrupamento escolar com o nome da cidade, um agrupamento bastante numeroso que integra todos os estabelecimentos escolares deste concelho, nada mais nada menos que doze unidades. Entre elas contam-se uma escola secundária com 3º. Ciclo, seis escolas com as valências Pré-Escolar e 1º. Ciclo, duas escolas básicas apenas com 1º. Ciclo, uma escola básica agregando os três primeiros ciclos, e dois jardins de infância.

Esta organização em agrupamento conduz a que os alunos, em grande parte das situações, possam realizar um percurso escolar no interior da mesma instituição, nela transitando de ciclo para ciclo de ensino. Excetuar-se-ão, naturalmente, todos os casos em que mudanças de residência possam determinar transferência de agrupamento ou aqueles em que a procura de uma formação diferente daquela que este oferece exija, também, uma mudança.

Recordemos ainda que todos estes agrupamentos foram alvo de intervenção arquitetónica na última década, que os dotou dos mais modernos equipamentos. As escolas sede em todos os casos possuem pavilhões desportivos modernizados, refeitórios organizados de acordo com as regras em vigor, espaços de convívio e centros de recursos de grande diversidade. Em todos os agrupamentos (e em particular nas escolas do universo trabalhado) há, como já vimos, bibliotecas escolares integradas na RBE.

Quanto aos projetos educativos destas escolas, a sua consulta revelou uma clara consciência das dificuldades patentes a um distrito de interior e da relação destas com os níveis de sucesso educativo. Todos eles insistem na promoção deste, no combate ao abandono e na promoção das aprendizagens (com uma maior ou menor intencionalidade da articulação – caso a caso – com as características sociográficas da região ou com o seu tecido empresarial e de empregabilidade). Tais projetos, curiosamente, não integravam qualquer articulado específico no que à promoção da leitura diga respeito (ESMS/AEB, 2012; ESSL, 2010; ESDSII/AE3E, 2012; EBSPJAR/AEA, 2012; EBSPMR/AEN; 2011; ESCM/AECM, 2012; ESPS/AEPS, 2011).

Neste conjunto de escolas, e no que toca ao Ensino Secundário, encontravam-se matriculados no ano de 2012/2013 um total de 2523 alunos distribuídos por 123 turmas. Esse número, como já assinalámos, pode ter sofrido pequenas alterações, ao longo do ano letivo, em virtude dos processos de anulação de matrícula ou das transferências que marcam o ritmo da vida escolar; o valor aqui apresentado (e que tomamos como referência a partir deste momento) correspondeu ao somatório das matrículas em cada escola em finais de Fevereiro de 2013, mês em que procedemos a uma fixação definitiva da amostragem, de acordo com a metodologia já exposta.

Algumas considerações podem ser realizadas sobre o universo em causa, as escolas, a oferta educativa, os efetivos de alunos e sua distribuição por áreas de estudos.

Em primeiro lugar será legítimo determo-nos sobre a diversidade de formações em cada estabelecimento de ensino considerado (síntese no Quadro 3)⁸⁶. Se encontramos escolas de maior dimensão e com maior número de alunos, que podem

⁸⁶ Listagens completas dos cursos oferecidos por cada escola/agrupamento e dos efetivos matriculados em cada curso podem ser consultadas no Anexo II (quadros 1 a 7).

desenhar um leque de cursos muito alargado (nalguns casos preenchendo quase todo o espectro dos Cursos Científico-Humanísticos – das Ciências, Ciências Económicas e Artes – e contemplando ainda um número considerável de formações tecnológicas ou profissionalizantes – situação da Escola Secundária de S. Lourenço em Portalegre ou da Escola Secundária D. Sancho II em Elvas), outras há em que o reduzido contingente da população escolar obriga a uma limitação a uma única área (exemplo da Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues em Alter do Chão, cuja oferta se reduz a uma turma por cada ano escolar do Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias).

Quadro 3 – Síntese dos números de turmas e tipos de cursos por escola/agrupamento

Escolas/Agrupamentos	Nº. de turmas	Nº. de Cursos Científico-Humanísticos por escola/agrupamento	Nº. de Cursos Técnicos, Tecnológicos ou Profissionais por escola/agrupamento
(ESMS / AEB)	16	2	6
(ESSL)	32	4	5
(ESDSII / AE3E)	32	4	7
(EBSPJAR / AEA)	3	1	0
(EBSPMR / AEN)	5	2	0
(ESCM / AECM)	13	2	5
(ESPS / AEPS)	22	2	6

Fonte: Quadros 1 e 5 do Anexo II

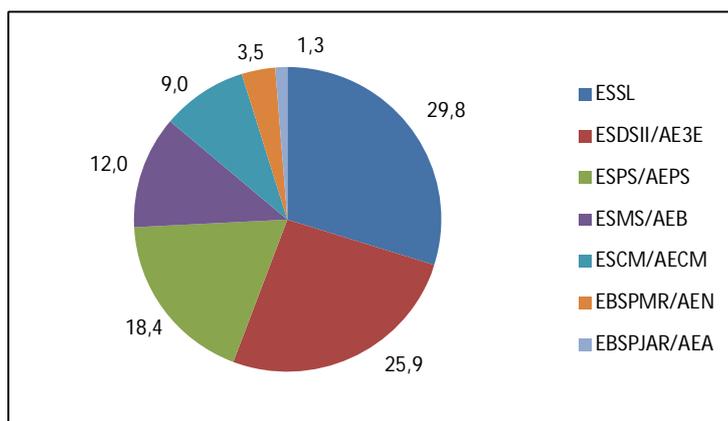
Esta situação, em enlace evidente com o regime demográfico do Alentejo, não deixa de representar um panorama preocupante em que aos maiores centros correspondem também alternativas formativas mais ricas do ponto de visto dos possíveis percursos escolares, constringidos os alunos do mais pequenos concelhos a deslocar-se para outras escolas secundárias fora do seu local de residência ou a procurar as escolas profissionais (em reduzido número no distrito, como foi assinalado) sempre que tal oferta pública, por escassa, não coincida com os seus interesses ou inclinações.

Não se tratando de defender um panorama em que todas as escolas deveriam disponibilizar a completa gama de cursos (insustentável, logicamente, em virtude da escassez de efetivos que neles ingressassem, sobretudo em regiões com uma demografia como a que temos em presença) será, no entanto, de refletir sobre as condicionantes que, num contexto de retração económica e de racionalização de recursos, operam constringimentos às verdadeiras vocações de uma população estudantil.

Quanto ao universo de alunos de cada escola (Gráfico 1), ele reflete assim a diferença entre:

- As escolas das três principais cidades.
- Os estabelecimentos de ensino mais pequenos que servem as, também, mais pequenas sedes de concelho.

Gráfico 1 – Distribuição do universo por escolas/agrupamentos (%)



N = 2523

Fonte: Quadro 2 do Anexo II

Essa totalidade de alunos estava matriculada entre o 10º. (37,5%), o 11º. (32,5%) e o 12º. Ano (30%). Devemos notar que foi contabilizada aqui a matrícula de cada jovem no ano mais avançado, tendo em conta o facto de que alguns alunos podem realizar matrículas em disciplinas em atraso em anos escolares anteriores (o que nos poderia levar a cair num erro de dupla contagem que distorceria a fiel imagem da população). A correção que levámos a cabo permitiu uma fixação rigorosa do universo, tendo sido também aplicada na estratificação da amostra.

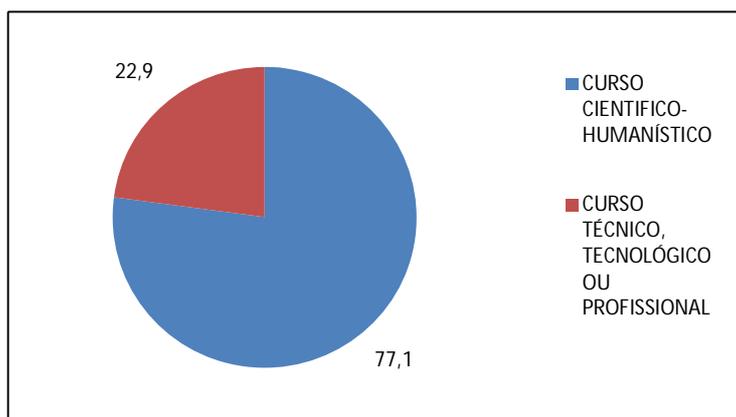
Um outro aspeto prende-se com a variável sexo: 47,4% de rapazes, 52,6% de raparigas, também em consonância com o regime demográfico atual (num momento em que a extensão da escolaridade obrigatória ao Secundário vai operando esta justaposição entre efetivos populacionais e escolares, pelo menos no plano das faixas etárias em questão).

Vejam, agora, o modo como os 2523 alunos se distribuem pelos diversos cursos, a partir de um duplo movimento que, cremos, refletirá tanto os constrangimentos associados à oferta disponível como as tendências gerais na procura de uma formação deste ou daquele teor.

A primeira ordem de análise prende-se com a natureza dos cursos, repartida pelo binómio Cursos Científico-Humanísticos/Cursos Técnicos, Tecnológicos ou Profissionais⁸⁷. Se nos situarmos aí (Gráfico 2) será interessante observar como os primeiros atraem cerca de 77,1% dos estudantes, enquanto os segundos capitalizam apenas 22,9% de escolhas. Tal facto poderá apontar para uma procura do Ensino Secundário nas escolas públicas ainda maioritariamente associada ao prosseguimento de estudos. Isso não exclui, porém, uma mudança de paradigma, com a aposta crescente do Ensino Público na oferta de formações orientadas para qualificações e saídas mais profissionalizantes (Cerqueira & Martins, 2011), correspondendo também a uma procura das mesmas que se vai alargando.

⁸⁷Para ser mais rigoroso, o Decreto-Lei nº. 50/11 de 8 de Abril, estabelece quatro vias de formação no Ensino Secundário: a) Cursos científico-humanísticos; b) Cursos tecnológicos; c) Cursos artísticos especializados; d) Cursos profissionais. Para fins operatórios procedemos a um tratamento dual, com uma categoria para os primeiros e uma outra agregando todas as situações de formação não-geral (ou seja, técnica, tecnológica ou profissionalizante de cariz artístico ou não).

Gráfico 2 – Distribuição do universo segundo o tipo do curso (%)



N = 2523

Fonte: Quadro 7 do Anexo II

Na linha desta ideia de uma oferta do Secundário hoje mais diversificada e eclética poderemos registar uma distribuição da nossa população por diferentes cursos (Quadro 6 do Anexo II) abrangendo um espectro que vai da formação um tanto mais clássica às qualificações profissionalizantes em áreas como o Apoio Psicossocial, a Programação de Sistemas Informáticos, a Gestão do Ambiente ou o Design Gráfico. Trata-se de domínios muito contrastantes, quer de fileira mais teórica, científica e artística, quer de fileira mais profissionalizante e técnica.

Não cabendo aqui uma análise aprofundada das escolhas vocacionais dos alunos do Ensino Secundário, assinalamos o facto de formações como a Cozinha e a Pastelaria ou a Qualidade Alimentar constituírem já hipóteses formativas num sistema de ensino público que se transforma, mobilizando a matrícula de alguns alunos que talvez, noutras circunstâncias e noutros tempos, abandonariam o Secundário mais cedo (optando por uma entrada no mercado de trabalho em regime de aprendizagem de uma profissão) ou cuja única opção seria a frequência de escolas do regime particular ou o “salto” para os sistemas de Formação Profissional. Essa diversidade é, no entanto, paralela com uma hegemonia do Curso Científico-Humanístico de Ciência e Tecnologias (mobilizador de 41,4% das escolhas), seguido do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (com 25,9% de matriculados). O somatório dos efetivos escolares de ambos cobre quase 70% desta população estudantil. Após as Artes e as Ciências Socioeconómicas (estas ainda no plano dos cursos mais gerais, com 6,2 e 3,6% de matriculados, respetivamente) as escolhas profissionalizantes (Saúde, Programação de Sistemas Informáticos, Apoio Psicossocial, etc) ocupam os restantes lugares deste ranking de matrículas, mas todas já abaixo dos 3%. Seria interessante compreender quais as motivações quanto a esta gama de escolhas, bem como o modo como elas, eventualmente, se articularão com as ofertas do Ensino Superior da região onde o Instituto Politécnico disponibiliza formação precisamente em áreas próximas. Outras regularidades – ou perplexidades – desta distribuição mereceriam, também, pesquisa detalhada que procurasse entender as lógicas que, nos estabelecimentos de Ensino Secundário, presidem ao desenho das ofertas educativas. Fora do âmbito deste trabalho, fica a sugestão para potencial investigação nesses domínios.

Poucas mais conclusões podem ser retirada – uma vez que longe do objetivo que perseguíamos aqui e, portanto não contempladas no dispositivo de observação – a

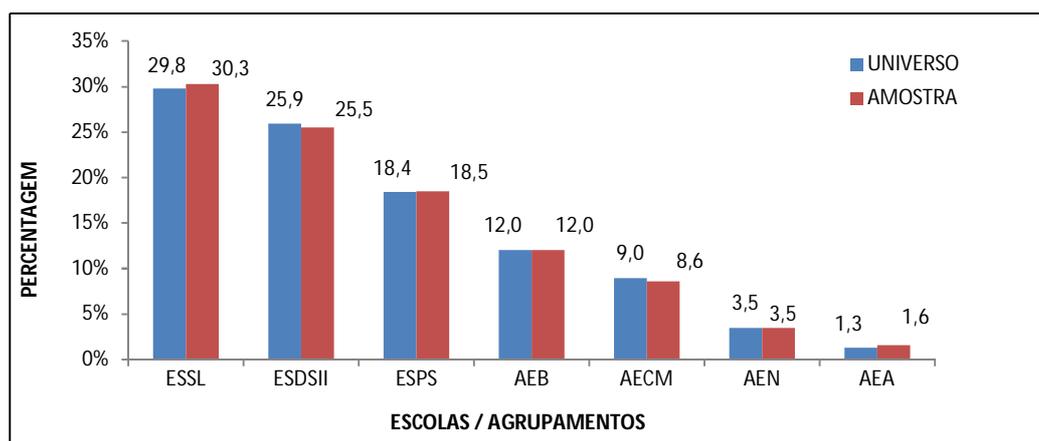
respeito da distribuição de alunos por todas estas diferentes restantes áreas de formação, sobretudo quando observamos a pulverização de matrículas pelos Cursos Técnicos, Tecnológicos e Profissionais: que um Curso Técnico de Secretariado mobilize quase a mesma percentagem da população de um Curso Técnico de Pastelaria ou que ambos se distingam pela fraca atratividade face a um curso de Produção Agrária (mas não esqueçamos que a atividade agrícola pode, no contexto alentejano, ser ainda um campo de emprego, mesmo que limitado), são apenas constatações que careceriam de mais amplo inquérito.

As limitações associadas aos dados estatísticos de base (a que já aludimos) restringem as possibilidades de conclusões mais abrangentes na análise deste universo; uma aproximação possível será feita a partir da amostragem e dos dados que ela nos fornece, na medida em que possam refletir, pela proporcionalidade procurada e pela aleatoriedade da seleção dos respondentes, tendências gerais da população em causa.

9.2 Caraterização da amostra (com as possíveis incursões no universo)

A amostra obtida de 509 indivíduos reparte-se entre 241 indivíduos do sexo masculino (47,3%) e 268 do sexo feminino (52,7%) numa grande fidelidade de representação com o universo. O Gráfico 3 permite visualizar a relação de proporcionalidade que alcançámos situando-nos do ponto de visto dos estabelecimentos de ensino e das suas populações. Os ligeiríssimos desvios na amostra (patentes na maioria dos gráficos que comparam as duas grandezas, e de que agora passaremos a usar-nos frequentemente) prendem-se, como atrás aludimos, a faltas de alguns alunos no dia marcado para a resposta em cada escola⁸⁸. Essas ocorrências não colocaram em causa os objetivos de representação desejada, sendo marginais do ponto de vista estatístico.

Gráfico 3 – Distribuição do universo e amostra segundo a escola/agrupamento (%)



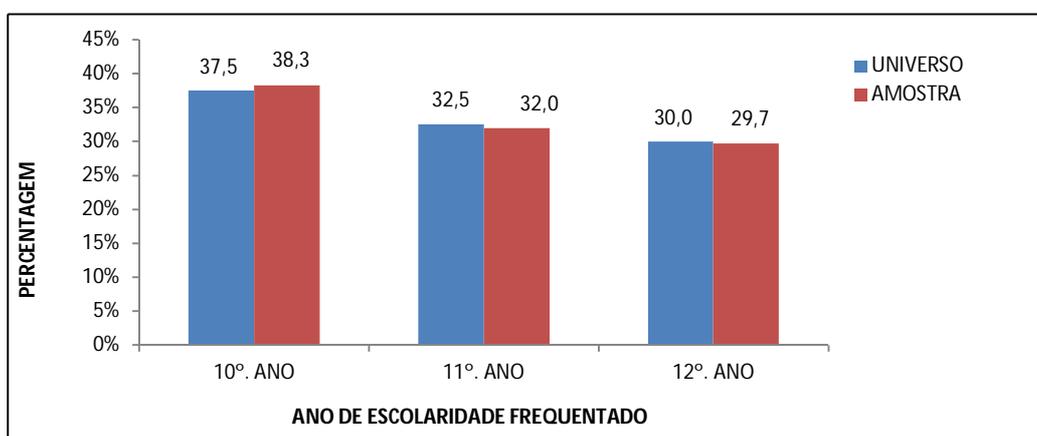
N = 2523; n = 509

Fonte: Quadro 2 do Anexo II

⁸⁸ Para uma consulta completa das relações de proporcionalidade entre universo e amostra sugere-se a consulta dos quadros 2 a 9 do Anexo II.

No gráfico em referência estão presentes as já analisadas diferenças entre as grandes escolas dos centros urbanos e os estabelecimentos de ensino de concelhos com menor população (com a Escola Secundária de São Lourenço em Portalegre e a Escola Secundário D. Sancho II em Elvas a encabeçar a lista e as escolas de Nisa e Alter do Chão na sua cauda). Podemos depois observar no Gráfico 4 um desequilíbrio de efetivos matriculados nos diferentes anos de escolaridade: 37,5% para o 10º. Ano contra 32,5 e 30% para os 11º. e 12º. Anos, respetivamente. Pode ser fator explicativo desse fenómeno um maior número de retenções no 10º. Ano – de transição, como sabemos, entre o 3º. Ciclo e o Secundário – o que dá azo a um aumento de alunos nesse ano escolar. Nesse sentido, a percentagem de alunos matriculados no 12º. (a mais baixa dos 3 anos escolares) poderá ser interpretada como resultado de uma filtragem, por efeito de retenções nos anos precedentes, cruzada com eventuais abandonos do sistema por indivíduos que ultrapassaram a idade da escolaridade obrigatória ou noutros subsistemas procuraram soluções alternativas.

Gráfico 4 – Distribuição do universo e amostra por anos de escolaridade frequentados (%)



N = 2523; n = 509

Fonte: Quadro 3 do Anexo II

Com uma amplitude de idades entre os precoces 14 anos (1 inquirido) e os 21 (3 entre os respondentes) e uma média aritmética de 17 anos, a amostra espelha, por um lado, as idades regulares que correspondem à frequência dos anos de matrícula em percursos escolares sem sobressaltos, e por outro os fenómenos de retenção repetida que marcam a vida académica de uma parte de estudantes menos bem-sucedidos. Na verdade, 45 alunos do grupo trabalhado (perto de 9%, o que não é pouco) têm já 19 anos ou mais, nessa fotografia que preocupa os que refletem sobre os fenómenos do insucesso escolar e da desmotivação face ao estudos; se acrescentarmos que há alunos com 19 anos a frequentar o 10º. Ano e alunos de 18 anos a frequentar o 11º., entendemos melhor o peso do insucesso de uma parte desta população ou, hipótese alternativa, as elevadas as taxas de mudança de curso, conducentes a um prolongamento na idade com que alguns terminam este nível de ensino. Naturalmente, este segmento particular dos mais velhos concentra-se no 12º. Ano, na frequência de disciplinas que faltam para completar o Ensino Secundário, por vezes – como está documentado – num penoso processo que conduz ao abandono definitivo ou, com um pouco mais de sorte e perseverança, a uma saída à tangente. Veremos, mais adiante, onde essas retenções

repetidas se situam no plano dos cursos/tipo de cursos frequentados, quando nos ocuparmos dessa dimensão.

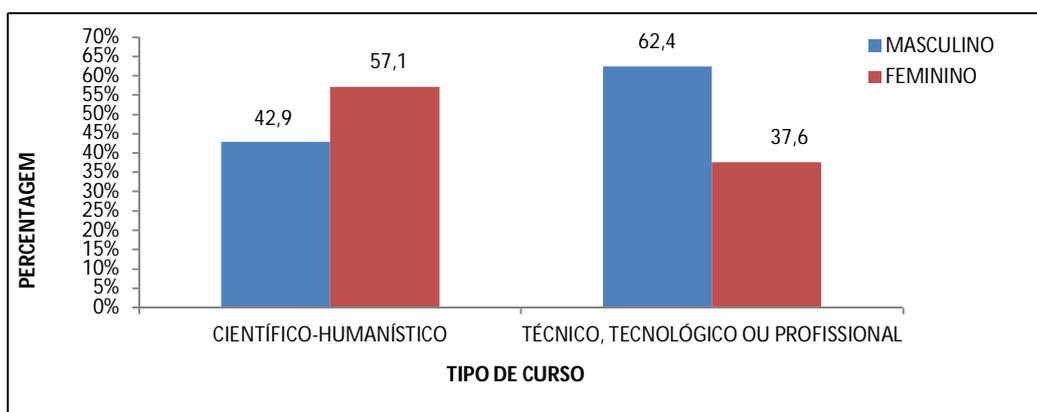
Quanto às escolhas operadas no percurso académico há alguns dados interessantes sobre os quais poderemos refletir em dois planos cruzados:

– Num plano geral – O tipo de curso selecionado coloca-nos perante um panorama marcado pela supremacia dos cursos Científico-Humanísticos (77% de matriculados) sobre os currículos profissionalizantes (23%). O facto de os primeiros constituírem áreas mais legitimadas no campo do Ensino Secundário Público, associado ao estigma que ainda pode pesar sobre os segundos (de uma formação menos qualificada, mobilizadora de percursos escolares mais erráticos) poderá, a nosso ver, ser chave para a compreensão do problema. Será preciso repetir que o processo de adoção destas formações técnicas por parte dos estabelecimentos de Ensino Secundário, num regime que procura a igualdade de estatuto social entre os cursos, é relativamente recente. Abolida a distinção entre Escolas Industriais e Liceus, em vigor até ao processo de democratização em Portugal operado após Abril de 74, as diversas reformas curriculares viram-se confrontadas com a dupla intenção de um nivelamento abolidor das distinções sociais de base – com reflexo nas fileiras escolares – e com a procura de uma diversificação da oferta formativa (extensível, no setor público, a um projeto de qualificação profissionalizante operada nos mesmos estabelecimentos de ensino em que se preparam alunos para um prosseguimento de estudos superiores)⁸⁹. Paralelo a esta política educativa, o debate, embora mais suavizado, continua relativamente presente na sociedade portuguesa numa troca de argumentos entre visões do Ensino Secundário que colocam a tónica nas dimensões teórico-científicas associadas às imagens do antigo ensino liceal e aquelas que se abrem a uma diversidade curricular num regime de igualdade estatutária e sem pruridos de que o espaço das mesmas escolas seja em simultâneo laboratório de criação do próximo génio da Física-Quântica, de um competente técnico de eletricidade ou de um bom pasteleiro. Em sobreposição a este menu diverso, a hegemonia da formação geral sobre a formação mais técnica, pode, da nossa perspetiva, ser lida sobretudo como sinal de uma imagem mais interclassista do Ensino Secundário que coloca a tónica no prosseguimento de estudos: em sistemas sociais marcados pelo crescimento de uma classe média ter-se-ão alargado as perspetivas de ver os filhos transpor a barreira dos 12 anos de escola e seguir para outros horizontes académicos (e nessa aceção os cursos de tipo tecnológico serão menos associados pelas famílias – num plano ideológico, entenda-se, que não num plano real ou legislativo – a empreendimentos dessa natureza, num cruzamento com o prestígio mais antigo de que a formação geral gozaria e que agora passa a ser entendido como um bem de mais democratizado acesso).

– Num plano associado ao sexo/género – Será interessante observar os pesos contrastantes em rapazes e raparigas nos diferentes tipos de curso, com uma orientação preponderante das raparigas face aos cursos gerais, em oposição aos colegas masculinos que parecem preferir os cursos técnicos, tecnológicos e profissionalizantes (Gráfico 5). Esta distribuição pelo tipo de curso e sexo revelou-se, aliás, estatisticamente significativa [$\chi^2(1) = 13.795, p < .001$].

⁸⁹ A esse respeito, e por entre a extensa bibliografia sobre o tema, consultem-se os trabalhos de Duarte (2012, 2014) ou Azevedo (2014).

Gráfico 5 – Distribuição da amostra por tipo de curso segundo o sexo (%)



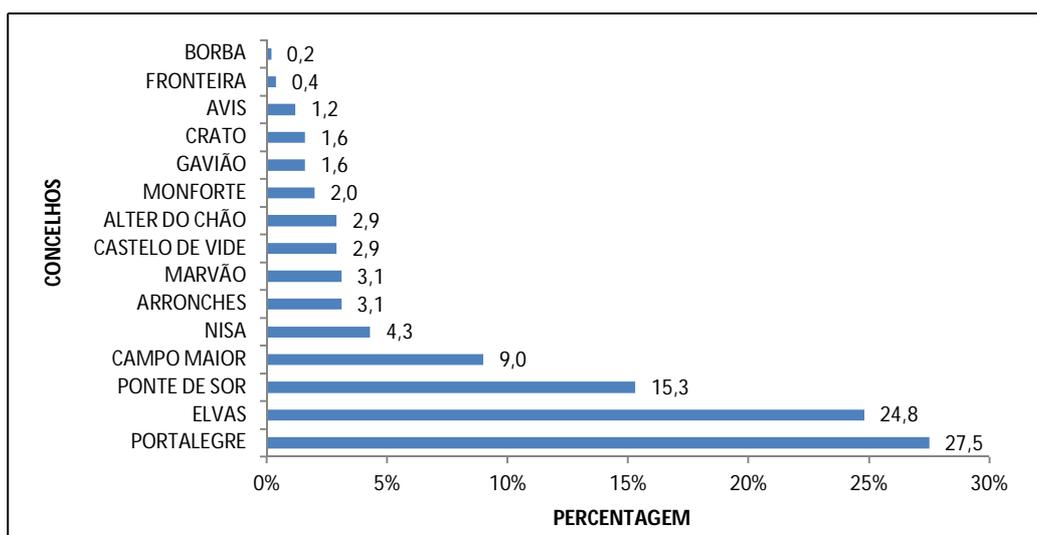
n = 509

Fonte: Quadro 9 do Anexo II

Assim, o comportamento seletivo da amostra segue as dissociações já identificadas pela OCDE (2016) a que antes aludimos, porventura em linha com as explicações sociológicas mobilizadas (Almeida, 2002). Sérgio Grácio (1997) alertara-nos já para o fenómeno em Portugal de uma persistência de estereótipos sexuais e de diferenças nos mecanismos de socialização que caminhariam a par com uma crescente procura do ensino por parte da população feminina. As últimas décadas dão-lhe razão quanto a essa tendência para uma feminização do ensino também identificável no nosso país e hoje perfeitamente visível no peso relativo de cada sexo no Ensino Superior, quer ao nível da Universidade quer ao nível do Politécnico (Alves & Lopes, 2015). No quadro das teses de género e de socialização de género que já discutimos, a investigação portuguesa de Miguel Vale de Almeida (1995) chamava a atenção para a construção dos modelos de masculinidade e feminilidade que se desenvolvem em contexto escolar em articulação com aqueles que o meio de origem privilegia. A sua pesquisa revelava como entre jovens de classes populares da nossa ruralidade o trabalho manual era ainda associado aos padrões do masculino e o trabalho intelectual continuava a ser entendido como atividade feminina, (logo alvo de relativa desvalorização por parte dos rapazes em idade de afirmação de uma masculinidade hegemónica do ponto de vista cultural). Rocha e Ferreira (2002) ou Araújo (2002) confirmam essa perspetiva culturalista cruzando-a com os mecanismos de afirmação entre pares que, no caso dos rapazes, dariam mais frequentemente origem a atitudes desvalorizadoras da cultura académica e à adoção de comportamentos conducentes ao abandono ou ao insucesso. Em contrapartida, para as estudantes do sexo feminino (também em maior peso numérico por via do regime demográfico), esta socialização de género conducente a uma maior adoção da cultura escolar e dos seus sacrifícios, manifestar-se-ia em níveis superiores de sucesso e aproveitamento (Almeida, 2002). Abrantes (2003), em raciocínio da mesma ordem, chama a atenção para a vantagem escolar feminina interpretando-a, também, como uma resposta desse grupo de sexo a contextos sociais desfavoráveis, com base em estratégias conscientes das desigualdades que sobre ele pesam e criadoras de um investimento estratégico na escola potencialmente libertador de tradicionais submissões. E de facto, não só as análises das taxas de reprovação em Portugal no Ensino Básico e Secundário (Cavaco, Alves, Guimarães & Feliciano, 2015) nos dão uma imagem de que as raparigas reprovaram menos vezes (e a presente amostra virá alinhar com esse padrão) como a exibição de níveis de escolaridade de peso relativo superior por parte da

população feminina encontra um paralelo no grupo por nós estudado (as mães destacam-se face ao pais na obtenção de diplomas, a partir de determinados patamares do percurso escolar, como veremos um pouco mais adiante). Tal panorama de mobilidade escolar ascendente por parte da população feminina alinha, assim, com a tese de Machado e Costa (2000) de uma recomposição social de setores significativos da sociedade portuguesa, bem presente num crescimento das classes médias e com uma face visível nesta integração das mulheres nos grupos mais qualificados (Almeida, 2002; Abrantes, 2003). Um conjunto de estratégias genderizadas (que situam a valorização do saber académico e o investimento nos percursos escolares mais do lado do feminino), (Ribeiro, 2007) podem, pois, explicar o fenómeno de que nos ocupamos agora, por associações, no plano ideológico, de um trabalho mais intelectual aos cursos de prosseguimento de estudos (logo alvo de investimento preferencial por parte das raparigas) e, em contrapartida, de dimensões mais práticas, pragmáticas e, logo, masculinas, às propostas curriculares da educação tecnológica. Cruzando esta perspetiva antropológica com o lugar de classe será pertinente chamar a atenção para o facto de a cultura escolar ser para muitas destas famílias (e já o discutimos a respeito da caracterização do território social analisado) um dado de aquisição recente: alguns destes jovens atingem pela primeira vez no agregado familiar um horizonte tão longínquo como o Ensino Secundário, outrora vedado aos seus pais e avós; para alguns desses agregados o prosseguimento de estudos superiores constitui uma viagem tão inconcebível, no plano das gerações, como no passado seria a ideia de que o homem poderia pisar a lua. E a verdade é que a população escolar feminina parece assumir esta viagem de forma mais consciente, organizada e direcionada para o futuro académico. Lançadas algumas pistas para a questão de sexo/género, regressemos ao problema da escolha do tipo de curso, agora em função da dimensão do capital escolar familiar. Mas necessitamos de observar primeiro a origem social e geográfica destes alunos. Vejamos onde eles residem (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Distribuição da amostra por concelhos de residência (%)



n = 509

Fonte: Quadro12 do Anexo II

Os 509 estudantes que interrogámos distribuem-se por 15 concelhos na quase totalidade administrativamente pertencentes ao distrito de Portalegre (o que se reflete na captação de alunos ao nível das áreas educativas). A única exceção é constituída por 1 aluno residente em Borba, que, seguramente por razões conjunturais, frequenta estabelecimento de ensino fora da sua zona natural de matrícula.

Bem mais de metade dos inquiridos vive nos três concelhos correspondentes às cidades do distrito: Portalegre, Elvas e Ponte de Sor. Ocorre-nos de imediato a imagem de um Alentejo desertificado com concentração da população (e dos mais jovens) nas cidades. Assim é em parte; no entanto a realidade é um pouco mais matizada.

Destes 67,6% habitando os três concelhos assinalados, nem todos constituem de facto população urbana, como veremos. Na verdade, tomando com referência a Tipologia de Áreas Urbanas do INE (INE, 2014b), que parte da análise ao nível da freguesia, conseguimos obter uma imagem mais aproximada do habitat desta população juvenil. Nesse sentido o nosso questionário solicitava aos respondentes que assinalassem com precisão o lugar em que viviam. O estudo, caso a caso, destes lugares de residência a partir da classificação acima assinalada permitiu-nos compreender que embora 56,6% vivam em ambiente urbano, é ainda considerável a percentagem (27,9%) dos que residem em freguesias marcadamente rurais, em contraste com os 15,5% habitando as áreas mediantemente urbanas, que representam no fundo as capitais de concelho.

Se as características do habitat podem ser condicionantes da relação com a leitura (com atrás foi já discutido), uma vez que traduzem normalmente diferentes vantagens do ponto de vista dos estilos de vida, da existência de equipamentos e oferta cultural, das experiências por que se passa, do próprio acesso ao livro, não menos importantes serão os fatores que se prendem com o background familiar, em particular a profissão dos pais (Quadro 4) e as suas habilitações escolares.

Quadro 4 – Caracterização profissional dos pais e mães dos inquiridos (%)

Profissão do Pai	%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	24,8
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	17,7
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	12,4
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	12,0
Trabalhadores não qualificados	9,2
Técnicos e profissionais de nível intermédio	5,7
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	5,3
Pessoal administrativo	5,3
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	2,8
Profissões das forças armadas	0,6
Sem referência à profissão do pai	4,3

Quadro 4 – Caracterização profissional dos pais e mães dos inquiridos (%) – Continuação

Profissão da Mãe	%
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	35,0
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	17,9
Pessoal administrativo	12,2
Trabalhadores não qualificados	11,0
Domésticas	10,8
Técnicos e profissionais de nível intermédio	3,9
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores de montagem	3,5
Agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura, da pesca e da floresta	1,6
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	1,2
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	1,0
Sem referência à profissão da mãe	2,0

n = 509

Fonte: Quadro 16 do Anexo II

Para a análise dessa situação profissional no plano das famílias, socorremo-nos da Classificação Portuguesa das Profissões (INE, 2011b). Reconhecendo os limites operatórios dessa tipologia (genérica, muito lata, agregando, por vezes na mesma categoria, mundo profissionais relativamente distantes) usemo-la, pelo menos, para obter uma imagem global do grupo trabalhado, nalguns dos seus traços dominantes.

Uma nota prévia a este panorama: os dados que apresentamos não refletem a situação face ao emprego e por isso não exibem qualquer percentagem de desempregados. Embora não contabilizadas no nosso tratamento eram muitas, à data da inquirição, as situações de progenitores em situação de desemprego, num distrito enfrentando os problemas atuais da desertificação e da ausência de investimentos de maior porte. Mas não era nosso objetivo aprofundar essa dimensão e por isso sugerimos aos respondentes (consultar Anexo I com o corpo do Questionário) que deveriam, mesmo que os pais se encontrassem desempregados, assinalar qual a última atividade profissional desempenhada.

Em ambos os casos (pai e mãe) avultam as profissões no setor dos serviços pessoais, segurança e comércio (próximas de 25% no que concerne aos progenitores masculinos e situadas em 35% nos femininos). O trabalho no comércio e em lares e estruturas de apoio à terceira idade foi uma recorrência nos questionários que analisámos. A presença de 17,7% de pais na área qualificada da indústria e construção representa a pálida sobrevivência de um setor fabril que no distrito já viu melhores dias (e leia-se a forma como este declínio industrial veio afetar a população feminina, de uma forma mais violenta, na baixa percentagem de mães – 1,2% apenas – nesse domínio ocupadas). Uma inversão de circunstâncias, com novos desafios para esta população feminina, como já referenciámos anteriormente – e ela espelhar-se-á mais adiante no que respeita à diferença de habilitações académicas de nível superior entre os sexos – pode ser sugerida pela dianteira que mulheres parecem levar face aos homens no respeitante ao posicionamento na categoria das atividades intelectuais e científicas (17,9 nas mulheres contra 12,4% nos homens). Num outro plano – porventura noutros estratos sociais ainda não alcançando mobilidade profissional ascendente – o trabalho

não qualificado afeta mais as mães (ainda que numa diferença percentual não muito forte) e são também elas que exclusivamente preenchem a categoria de domésticas, quem sabe se como resultado forçado de conjunturas de desemprego. Repare-se ainda como as percentagens dos que se dedicam à agricultura traduzem um setor tradicional em baixa.

Por sua vez, que informações foram recolhidas a respeito das habilitações escolares deste grupo de pais? O Quadro 5 sintetiza o panorama dessa formação das famílias.

Quadro 5 – Caracterização dos pais e mães dos inquiridos segundo o grau de escolaridade⁹⁰

		Absolutos	%
Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau (NN)	Pai	0	0,0
	Mãe	1	0,2
Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo (N1)	Pai	12	2,4
	Mãe	7	1,4
1º. Ciclo (1C)	Pai	65	12,8
	Mãe	42	8,3
2º. Ciclo (2C)	Pai	63	12,4
	Mãe	46	9,0
3º. Ciclo (3C)	Pai	147	28,9
	Mãe	132	25,9
Ensino Secundário (ES)	Pai	125	24,6
	Mãe	155	30,5
Curso Médio (CM)	Pai	12	2,4
	Mãe	10	2,0
Curso Superior (CS)	Pai	85	16,7
	Mãe	116	22,8

n = 509

Fonte: Quadro 14 do Anexo II

Duas explicações são necessárias no que concerne ao tratamento dessa dimensão.

Em primeiro lugar, tomámos como referência o grau académico mais elevado declarado como completo, quer no tocante aos atuais cursos, quer aos cursos e antigas nomenclaturas com equivalência ou proximidade.

Em segundo, por cursos médios entendemos todas as formações de tipo superior que (numa estrutura de graus académicos diferente – e hoje relativamente ultrapassada)

⁹⁰ As siglas apresentadas para cada categoria da variável poderão ser usadas, quando necessário, noutros quadros sempre que a apresentação gráfica não permita uma transcrição, por extenso, da mesma.

se situavam abaixo da licenciatura ou bacharelato. Assim era para antigas formações na área da Enfermagem e outras áreas técnicas da Saúde, Secretariado, antigo curso do Magistério Primário ou afins. Hoje, na grande maioria dos casos, os detentores destes diplomas realizaram formação complementar que os colocou na posse de um diploma de Estudos Superiores (e nessas circunstâncias procedemos à sua contabilização nessa categoria). As 22 situações constantes da categoria “Curso Médio” representam pessoas em que esse *upgrade* de diplomas não se realizou, embora possamos considerar que, para todos os efeitos, estamos muito próximos de uma habilitação escolar relativamente avançada.

Um relance pelo quadro permite reparar:

a) Que subsistem ainda casos de progenitores que não sabem ler nem escrever (uma mãe), ou que, dominando essas capacidades e tendo ou não frequentado a escola, não chegaram a completar sequer o 1º. Ciclo de escolaridade (12 pais e 7 mães).

b) Que o 3º. Ciclo se desenha aqui como fronteira muito acentuada atingida apenas por 56,5% dos pais e 44,8% das mães. Aqui se manifestam as tradicionais exclusões e heranças desse Alto Alentejo que descrevemos atrás.

c) Que os valores, se por um lado traduzem a desvantagem das mulheres no que se refere à obtenção de graus até ao 3º. Ciclo, já apresentam sinal contrário no referente à posse de diplomas de Secundário (na tal hipótese de uma cultura escolar de maior apropriação pelas coortes femininas com reflexo em percursos académicos mais direcionados e conseguidos para todas as mulheres que logram passar a tal fronteira dos 3 primeiros ciclos). Uma dissociação nas habilitações dos progenitores é, assim, bastante notória no tocante ao Ensino Superior. O índice de feminização deste, já aludido atrás, é aqui bem evidente: 22,8% das mães completaram um curso superior contra apenas 16,7% dos pais. Esta obtenção de diploma de (pelo menos) licenciatura ocorrerá, provavelmente, para uma parte considerável destes pais como “uma primeira vez” no contexto das suas próprias famílias (excetuados, claro, formações familiares, numericamente menos representativas, marcadas por uma longa tradição intergeracional de frequência e conclusão de estudos superiores).

d) Que, ainda assim, 43,5% dos pais destes estudantes e 55,2% das mães não atingiram (ou completaram) o ensino Secundário, o que terá correlação com o quadro de profissões apresentado, na medida em que estes números traduzam fragilidades de qualificação e formação inibidoras de progressão profissional.

Numa análise dos percursos escolares dos agregados trabalhados, podemos afirmar, agora sem qualquer dúvida, que uma parte significativa dos jovens desta amostra constitui a primeira geração que nas suas famílias mais longe avança na obtenção de um diploma de estudos. Para muitos destes contextos familiares a aprendizagem no Secundário é uma realidade nova, a cultura escolar que este nível de ensino mobiliza é um universo desconhecido a que os ritmos, desafios e representações da família têm de se adaptar.

Procurando agregar estas informações de forma operatória, e com base na proposta de Freitas et al (1997) construímos um índice – *background escolar* – combinatório do nível de instrução de ambos os progenitores.

Na verdade o indicador proposto pelos autores contemplava uma partição em três categorias: *background escolar baixo, médio e elevado*.

As transformações dos últimos decénios no campo da escolaridade das famílias aconselharam-nos a refinar o tratamento, que situámos nos 8 níveis progressivos que passamos a descrever:

1 – *Background escolar muito elementar* (situações em que ambos os pais sabem ler e escrever mas não completaram o 1º. Ciclo ou em que um dos pais cumpre estas duas condições, sendo que o outro pode não saber ler nem escrever nem ter atingido qualquer grau de escolaridade);

2 – *Background escolar elementar* (casos em que ambos os progenitores completaram graus inferiores ao 3º. Ciclo, correspondendo na prática, e na maioria, a situações em que o 1º. Ciclo é o grau de escolaridade mais alto atingido);

3 – *Background escolar muito baixo* (situações em que pelo menos um dos pais completou o 3º. Ciclo de escolaridade);

4 – *Background escolar baixo* (combinatória em que ambos os pais completaram o 3º. Ciclo);

5 – *Background escolar médio* (casos em que pelo menos um dos pais completou o Ensino Secundário);

6 – *Background escolar médio alto* (circunstâncias em que ambos os pais completaram o Ensino Secundário);

7 – *Background escolar alto* (pares em que pelo menos um dos progenitores completou o Ensino Médio ou Superior);

8 – *Background escolar muito alto* (agregações em que ambos os pais completaram formações de tipo médio ou superior).

Desta classificação resultam as informações apresentadas no Quadro 6.

– A moda estatística situa-se no background médio, revelador, apesar da fraca herança, de uma progressão nos diplomas das famílias que já as vai dotando pelo menos de um membro com uma experiência de 12 anos de escola, marca essencial no crescimento de uma certa classe média.

– As categorias alta e muito alta (quase 14 em cada 100 alunos detêm um background muito alto, por exemplo, o que deve ser aplaudido precisamente em função desse peso histórico do Alto Alentejo sem escolaridade do passado) não podem, apesar disso, fazer-nos esquecer os 37,8% de casos em que a etapa do Secundário não foi atingida no ambiente familiar.

– Em todos estes números podemos identificar as contradições ou ritmos diversificados de que nos ocupámos atrás. Teremos contextos familiares de tradição escolar recente e que se transformam de forma acelerada por via de percursos rápidos de certificação e de obtenção de diplomas cada vez mais sofisticados por parte das novas gerações.

Quadro 6 – Caracterização da amostra segundo o background escolar por habitat (%)⁹¹

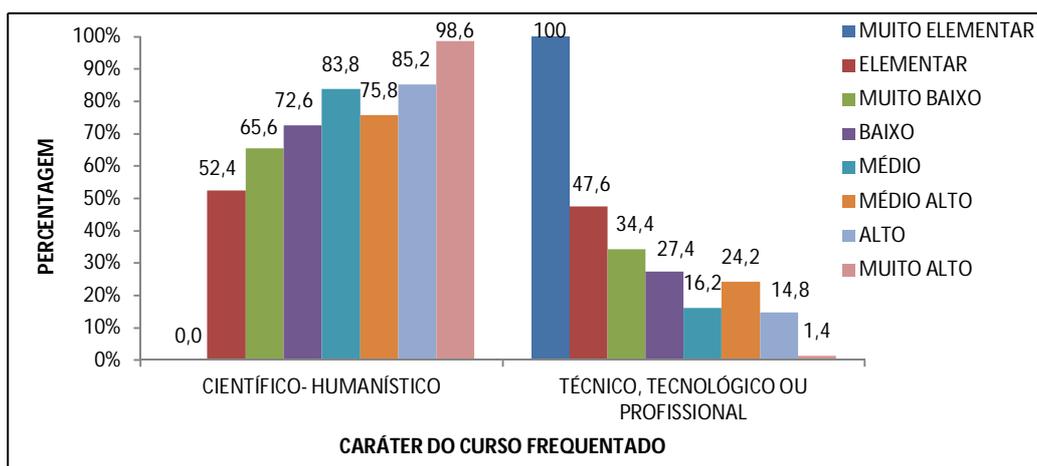
Background escolar	Amostra	APU	AMU	APR
Muito elementar (ME)	0,6	0,7	0,0	0,7
Elementar (E)	12,4	10,8	7,6	18,3
Muito baixo (MB)	12,6	9,4	15,2	17,6
Baixo (B)	12,2	10,8	12,7	14,8
Médio (M)	19,4	19,4	19,0	19,7
Médio alto (MEA)	13,0	13,5	11,4	12,7
Alto (A)	15,9	20,1	15,2	7,7
Muito alto (MA)	13,9	15,3	19,0	8,5
Total	100	100	100	100

n = 509

Fonte: Quadro 17 do Anexo II

Observe-se ainda como na repartição pelo habitat se revelam fragilidades nas zonas predominantemente rurais do ponto de vista de situações de background escolar alto e muito alto; as zonas rurais, de facto, capitalizam habilitações escolares dos progenitores de níveis elementares ou baixos. Em que medida esta escolaridade diversa das famílias pode ter efeitos nas estratégias escolares, ou seja, em que medida ela ainda pode condicionar expetativas quer no que respeita ao prosseguimento de estudos, quer no que se prende com as escolhas curriculares realizadas por estes jovens? Falaremos dos projetos pessoais de continuidade de percursos académicos mais à frente, ainda neste capítulo. Por ora encaremos o cruzamento entre o carácter do curso escolhido e o background escolar (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Carácter do curso frequentado por background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 18 do Anexo II.

⁹¹ As siglas que acompanham as categorias da variável serão, como habitualmente, as que virão a ser utilizadas, funcionalmente, em momentos posteriores da tese, sempre que a comodidade da representação gráfica o exija.

Uma linha se estabelece (apenas quebrada pela categoria de background médio alto) que parece apontar para uma atratividade pelos cursos mais gerais que sobe com a escolaridade das famílias; em contrapartida serão aquelas menos apetrechadas nessa dimensão as que mais alunos oferecem às alternativas tecnológicas. Uma perspectiva desagregada por cursos (Quadro 19 do Anexo II) corrobora essa seletividade de base social. Vejamos alguns exemplos. Alunos com background escolar muito elementar (na base da escala) distribuem-se em iguais proporções por 3 únicas formações: o curso Profissional de Técnico-Auxiliar de Saúde, o curso Profissional de Técnico de Produção Agrária e o curso Profissional de Técnico de Multimédia. Famílias com este nível muito elementar de escolaridade nenhum aluno fornecem a um curso Científico- Humanístico. Em contrapartida apenas menos de 2% de alunos de background escolar muito alto se encontram matriculados num curso profissionalizante, o curso Tecnológico de Animador Sociocultural. Todos os outros frequentam cursos gerais. Entre os limites da escala outras nuances podem ser encontradas mas sempre com uma dominante que acentua matrículas preferenciais em cursos de uma ou outra natureza relativamente associadas ao capital escolar de base familiar. Como se a escolha de uma fileira de estudos fosse estrangida, no seu fundamento e à partida, por expectativas maiores ou menores que no seio dos agregados familiares se desenvolvem, como se alguns pensassem que tal percurso não fosse para eles, como se outros acreditassem numa formação que não deveria desmerecer aquela que os progenitores já alcançaram. Entre os extremos desse leque descortinamos, naturalmente, muitas outras estratégias de mobilidade ascendente no plano escolar que procuram escapar a tais condicionalismos, manifestando-se numa procura de formação (e eventual prosseguimento de estudos) que constitui um upgrade àquele até aí atingido no contexto familiar. No plano do conjunto, e efetivamente, o teste de correlação de Pearson entre as variáveis caráter do curso frequentado (considerada *dummy variable*: Curso Científico-Humanístico = 0; Curso Técnico, Tecnológico ou Profissional = 1) e background escolar revelou uma relação moderada e estatisticamente significativa; ou seja, quanto mais elevado é o background escolar maior é a probabilidade de frequência de um Curso Científico-Humanístico ($r = -.313, p < .001$).

9.3 Outros indicadores de caracterização

Para além desta caracterização clássica da amostra, considerámos de interesse obter dados no domínio da performance e percurso escolares destes jovens e saber quais as suas expectativas face aos estudos e ao futuro (em informações constantes dos Quadros 21 a 27 do Anexo II).

Encontravam-se matriculados pela primeira vez no ano escolar frequentado 92,7%, 7,3% estavam a repeti-lo; 95,3% não tinham disciplinas em atraso para além do ano frequentado, 4,7% tinham transitado de ano com disciplinas deixadas para trás. Ao longo de toda a sua história escolar 69,9% nunca reprovaram, 21% sofreram uma retenção, 7,9% duas e 1,2% três retenções (o que explica, para este último grupo, a idade avançada em que tais jovens se encontram ainda neste nível de ensino).

As informações resultantes dos diferentes cruzamentos de variáveis não fogem ao esperado.

a) Numa dimensão relacionada com o sexo dos inquiridos sublinhemos as cifras que nos dão conta de menos reprovações entre as raparigas (75,5% realizaram toda a carreira escolar sem qualquer acidente deste tipo, apenas 63,5% dos rapazes poderão

orgulhar-se do mesmo). Esta distribuição de acordo com o sexo revelou-se estatisticamente significativa [$\chi^2(1) = 9.073, p < .01$]. E de facto, entre retenções de 1, 2 ou mais anos, predominam sempre os valores do sexo masculino sobre os do feminino, na confirmação de que são de facto as raparigas aquelas que melhor se apropriam da cultura escolar e estão dispostas a corresponder aos seus rigores e rotinas e a obter sucesso. Um padrão semelhante ocorre em relação ao atraso em disciplinas de outros anos escolares, com as jovens estudantes a exibirem um cadastro mais limpo do que o dos seus colegas (idem para o facto de se estar ou não matriculado pela primeira vez no ano frequentado).

b) A ventilação por carácter de curso corrobora forças e fragilidades anteriormente por nós afloradas. Os cursos tecnológicos parecem atrair claramente a faixa dos que cumprem um percurso mais acidentado, o segmento mais vulnerável do ponto de vista escolar. É precisamente entre estes estudantes que sobressaem os casos de unidades curriculares não terminadas com sucesso em anos anteriores; é entre eles que avulta o fenómeno de uma segunda matrícula no mesmo ano escolar – 12,8 contra 5,6% nos cursos Científico-Humanísticos. Essa distância assinalável pode (mas não o avaliamos) também refletir transições, a meio do percurso, de uma alternativa mais geral para uma profissionalizante, na ideia de que aí se poderá, pelas supostas dimensões mais práticas, ao menos acabar a escolaridade obrigatória. É no número de retenções que se espelha ainda com maior nitidez esta distância da performance académica entre os dois segmentos: nenhuma repetição de ano escolar para 80,1% dos alunos das formações gerais; apenas 35,9 de casos dessa categoria para os alunos dos cursos técnicos (o restante da sua distribuição por um, dois e três anos de pautas a vermelho é, gritantemente contrastante com a população melhor adaptada). Corrobora esta conclusão o valor do teste do Qui-Quadrado [$\chi^2(1) = 83.750, p < .001$] entre o número de retenções e a natureza do curso.

c) Em variações mais acidentadas se traduz o cruzamento do percurso escolar com a escolaridade dos progenitores, variações que teriam de ser alvo de recolha de informação no plano de outras variáveis combinadas para poder lançar juízos mais aprofundados. Esses acidentes de distribuição negam, seguramente, a existência de uma reprodução mecânica das desigualdades que faria refletir de forma automática nas performances escolares contextos familiares mais ou menos apetrechados na vertente académica. Mas não negam, porém, a persistência dessas desigualdades, pelo menos para alguma parte desta população: entre os detentores de background escolar alto e muito alto encontramos, respetivamente, 77,8 e 94,4% de casos de ausência de reprovações ao longo de todos os seus anos de passagem pela escolaridade obrigatória; entre os que apresentam um background elementar, muito baixo e baixo, tais percentagens reduzem-se para 54,0, 43,8 e 58,1%, também respetivamente. Esses alunos cujos pais têm menos escolaridade parecem atravessar uma vida escolar com mais obstáculos, acidentes esses que se vêm atenuados nos escalões médios. Apoiando essa constatação, o teste de correlação de Pearson indica uma associação significativa entre o número de retenções e o background escolar ($r = -.324, p < .001$); é pois mais elevada a probabilidade de haver alunos com mais elevado número de retenção ao longo do percurso escolar em famílias cujos pais evidenciam escolaridades mais baixas.

Avaliemos agora as expectativas quanto ao futuro e ao eventual prosseguimento de estudos, questões que não podem ser analisadas separadamente (quadros 24 a 27 do

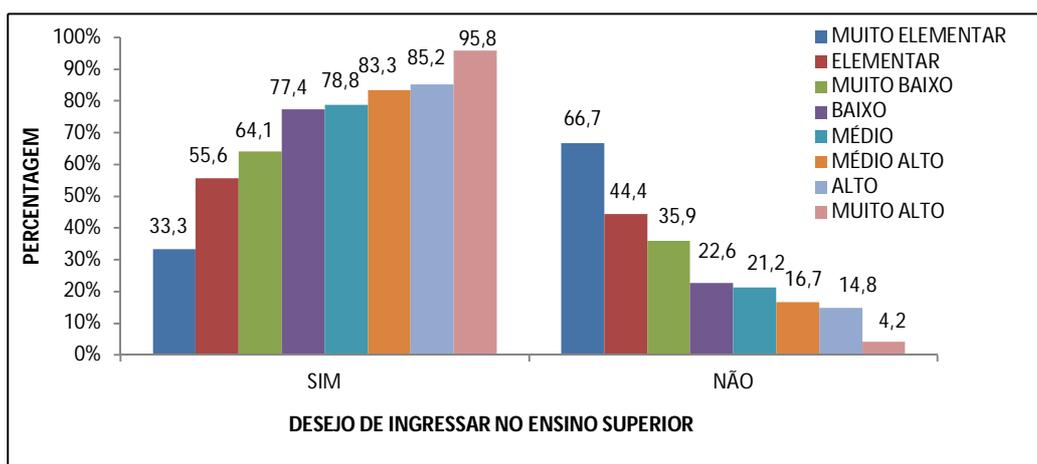
Anexo II). A maioria (77,6%) deseja ingressar no Ensino Superior (mais determinadas as raparigas, as melhores estudantes, como vimos – 88,4% contra 65,6% dos rapazes).

Este desejo de continuar a estudar após o Secundário parece marcado de forma muito nítida pela condição face aos estudos da própria família. Ele acompanha de uma forma tão clara a variável independente, a cada degrau desta, que não resistimos a apresentar a informação em termos gráficos (Gráfico 8).

Tal padrão é corroborado pelo valor da correlação de Pearson que revela que um background escolar mais elevado está associado ao desejo de ingressar no ensino Superior ($r = -.286, p < .01$). Isto faz-nos pensar no modo como os universos familiares podem condicionar, ainda de alguma forma, as aspirações, a construção de um projeto de vida e de aprendizagem e desenvolvimento pessoais – apesar de todas as transformações que temos vivido, de uma ideologia que acentua a igualdade de oportunidades, e mesmo de políticas que tentam instituí-la.

Assim, para os alunos provenientes de agregados com menos habilitações o sonho (ou projeto) de frequentar a Universidade ou o Politécnico parece estar mais frequentemente, de antemão, deixado de lado. Para os outros é, pelo contrário, uma maior certeza.

Gráfico 8 – Desejo de ingressar no Ensino Superior por background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 24 do Anexo II

Uma informação complementar é fornecida ainda pela associação entre o desejo de prosseguir estudos e o tipo de curso frequentado: é precisamente entre os alunos dos cursos tecnológicos que o projeto de continuar estudos superiores menos se desenha (o que aliás, de alguma forma, era traído já pela matrícula preferencial num curso de tipo profissionalizante): corrobora esta conclusão o valor do teste do Qui-Quadrado [$\chi^2 (1) = 139.827, p < .001$] entre o tipo de curso e esse projeto de continuidade académica. Tudo isto configura uma relação com a escola e a cultura escolar bastante mais sólida no caso dos alunos dos cursos científico-humanísticos que poderá também estar associada a práticas leitoras mais significativas, análise que será realizada mais adiante.

Entretanto, o projeto de continuidade de estudos vai-se também reafirmando na progressão do ano escolar frequentado, com os alunos do 12º. Ano (perto, portanto, do

momento crucial da escolha) a tomar decisões mais sólidas quando a uma candidatura à Universidade ou Politécnico.

Recolhemos, a título complementar e meramente informativo, uma listagem dos cursos universitários ou politécnicos que estes jovens desejariam frequentar (informação completa no Quadro 25 do Anexo II). Não nos detendo muito a seu respeito, fique-se com uma ideia de grande variedade e fragmentação de intenções que cobre as áreas da Psicologia (a mais escolhida com 7,1%), das engenharias, Serviço Social, etc, até às áreas mais puras e duras das Humanidades, com adolescentes que ainda arriscariam um percurso na Filosofia ou nas Línguas Estrangeiras. Apesar de tudo, e manifestando incertezas próprias da idade e da conjuntura económica e social, 15,7% entre os 395 potenciais candidatos à formação superior ainda não têm uma ideia clara do curso ao qual se proporiam.

Por sua vez, o futuro profissional reúne menos certezas; saber que se deseja continuar a estudar não é o mesmo que saber (ou adivinhar ou projetar) exatamente o que fazer após a obtenção de um grau académico superior. A definição de uma profissão está sujeita, como sabemos, às pressões do sucesso escolar, à existência de vagas nas instituições de Ensino Superior (e logo ao complicado cálculo das possibilidades de ingresso a que muitos jovens se dedicam logo a partir do 10º Ano), ao sucesso na carreira no Superior e ainda aos imponderáveis que o futuro reserva. Assim, menos de metade dos 509 respondentes (44,8%, para ser exato) afirma ter já uma ideia clara da profissão desejada (as raparigas, novamente, mais centradas e decididas, os rapazes manifestando maior percentagem de incertezas), os que frequentam o 12º. Ano também com ideias mais concretas. Nesse contexto em que avultam para muitos imagens de um futuro nebuloso, os dados informam-nos que continuam a ser os detentores de um capital escolar familiar mais vulnerável (e em relativa coincidência com a frequência de cursos profissionais) aqueles que mais hesitações apresentam, também, quanto à definição de uma vida profissional. As profissões desejadas apresentam também um retrato disperso e variável. Remetendo a sua consulta para o Anexo próprio, fique-se com a ideia de uma supremacia da prática da Psicologia e da Enfermagem, numa panóplia que integra a Realização Cinematográfica, as diversas áreas da Terapia, o Teatro ou a profissão docente.

Parece-nos oportuno (porque o usaremos frequentemente em capítulos posteriores e já estaremos então familiarizados com ele) apresentar agora o *Índice de Relacionamento Primário com a Leitura* (IRPL) tal como o trabalhamos na presente investigação. Elaborámo-lo a partir da proposta de Freitas et al (1997) mas introduzimos-lhe algumas adaptações. Os autores propunham a sua construção com base em duas variáveis: a leitura de livros ao inquirido por parte dos pais (ou outros familiares com que se vivesse) durante a infância e a frequência com que os inquiridos costumavam ver esses familiares a ler, também na sua idade precoce. Considerámos pertinente introduzir-lhe um terceiro elemento de ponderação: a oferta de livros ao inquirido durante a infância, atitude também ela reveladora de estratégias de promoção da leitura por parte dos agregados. Observemos primeiro cada uma das variáveis isoladamente para de seguida proceder à sua combinatória.

a) A leitura de histórias a partir de livros – 32,2% dos jovens afirmam que, quando eram pequenos, os pais ou outros familiares tinham por hábito ler-lhes histórias a partir de livros muitas vezes; em 35,4% dos casos tal leitura ocorria mais esparsamente, em 13,8% muito raramente, e 18,7% confessaram nunca ter sido alvo de tal prática.

b) A observação dos familiares enquanto leitores de livros – Durante a sua infância 30,6% dos nossos estudantes viam muitas vezes os seus pais ou familiares a ler livros; o testemunho dessas leituras ocorria para 32,4% já de forma mais irregular (algumas vezes) e rara (em 19,3% dos casos); finalmente 17,7% nunca presenciaram atos de leituras de livros no contexto familiar.

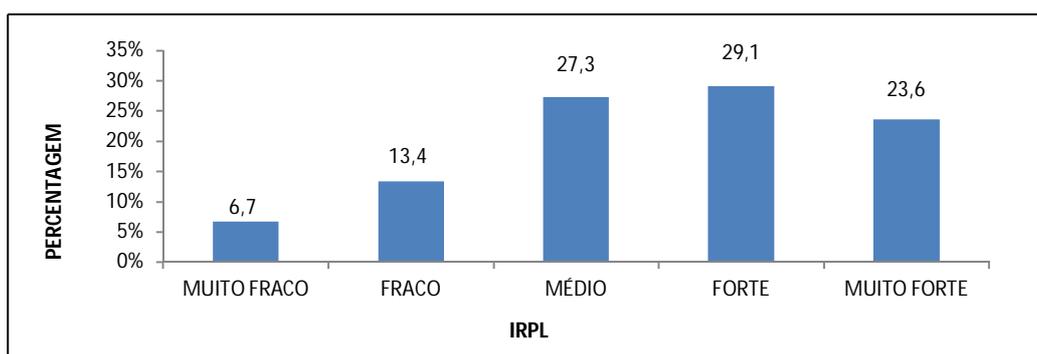
c) A oferta de livros por parte dos pais ou familiares – Quando eram pequenos 26,7% dos jovens que inquirimos receberam muitas vezes livros como presentes dos pais ou familiares com quem viviam; isso aconteceu para 46,4% apenas algumas vezes, para 19,3% já muito raramente; em 7,7% a oferta de livros nunca aconteceu.

Todos estes atos de leitura ou estímulo à leitura foram avaliados, sublinhemo-lo, para o período da infância dos respondentes, tratando-se, como já vimos das dimensões da socialização primária. A questão centrava-se sobretudo nos estímulos desenvolvidos por parte dos progenitores (na ausência destes, nos casos em que a infância tivesse sido vivida com outros familiares, eram eles que tomávamos como referência na pergunta).

Não nos vamos deter aqui na análise das três variáveis nas suas diversas distribuições, tarefa que realizaremos a seu tempo.

Trata-se, por agora, de dar conta do ponto de chegada, o IRPL propriamente dito. Às três variáveis foram atribuídas escalas idênticas manifestando regularidades crescentes para as práticas em apreço. A combinação das diferentes escalas nos três planos permitiu majorações que resultaram na distribuição (Gráfico 9) por cinco categorias. De um IRPL muito fraco (tradutor da inexistência ou incipiência de estímulos à leitura durante o período da infância destes jovens) vai-se progredindo para IRPL de fraca, média, forte ou muito forte dimensões, o último descritivo de contextos familiares em que as três atitudes de estímulo à leitura foram cumpridas nas suas modalidades de maior intensidade.

Gráfico 9 – Amostra segundo o Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL) (%)



n = 509

Fonte: Quadro 31 do Anexo II

Também, a seu tempo levaremos a cabo uma interpretação das diversas instâncias explicativas para este Índice de Relacionamento Primário com a Leitura. Sublinhemos por ora o facto de, ainda em 6,7% dos casos se registar uma completa ausência de mecanismos socializadores nas famílias que promovam prática de leitura de

livros. Apesar dessa proporção ainda assinalável, a nosso ver, as categorias média e forte, com os valores mais elevados do conjunto, sinalizam o facto de os agregados estarem já mais atentos e mais ativos nessa matéria. Mas discutiremos o problema com outra profundidade em momento próprio, a partir de uma análise mais cirúrgica dos diferentes indicadores de atitudes promotoras de uma cultura do livro. Esses planos da socialização para a leitura terão de ser interpretados de forma separada, num primeiro momento, após o que poderemos entender os seus cruzamentos.

9.4 Universo e amostra: uma discussão

Nas diversas dimensões analisadas encontramos, assim, uma população heterogénea do ponto de vista de alguns dos fatores que podem conduzir à leitura, à leitura de livros e, em particular, à prática desta em contexto mais livre, e de acordo com o enquadramento que em capítulos anteriores realizámos a respeito dos perfis de leitores em Portugal – com base nos estudos nacionais recenseados (Freitas et al, 1997; Freitas & Santos, 1992; Lages et al, 2007; Lopes et al, 2001; Neves, 2008, 2011): capital escolar das famílias, universos profissionais dos progenitores, performance e percurso escolares dentro do próprio grupo adolescente observado, suas orientações académicas, seus projetos de prosseguimento de estudos e projeções de um futuro profissional, localização/residência, contacto com agentes indutores do ato de ler em fase precoce.

Esse possível retrato sociográfico em nada contradiz, antes reforça, a aproximação antes efetuada por via das grandes informações estatísticas sobre a região. Sintetizemos algumas dessas instâncias:

– A escola e a escolaridade das famílias – A heterogeneidade deste tecido social manifesta-se, num primeiro plano, em percursos familiares intergeracionais muito diferenciados do ponto de vista escolar (e que poderíamos mesmo afirmar, numa parte dos casos, de rotura violenta com uma tradição familiar de baixa frequência dos estabelecimentos de ensino) decorrente das mudanças operadas na globalidade da nação e às quais o distrito, felizmente, não ficou imune.

Marca esse plano o peso ainda considerável de formações académicas baixas e médias por parte dos progenitores (com assinalável presença das primeiras), emergindo do conjunto valores que já traduzem um investimento escolar (e conseqüente progressão nos níveis académicos) de outra ordem, numa parcela, ainda assim menos significativa, dos conjuntos familiares. É inegável que os dados traduzem o aumento global dos níveis de escolaridade da população do Alto Alentejo já considerados no capítulo anterior de caracterização do território. Tal aumento regista, porém, como os dados estatísticos indicavam, um atraso que não pode ser ignorado face a essa realidade do país e das suas zonas mais desenvolvidas. A permanência dos efetivos que estudamos no Ensino Secundário (o mero facto de lá terem chegado, aliás) confrontada com as informações sobre a escolaridade mais elevada obtida pelos pais, numa parte ainda substancial das situações, revela-se indicador seguro dessa descida em massa da percentagem de indivíduos sem qualquer nível académico e da subida crescente na frequência do nível de escolaridade obrigatória estabelecido pela lei (eventualmente, ainda, e futuramente, da prossecução de uma carreira estudantil nos subsistemas Universitário e Politécnico). Tais perfis de escolaridade das atuais populações em idade escolar face aos dos seus pais, é bom lembrar, resultarão de um processo que se realiza a um ritmo intenso e de forma bastante rápida – acabámos há pouco de lhe chamar violenta: insista-se aqui no

facto de o acesso ao Secundário constituir, na história de uma parte destas famílias (37,8%) a primeira experiência de tal natureza, com todas as mudanças no plano cultural e do conhecimento de cariz escolar que isso acarreta⁹².

Como ressalta Neves (2011) a aquisição de hábitos de leitura é produto de uma organização social suportada por uma imensa infraestrutura que inclui, entre outros (os meios de comunicação, a oferta cultural pública e privada, a liberdade de acesso à informação, etc), a dimensão educativa. Um prolongamento do contacto com a cultura escrita nos bancos da escola e um aumento do tempo de vida em torno do livro promovido pela instituição escolar são, como tivemos oportunidade de discutir, assinalados como fatores preponderantes na criação de hábitos quotidianos de leitura, nomeadamente no campo da ocupação de tempos livres (Baudelot et al, 1999; Bourdieu & Chartier, 2003; Griswold, 2000), a principal variável explicativa na formação de públicos culturais (e em particular de públicos leitores) parecendo ser, como também foi assinalado, o sistema de ensino, ou seja a escolaridade medida pelo grau mais elevado atingido ou pelo número de anos passados na escola (Southerton et al, 2012). Ora o percurso intergeracional de muitas das famílias que compõem a nossa amostra vem confirmar-nos, precisamente, o problema de roturas abruptas na vivência dessa escolaridade, por vezes com uma geração quase completamente alheia à cultura de leitura – para regressar à expressão de Griswold (2000) – sucedida imediatamente por outra que com essa cultura virá a manter, por via escolar, um prolongado relacionamento com eventuais efeitos nas atividades de lazer. Do outro lado desse espetro, ali onde encontramos agregados com capitais escolares mais elevados e com outros pergaminhos de antiguidade, tais problemas poderão não se colocar da mesma forma, mas resta perguntar se, neste contexto atual de erosão da leitura recreativa de livros, o ambiente familiar, mesmo que de forte tradição leitora, se revela suficiente para construir uma barricada de resistência. A ter em conta a revisão da literatura levada a cabo, os níveis de relação com o livro que observaremos ao longo deste trabalho, não podem deixar de ser condicionados por essas fragilidades e forças díspares dos contextos familiares, no enquadramento histórico-educativo em que nos temos vindo a situar.

No respeitante às vivências escolares da própria amostra trabalhada (e dentro dos limites que as informações que detemos nos fornecem) será de ressaltar, também, uma relação com a instituição escolar organizada em função de diferentes pontos de partida, prestações e projetos de chegada; também a esse nível podemos dizer que se trata de uma população escolar heterogénea: uns desejam prosseguir estudos, outros não (e acabámos de verificar como esses horizontes não escapam, frequentemente, àqueles que constituem o quadro de referência familiar); uns desenharam já projetos aparentemente mais refletidos, outros debatem-se, porventura, com incertezas; o sucesso nos estudos até aqui atingido (em parte associado ao capital escolar de origem, como foi demonstrado) é, também ele, um fator de segurança para uma parte destes jovens, enquanto outros lutarão com uma vivência académica que pouco lhes diz e que se

⁹² A respeito deste enorme salto qualitativo é irresistível transcrever aqui uma passagem de José Rentes de Carvalho, no seu livro “Trás-os-Montes, o Nordeste”:

Centenária, tão esquecida da passagem do tempo que ainda me trata por Zéquinha, dizia-me há tempos uma anciã, num tom que em simultâneo era de orgulho e alívio:

- Olha que cá em casa tenho três doutores e quatro doutoras!

Um outro talvez risse do que lhe pareceria bazófia, vaidade tola, delírio da muita idade. A mim, que lhe conheço a vida e sei o que amargurou, apertou-se-me a garganta. A frase curta encerra uma epopeia... (Carvalho, 2017, p. 42)

exprime nos elevados níveis de reprovação e retenção. Como isso se articula com as práticas leitoras será outro dos eixos da digressão que empreenderemos.

– O habitat e as profissões das famílias – Ainda no plano das localizações de base será de chamar a atenção para uma parcela não negligenciável de residência em ambiente rural ou semiurbano ou para a prevalência, ainda, de atividades profissionais dos progenitores associadas a baixas qualificações.

– A socialização primária para a leitura – Uma primeira abordagem aos processos de socialização familiar para a leitura oferece-nos uma imagem de conquistas alcançadas. Ela sinaliza, a priori, e para o território em estudo, uma relação primária com a leitura que é já o efeito claro de um processo de expansão da experiência escolar de uma maioria dos portugueses, marcado, embora, por bolsas sociais em que essa experiência se revela frágil ou/e não produtora de efeitos consistentes no plano do estabelecimento de uma cultura orientada para a leitura nos agregados, já para não falar da constituição de uma verdadeira classe leitora juvenil. Se os níveis globais dessa relação são, pois, mais positivos, será nessas bolsas mais frágeis – de relacionamento fraco ou muito fraco – talvez, possível localizar constrangimentos e inibições cuja análise mais detalhada é necessário empreender.

A caracterização até aqui efetuada constitui, dessa forma, um enquadramento global para os problemas discutidos nos capítulos seguintes.

Outros níveis de conhecimento desta população, nomeadamente aqueles que se prendem com as práticas quotidianas de relacionamento com a Informação, com a Cultura, com os lazeres, com os equipamentos culturais, com os livros serão, passo a passo e a partir de agora, mobilizados para aprofundar a nossa discussão.

Capítulo 10

O lugar da leitura de livros entre as diferentes práticas de lazer

10.1 O envolvimento em atividades culturais, associativas e desportivas: as práticas amadoras (p. 248) – 10.2 O conjunto das práticas de lazer (p. 253): 10.2.1 As práticas de lazer dominantes (p. 255) ; 10.2.2 As práticas de lazer de importância quotidiana intermédia (p. 258); 10.2.3 As práticas de lazer de regime quotidiano minoritário (p. 260) – 10.3 A atividade de tempos livres preferida (p. 263) – 10.4 As práticas de lazer: uma discussão (p. 265).

Empreendemos neste capítulo a análise do conjunto de práticas de lazer a que se dedicam os indivíduos da amostra, tentando situar entre elas o lugar que ocupam as que, de algum modo, se relacionam com os livros e a leitura.

As práticas de lazer assumem no quotidiano dos jovens das sociedades contemporâneas, e como vimos, uma importância apreciável. Reconhecemos-lhe um carácter massificado, com os seus códigos, símbolos e imaginários próprios (relacionados com a emergência e valorização de uma cultura popular, amplificada desde os anos 50 pelos meios de comunicação de massas e, hoje, com uma expressão cada vez mais globalizada a partir das tecnologias que organizam os ritmos do presente). Essas práticas vêm refletir espaços de autonomia face aos mais velhos e à cultura que estes representam: que o digam os pais que a cada geração tentem passar os seus gostos musicais de adolescentes a filhos absorvidos por novos estilos e novos grupos (sim, serão interessantes esses Beatles dos anos 60 mas tão pouco comparados com....!).

Uma identidade cultural se esboça assim na condição juvenil moderna, que Pierre Bruno (2000) ou Olivier Galland (2011) definem como tempo de suspensão, espécie de vida entre parêntesis (adiamento da entrada na vida ativa, prolongamento dos estudos, relação dúplice na dependência face à família e no desejo de construir o seu próprio caminho) e, com tudo isso, e ainda assim, relativo espaço de liberdade se considerarmos a rápida e brutal passagem à condição de adulto há século e meio atrás. Essa condição e a cultura que ela produz revelam faces muito visíveis sobretudo no campo dos objetos culturais, sendo representadas, cada vez com maior significado, por objetos de consumo com circulação a nível planetário: um cinema para jovens, uma música, uma moda jovem, uma publicidade para jovens – mesmo uma literatura para jovens, como já discutimos antes.

Mas se sobre padrões de consumo reconhecíveis assenta parte dessa condição juvenil, não será marginal a parte que nela podem ocupar as atividades de produção ou, para usar outro termo, as práticas amadoras. Em contraste com atividades predominantemente assentes na receção, os domínios em que os jovens se assumem como fazedores (de saberes, ações, objetos estéticos, eventos, projetos, discursos) ganham uma particular importância na formação da sensibilidade e dos gostos bem como um sentido mais rico nas esferas da socialização entre pares e das aprendizagens dos modos de proceder em conjunto.

Estas práticas amadoras caracterizam-se, segundo Donnat (1996) como atividades desenvolvidas pelo prazer com fins pessoais e em relação com um círculo social restrito, se bem que orientadas (num maior ou menor grau) para a esfera pública: a música alternativa composta pela banda de garagem, a encenação do grupo de teatro amador, as telas do clube de pintura não se esgotam no labor interno; além das dimensões da intimidade criativa, adquirem pleno sentido quando apresentadas à comunidade, abertas ao mundo, viradas agora para o exterior e dando a conhecer o que se criou. Hoje, aliás, mesmo algumas práticas de amador de cariz mais individual, que antigamente permaneciam fechadas no lar e no limitado circuito de amigos, abrem-se ao universo

através dessa montra pública que é a internet. A partilha da fotografia em comunidades de cultores, a exibição da escrita pessoal em sites e blogues – esta última estudada nos contextos juvenis como espaço de participação por Ribeiro e Menezes (2008) – são exemplos dessa abertura e desejo de envolvimento no espaço coletivo. Mesmo as experiências pessoais de leitura, que poderíamos associar aos recantos do privado se transferem hoje para o mundo aberto das partilhas na internet, num movimento que vai da prática leitural à escrita sobre essa prática (Azevedo et al, 2015).

Joffre Dumazedier, já há algumas décadas, com particular argúcia e visionarismo, utilizando a expressão *semi-lazeres*, definia as práticas amadoras contemporâneas como o conjunto de atividades que, tendo uma dimensão utilitária e mantendo laços com determinados domínios profissionais e técnicos (o teatro, a dança, a pintura, por exemplo) são, antes de tudo, concebidas pelos próprios como atividades de expressão de si nos tempos livres (Dumazedier, 1962). Afinando o conceito, Bromberger (1998) propõe que as entendamos como práticas que, pelo lugar que ocupam na vida dos seus cultores, pelo tempo que eles lhes consagram, pela paixão com que se lhes entregam, ultrapassam a mera condição de formas de passar o tempo. Num contexto muitas vezes grupal conjugam-se interesses e experiências que se transformam em discurso, discutem-se opções e soluções, dá-se um sentido ao mundo, constroem-se identidades, o que no plano da socialização e das possibilidades de organização coletiva não é de negligenciar, sobretudo quando estamos perante jovens em etapa de crescimento.

Em contraste com uma interpretação do universo juvenil que tende a acentuar os planos mais passivos da receção e do consumo (frequentemente os mais investigados) podemos, então, apresentar uma imagem alternativa que chama a atenção para esses esforços de empenhamento social que só a vivência adolescente moderna permite.

10.1 O envolvimento em atividades culturais, associativas e desportivas: as práticas amadoras

Qual é, pois, o nível de envolvimento desta nossa população em projetos de natureza desportiva, cultural, associativa ou mesmo política?

De acordo com as suas respostas ao questionário isso acontece em 42% dos casos (supondo que os restantes 58% reservarão os seus tempos livres para atividades de lazer mais do lado do consumo e não tanto de uma participação empenhada⁹³). Sublinhe-se que neste ponto do questionário se interrogava a filiação a atividades mais estruturantes e estruturadas, devendo os respondentes apresentar uma descrição detalhada da principal atividade amadora a que se dedicavam, não simples ocupações (tratadas noutra parte do processo) mas projetos desenvolvidos com uma persistência que seria, a nosso ver, já indicadora de níveis participativos de outra ordem.

Serão estes valores uma indicação de fraco pendor participativo? Ou o facto de 214 adolescentes da nossa amostra estarem diretamente engajados nalguma modalidade coletiva já nos dá uma medida de um nível expressivo de participação? O mero relance pelos números não chega e só o retrato completo do conjunto de práticas pode ajudar-nos a responder a esta pergunta, na medida em que lance alguma luz sobre a natureza destas (e dos seus praticantes), como veremos um pouco mais adiante.

Uma primeira linha de observação permite-nos compreender que estes níveis participativos sobem no grupo masculino (48,5%) em relação ao feminino (36,2%) e

⁹³ A consulta dos dados sobre esta dimensão (e os respetivos cruzamentos com variáveis de base) pode ser realizada nos Quadros 51 e 52 do Anexo II.

que sofrem quebras significativas entre os mais velhos – a partir dos 19 anos uma maior proximidade à condição de adulto (o que quer que isso signifique numa época de prolongamento da juventude), fará, hipoteticamente, diminuir a disponibilidade para projetos coletivos que exigem uma entrega mais persistente.

Curiosamente é entre os detentores de background escolar médio, alto, muito alto que encontramos maior concentração de amadores das diversas áreas. A distribuição da variável, nesse cruzamento com o indicador de escolaridade dos pais, reclamaria outras instâncias de controlo que não mobilizámos no questionário, para que pudessemos desenvolver pistas interpretativas mais seguras. No entanto, os níveis atingidos pelos grupos que acabámos de referenciar autorizam a suspeita de que contextos familiares academicamente mais ricos serão favorecedores de disponibilidade acrescida no que toca a experiências consistentes de envolvimento sociocultural.

Vejam agora em que territórios este envolvimento se manifesta. Uma passagem pela panóplia de atividades livremente assinaladas (tratava-se, já se disse, de uma questão aberta) dá-nos, de facto, um retrato de diversidade que vai do Futebol a todas as outras formas desportivas mais individuais ou mais coletivas (mas sempre de enquadramento institucional), que passa pela formação e prática musicais (bandas de rock, filarmónicas), mantém raízes ainda na caça e pesca associativas e não esquece a ação partidária ou de voluntariado. Esse rico panorama (que pode ser observado no Quadro 7) é, assim, duplamente revelador: em primeiro lugar de uma oferta que, mesmo para um distrito de interior, não poderíamos exatamente classificar como escassa; em segundo lugar de um regime de escolhas ou interesses bastante pulverizados (pela modesta percentagem de praticantes que cada atividade convoca). Numa moldura de grande dispersão distribuem-se 214 amadores por 39 práticas concretas, nenhuma delas logrando atrair um quinto do total de praticantes, o que corrobora a ideia de uma proliferação de áreas de interesse juvenil muito pessoais característica de sociedades em processo de modernização.

No topo, a prática federada do Futebol agrega perto de 18 em cada 100 indivíduos deste subgrupo de amadores.⁹⁴ Reflexo, talvez, de uma sociedade onde este desporto continua a alimentar paixões, influência de uma socialização que se opera nas famílias desde muito cedo, com a ida ao encontro futebolístico com o pai, a verdade é que ele aí está a manifestar-se significativamente nos tempos de lazer. É seguida pelos grupos rock juvenis, as vulgarmente designadas bandas de garagem que articulam a passagem da condição de ouvinte à de criador musical (24 praticantes entre o total de amadores). Nem só de música pop se reveste este quotidiano adolescente e a comprová-lo aí está a pertença a bandas filarmónicas com 6,5% de casos.

As sociedades filarmónicas, em número considerável no distrito, são bastante interessantes. Podemos entendê-las como uma via de contacto imprescindível com formas mais eruditas e de domínio orquestral à qual podem recorrer populações juvenis em territórios onde são mais limitadas (por razões económicas ou de oferta) as possibilidades de aprendizagem musical, corporizando ainda uma aprendizagem intergeracional de contornos bastantes curiosos.

Continuando a olhar este ranking de práticas, não deixa de ser interessante registar a presença do teatro amador, praticado por cerca de seis jovens em cada 100 (modesta percentagem mas que não é de somenos numa região de interior), seguido – para nos atermos aos primeiros dez lugares – por áreas tão contrastantes como o escutismo, os ranchos folclóricos, o rugby ou as alternativas danças modernas (todas essas disciplinas já com percentagens menores de apaixonados). Uma filtragem do

⁹⁴ Entenda-se que as percentagens estabelecidas a partir daqui têm como base, apenas, os 214 alunos envolvidos em atividades amadoras, não se reportando, evidentemente, à totalidade da amostra.

conjunto de atividades pelas variáveis de base leva-nos a compreender algumas nuances que a agregação bruta dos dados poderia esconder.

Quadro 7 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo e político desenvolvidas (%)

Atividades	Absolutos	(%)
Prática desportiva: futebol	39	18,2
Atividade cultural: grupo musical de rock	24	11,2
Atividade cultural: banda filarmónica	14	6,5
Atividade cultural: teatro	13	6,1
Atividade cultural: outras formas de dança	12	5,6
Prática desportiva: rugby	12	5,6
Atividade associativa: escutismo	9	4,2
Prática desportiva: basquetebol	7	3,3
Atividade cultural: rancho folclórico	6	2,8
Prática desportiva: ginástica	6	2,8
Prática desportiva: natação	6	2,8
Atividade de voluntariado: voluntariado social	5	2,3
Prática desportiva: voleibol	5	2,3
Atividade associativa: associativismo juvenil	4	1,9
Prática desportiva: andebol	4	1,9
Prática desportiva: Btt	4	1,9
Prática desportiva: equitação	4	1,9
Prática desportiva: futsal	4	1,9
Atividade cultural: ballet	3	1,4
Atividade cultural: estudo e prática de instrumento musical	3	1,4
Atividade cultural: tuna escolar	3	1,4
Prática desportiva: ginástica acrobática e artística	3	1,4
Prática desportiva: judo	3	1,4
Atividade associativa: tauromaquia	2	0,9
Atividade cultural: step	2	0,9
Atividade de voluntariado: voluntariado nos bombeiros	2	0,9
Prática desportiva: atletismo	2	0,9
Prática desportiva: triatlo	2	0,9
Atividade associativa: associativismo desportivo	1	0,5
Atividade cultural: cantares tradicionais	1	0,5
Atividade cultural: grupo musical de guitarra tradicional	1	0,5
Atividade política: juventude partidária	1	0,5
Prática desportiva: arbitragem desportiva	1	0,5
Prática desportiva: badminton	1	0,5
Prática desportiva: boxe	1	0,5
Prática desportiva: caça e pesca	1	0,5
Prática desportiva: karaté	1	0,5
Prática desportiva: ténis	1	0,5
Prática desportiva: xadrez	1	0,5
Totais	214	100

n = 214

Fonte: Quadro 52 do Anexo II

A grande dominante é a partição em função do sexo, parecendo ir ao encontro dos estereótipos tradicionais, com descoincidência, porém, em algumas práticas em que tais planos de segregação não se fazem sentir ou, mesmo, se anulam. Manifestando um regime de igualdade dos sexos, as experiências rock agregam quase idênticas percentagens de cultores masculinos e femininos, o mesmo sucedendo em relação à captação das duas categorias de sexo pelas bandas filarmónicas. Mas a partir daí o quadro que se nos oferece é o de atividades que ora concentram exclusivamente amadores de um dos sexos (tauromaquia, ténis, triatlo, filiação política para os rapazes; danças alternativas, ginástica acrobática, ranchos folclóricos para as raparigas), ora exibem ordens de grandeza relativa desequilibradas (escutismo, teatro, voluntariado social maioritariamente femininos; futebol, futsal, basquetebol, esmagadoramente masculinos). Com algum humor registemos, numa fuga a esta segmentação de sexo, o facto de que os únicos praticantes de boxe e karaté são... raparigas.

Procedemos a uma agregação/reclassificação posterior das várias práticas (cujo resultado consta do Quadro 8) originando cinco categorias distintas: atividades de tipo desportivo, cultural, associativo, de voluntariado social e político.

Quadro 8 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo e político desenvolvidas segundo tipologia (%)

Tipologia de atividades	(%)
Atividade de tipo desportivo	50,5
Atividade de tipo cultural	38,3
Atividade de tipo associativo	7,5
Atividade de voluntariado	3,3
Atividade política	0,5
Totais	100

n = 214

Fonte: Quadro 53 do Anexo II

Essa reorganização dos dados e a sua análise interna confirmam:

a) A ideia de que o envolvimento destes adolescentes se articula maioritariamente em volta dos eixos do desporto (50,5%) e da cultura (38,3%), a ter em conta a capacidade de atração bastante mais baixa dos três outros tipos.

b) Os padrões de captação de sexo/género já indiciados pela focagem particularizada, claramente presentes numa matriz masculina das atividades de tipo desportivo (pela concentração entre os rapazes de 67,5% dessa prática, em contraste com os 29,9% exibidos pelo segmento feminino da amostra) e, por sua vez, numa matriz feminina das atividades de tipo cultural (agora 55,7% para elas face aos 23,9% para eles). Com diferenças de menor amplitude o associativismo e o voluntariado acarretam também marcas do feminino, revelando-se exclusivamente masculina a filiação partidária (mas neste último caso, a baixa frequência absoluta aconselha cautela quanto a conclusões mais sólidas).

c) Contrastes em função da orientação face aos estudos. As práticas associativas capitalizam 4,1% dos estudantes dos cursos profissionais (mais do dobro – 8,5% – entre os dos cursos gerais); a mesma tendência acompanha as atividades culturais, com apenas 24,5% de amadores entre os cursos técnicos e 42,4% entre os Científico-Humanísticos. Em contrapartida, o desporto já se revela mais popular para os primeiros (61,2%) face aos segundos exibindo 47,3% de praticantes. E, curiosamente, o voluntariado parece ser território destes alunos da formação mais profissional: 10,2% entre eles realizam projetos desta natureza enquanto só 1,2% dos seus colegas dos cursos gerais o fazem. Um retrato robot assente nestas dominantes daria dois hipotéticos perfis: um tipo com concentração associativa e cultural nos cursos gerais, um outro com concentração desportiva e de voluntariado nos cursos tecnológicos, em consonância com os pares associativos estereotipados orientação académica pragmática /desporto e orientação académica teórica/cultura.

d) Já a escolaridade dos agregados parece ser menos esquematizadora das escolhas efetuadas. Ela lança, pelo menos, outras pistas interpretativas menos ortodoxas. São, por exemplo, os detentores de um background escolar médio os que apresentam o mais elevado envolvimento em práticas culturais (53,2%) registando-se, a partir daí, valores relativos mais baixos nos patamares posteriores dos níveis académicos dos pais. Pelo menos para a esta dimensão de envolvimento isto parece desautorizar um postulado que enraíze nas condicionantes do saber académico transgeracional as maiores ou menores inclinações para a prática cultural nas esferas da produção. Pelo contrário, o que os dados podem indicar é um desejo de empenhamento que se intensifica nas categorias da classe média, no seu desejo de participar de um mundo mais rico em alinhamento com estratégias de mobilidade social. E é um facto que, negando dicotomias redutoras que quisessem apor aos grupos populares apenas o selo do desporto (por oposição a esse outro da cultura e da erudição, apanágio dos setores mais diplomados) os níveis de envolvimento desportivo se equivalem entre detentores de background escolar elementar, alto e muito alto.

Em todo este complexo puzzle podemos ler quer a certeza de dominantes participativas estruturadas a partir dos dois sexos (com inclinações particulares de cada um para determinados campos de sociabilidade que à volta de projetos de natureza diversa se organizam), quer a presença de condicionantes de ordem social e escolar que, porém, não podem já levar-nos a concluir por modalidades de segregação social estrita que para uns representassem limitações no interesse por determinados universos mais distintivos ou para outros o afastamento *blasé* face a formas mais populares.

Registemos para o conjunto escalpelizado a ausência de atividades diretamente relacionadas com a leitura de livros: ninguém pertence a um clube de leitura ou comunidade de leitores, por exemplo. Numa predominância do desporto (e não quer dizer que ele não possa conduzir à leitura, como veremos noutros pontos deste trabalho) algumas atividades (teatro, bandas musicais, filarmónicas) podem envolver práticas leitoras de variado teor diretas ou indiretas, dimensões que careceriam de outro aprofundamento.

Mesmo numa população fortemente atraída pelas tecnologias (com veremos já de seguida) ninguém afirma fazer parte de qualquer comunidade de leitura online, dinamizar blogues de escrita partilhada. Como se o tempo da leitura fosse para estes jovens coisa pouco sintonizável com experiências em coletivo. Ao longo do trabalho compreenderemos como ler parece estar mais do lado do privado e do íntimo do que habitar o exterior, o espaço público (o que torna a leitura uma atividade em

contracorrente com uma cultura claramente, nestas idades, organizada em torno da convivialidade).

10.2 O conjunto das práticas de lazer

Procurámos, para além disso, no âmbito da nossa problemática, estabelecer o lugar das atividades relacionadas com a leitura (e com a leitura de livros em concreto) no vasto leque de ocupações de tempos livres desenvolvidas pelos 509 indivíduos inquiridos, tentando delinear padrões comuns e fraturas com maior significado.

Uma grelha de atividades de tempos livres foi disponibilizada no questionário (concebida a partir de outros estudos nesta matéria e seguindo a hipotética lista de formas de lazer a que populações juvenis se podem dedicar nos nossos dias – Quadro 9)⁹⁵.

Quadro 9 – Frequência das prática de lazer (%)

	Todos os dias	Uma a duas vezes por semana	Uma a duas vezes por mês	Nunca	Totais
Visionamento de televisão	88,4	10,0	0,8	0,8	100
Audição de rádio	36,3	42,0	14,3	7,3	100
Audição de música	87,8	11,4	0,8	0,0	100
Leitura de livros não escolares	10,6	30,8	37,7	20,8	100
Visionamento de cinema em sala de cinema	0,0	4,1	70,1	25,7	100
Passeios e conversas com amigos	65,7	30,1	4,1	0,0	100
Visionamento de cinema em computador	13,2	44,0	35,6	7,3	100
Prática de desporto	37,1	52,7	7,3	2,9	100
Frequência de cafés	22,8	54,8	16,9	5,5	100
Jogo de jogos em computador	32,8	31,0	22,0	14,2	100
Jogo de jogos de salão (snooker, bilhar, etc)	6,9	25,0	28,1	40,1	100
Idas a livrarias	0,2	5,9	44,6	49,3	100
Leitura de jornais e revistas	21,0	32,6	10,0	36,3	100
Visitas a museus e exposições	0,0	2,4	40,5	57,2	100
Idas a bibliotecas	4,9	19,6	42,0	33,4	100
Navegação na internet	85,5	12,8	1,8	0,0	100
Visitas a chats na internet	50,7	20,2	11,2	17,9	100

n = 509

Fonte: Quadro 49 do Anexo II

Observemos o conjunto dessas formas de lazer e tentemos encontrar-lhe uma lógica.

⁹⁵ Concretamente, seguimos as propostas da pesquisa EEL (Lages et al, 2007) e o nosso próprio estudo (Rosário, 2006). A desagregação completa dos dados encontra-se nos Quadros 32 a 49 do Anexo II.

Uma primeira abordagem dá-nos a ver atividades de ocupação de tempos livres de marcado regime diário (o visionamento televisivo, por exemplo) ou atividades que parecem obedecer a um relacionamento mais esparso (como as idas a livrarias).

Utilizando as frequências diárias (eventualmente aquelas que mais nos informam sobre a filiação a uma prática⁹⁶), como fio condutor de um possível ranking das atividades de lazer desta população, pensamos poder estabelecer uma tipologia das mesmas:

1 – Nos primeiros lugares desse ranking encontraríamos o que podemos designar por atividades dominantes, aquelas que ultrapassam os 50% na modalidade diária. São elas o visionamento de televisão, a audição de música, a navegação na internet, os passeios e as conversas entre pares e, finalmente as visitas a chats, alinhadas por esta ordem.

2 – Um segundo grupo designaria práticas que se situam já abaixo do 50% de cultores diários mas que não podemos ainda tomar como expressão de minorias: a prática desportiva (no topo da lista, com 37,1%), a audição de rádio, os jogos de computador, a frequência de cafés, a leitura de jornais e revistas (esta com 21,0%) constituem os universos de ocupação de tempos livres de importância quotidiana intermédia. Aqui observamos uma maior concentração já nas frequências semanais ou mensais.

3 – Finalmente, deparamos com um rol de atividades que podem agregar entre 13,2% de regularidade diária (o caso do visionamento de cinema em computador) e a – nula – visita diária a exposições ou museus.

Entre um e outro, representando os casos extremos, encontramos a leitura de livros não escolares, os jogos de salão, as idas a bibliotecas e a livrarias e a assistência a cinema em sala; poderíamos chamar a este conjunto o das práticas mais distintivas e cujos níveis de frequência – sempre na modalidade diária tomada como referência para o ranking – parecem interessar uma minoria. Em todos estes casos a concentração das frequências pende, também, para a categoria semanal ou, sobretudo, mensal, indiciando tratar-se de formas de lazer menos consolidadas no dia-a-dia da generalidade dos estudantes.

E repararemos que é neste terceiro grupo que se concentram, precisamente, as práticas de lazer mais diretamente associadas à leitura (ou mesmo as de leitura propriamente ditas). Tais práticas parecem, assim ser remetidas para formas de uso mais esparsas no tempo, menos ancoradas na vida e nos ritmos diários, mais distribuídas ao longo da semana ou do mês, denotando, de qualquer modo, uma filiação menos sólida.

Tomemos, então, cada um destes grupos para uma análise interna que, não ignorando o lugar ocupado no alinhamento, se preocupará também com os comportamentos mais particulares revelados em função das diversas variáveis de base mobilizadas (como o sexo, o local de residência, a orientação para os estudos ou a escolaridade das famílias).

⁹⁶ Claro que na avaliação desta filiação teremos de ter alguns cuidados pois estamos cientes de que, por vezes, a frequência diária de uma forma de lazer é condicionada por fatores externos ao desejo e vontade do praticante. Assim, e como exemplo mais extremo, hoje em dia o visionamento diário de cinema em sala de cinema não é possível senão para aqueles que habitam grandes cidades onde a exibição cinematográfica o permite, o que não é o caso de qualquer dos lugares no distrito.

10.2.1 As práticas de lazer dominantes

Integram as práticas de lazer dominantes o visionamento de televisão, a audição de música, a navegação na internet, as atividades de sociabilidade entre amigos e as visitas a chats.

É quase um lugar-comum afirmá-lo, mas os números repetem-no invariavelmente: o visionamento de televisão ocupa o lugar cimeiro entre as práticas diariamente desenvolvidas, num comportamento em nada diferente do observado nos estudos de âmbito local, nacional e extrafronteiras e que reportam sempre valores desta ordem de grandeza. Quase nula é a percentagem dos que declaram nunca desenvolver esta atividade, e suspeitamos que os 10% que afirmam ver televisão apenas uma vez por mês não corporizam uma menor relação com os ecrãs: é preciso pensar que as modernas tecnologias, associando formatos e canais comunicativos, autorizam, presentemente, o consumo de conteúdos televisivos nos computadores pessoais a partir de plataformas digitais (desafiando o conceito tradicional de teleconsumo). Ultrapassou-se o contexto clássico – aliás defendido como intensificador das relações sociais em torno dos meios de comunicação por Wolton (2000, 2004) – em que toda a família reunida na mesma sala partilhava idêntica experiência comunicativa, expondo-se coletivamente aos mesmos conteúdos e discutindo-os de forma ativa e em contexto de grupo. Pesem, embora, estas transformações da caixa que mudou o mundo, os níveis de visionamento televisivo da nossa amostra vêm ainda colocar a tónica na importância deste meio. Possa o seu uso – para nos socorrermos da tipologia tripartida de Lull (1980) – ser estrutural (o aparelho está ligado e acompanha outras tarefas do quotidiano em modo de ruído de fundo), relacional (manifestando-se nas sociabilidades familiares ou entre pares, mas coletivas de todo o modo, de acompanhamento de determinados eventos) ou cognitivo (no exercício de funções de aprendizagem, com intencionalidade mais didática, portanto), a verdade é que o monitor televisivo e os mundos que transporta parecem continuar a marcar o ritmo da vida familiar. E se múltiplos ecrãs se disseminam pelo espaço doméstico (sintoma dessa atomização dos usos individualizados por via clássica ou por via digital) qualquer análise aos lares portugueses nos revelaria a centralidade espacial do televisor familiar, ponto a partir do qual se organiza a sala-território de sociabilidade, objeto estruturante nos estilos de vida da classe média. Do ponto de vista da nossa inquirição esse visionamento televisivo é relativamente indiferente à variável sexo. Sobe ligeiramente (na modalidade de frequência diária) no caso dos alunos dos cursos técnicos/tecnológicos/profissionais, e situa-se, também, em valores mais elevados nas áreas mediamente urbanas e predominantemente rurais, bem como entre os que frequentam o 12º. Ano. Mas o baixo significado numérico destas variações autoriza que descartemos hipóteses quanto a fraturas significativas no tocante às variáveis referidas. De entre as ventilações realizadas (ainda para a modalidade de uso diário) as mais seguras são:

a) As que revelam uma diminuição em função da idade, com os jovens de 19 e mais anos, aliás aqueles que estão no Secundário para além das fronteiras habituais da idade, a manifestar uma prática menos fiel e mais esparsa, porventura por contraste com formas de sociabilidade desenvolvidas e consolidadas fora do espaço doméstico e, portanto, menos atreitas à assistência televisiva.

b) As que, de um modo mais consistente – mas não exatamente claro nem linear – desocultam as diferenças entre famílias, considerada a escolaridade dos pais. Sempre sob um panorama de valores elevados registemos, assim, para os detentores de

background escolar muito elementar e elementar (as categorias mais baixas desse índice) níveis de consumo televisivo de 100 e 90,5%, respetivamente, contrastantes com os 76,1% entre os que apresentam um background escolar muito alto (no plano oposto da escala). Estas diferenças poderiam corroborar a hipótese de uma exposição mais efetiva ao universo televisivo por parte daqueles provenientes de famílias com capitais académicos mais frágeis, interpretação que nos parece verosímil mas que careceria de aprofundamento.

A audição musical surge em segundo lugar na grande lista, gozando das mesmas propriedades das formas de lazer dominantes: fidelidade diária (87,8%), fracos valores nas modalidades de uso mais irregular, ausência de alguém que afirme nunca a praticar. Sabemos que a música se estabeleceu historicamente como elemento basilar na formação de uma cultura juvenil e que tem enorme importância no quotidiano deste grupo de idade (Laughey, 2006) e a nossa recolha assim o confirma. São as raparigas que em maior número cultivam esta atividade (90,7 contra 84,6% dos rapazes), subindo também a frequência diária entre os alunos dos cursos científico-humanísticos em relação aos seus colegas dos cursos mais profissionalizantes, aqueles mesmos que eram também mais sujeitos de visionamento televisivo. A distribuição da audição musical em função do capital escolar das famílias revela flutuações bastante acidentadas, não permitindo conclusões seguras e reclamando pesquisa mais fina (naturalmente a jusante do problema que agora nos ocupa). No entanto, e ainda a esse respeito, a comparação entre as categorias extremas parece sugerir alguma relação, na diferença entre os 66,7% de ouvintes diários de música entre os detentores de background escolar muito elementar e os 91,5% entre aqueles cujos pais possuem em ambos os casos diplomas de ensino superior. Para finalizar – e sem que outros nexos se desenhem – a análise pelo habitat parece relativamente discriminante, a ter conta os valores que separam os que vivem em áreas rurais (83% de ouvintes musicais diários) dos que residem em áreas predominantemente (88,9) e mediantemente urbanas (91,1%). Como foi atrás dito, apenas uma investigação centrada nas particularidades desta forma de lazer poderia esclarecer alguma perplexidade que estes dados levantam, nomeadamente aquelas em torno do capital académico das famílias (nas suas fraturas múltiplas) ou do local de residência (será a ruralidade, ainda, e apesar dos elevados valores que recolhemos, representante de uma cultura de tradição menos aberta à modernidade da cultura musical juvenil?). Pairando por sobre estas interrogações e pistas, parece indesmentível, todavia, o lugar que o consumo musical ocupa no conjunto das práticas de lazer destes adolescentes, tanto mais se pensarmos que esse consumo musical é alimentado (de forma voraz e omnívora) pela multiplicidade, poderíamos dizer pela infinidade de plataformas: ouve-se música no monitor televisivo, no computador, no telemóvel, no tablet, no ipad, transporta-se música na pen, no CD, guarda-se na Cloud... Enfim, os circuitos pelo qual esta música circula, se copia, se partilha, se replica são inumeráveis, a ponto de ela se ter tornado uma imaterialidade, um ficheiro sem realidade palpável.

Esta relação cada vez mais próxima entre música e digital conduz-nos à terceira prática de maior frequência diária, precisamente a navegação na internet. Esta absorve quotidianamente 85,5% dos nossos jovens, 12,8% numa relação de ritmo semanal e perto de 2% em ritmo mensal, nenhum dos inquiridos se subtraindo ao uso deste meio (o que confirma o seu poder enquanto denominador comum da experiência adolescente moderna). Em oposição à audição musical são agora os rapazes aqueles que manifestam um uso diário da internet mais significativo (numa diferença de quase 10% em relação às suas colegas) corroborando a ideia de que lazeres masculinos e femininos se vão construindo com padrões sensivelmente diferentes. A condição face aos estudos em

nada parece influenciar a navegação digital, a ter em conta os valores praticamente idênticos entre frequentadores de cursos mais gerais e cursos profissionalizantes/técnicos. Subidas ligeiras entre os matriculados no 12º. Ano em oposição (um tanto paradoxal) a descidas do uso diário entre os mais velhos não são suficientemente discriminantes para concluir a respeito de alguma relação com o percurso escolar. Quanto ao tipo de local de residência atente-se, porém, a uma distribuição do uso diário que acompanha em sentido descendente a transição das zonas urbanas para as zonas rurais. E, curiosamente, parecendo sugerir uma ligeiramente menor exposição ao mundo da *Web* nesta última, são as modalidades de uso semanal e mensal aquelas que, em movimento de subida se desenham na passagem da cidade para o campo. O cruzamento entre a variável e o background escolar dos alunos vem uma vez mais – e à semelhança do que apontámos para o visionamento televisivo e para a audição musical – manifestar um comportamento elusivo e acidentado. Parece clara a distância entre os limites da escala: os 66,7% de utilizadores diários entre aqueles cujos pais poucas ou nenhuma habilitações literárias possuem contrastam, inequivocamente, com os 85,9% cujos progenitores detêm, em ambos os casos, diplomas superiores. Tal diferença pode ser interpretada a partir da ideia de que a filiação ao digital se consolida e intensifica nos contextos familiares mais apetrechados culturalmente. E note-se, a esse respeito, como um salto nessa prática, diariamente considerada, se opera logo na transferência de um background escolar muito elementar – os referidos 66,7% – para a categoria seguinte (já com 84,1%). Ainda assim, e contrariando uma hipótese de linearidade da distribuição que nos levaria a encarar uma relação direta de linha ascendente entre habilitações académicas na família e uso do digital, a modalidade diária apresenta entre os extremos que nos servem de baliza valores de irregularidade. A percentagem mais elevada, aliás, encontra-se entre os que exibem um background escolar médio alto (92,4%), agora em posição dominante sobre a categoria de background escolar muito alto, com apenas 85,9). Poderíamos lançar duas eventuais pistas interpretativas, não exatamente conflitantes: se a subida do capital académico das famílias parece favorecer o uso mais frequente da internet neste grupo de adolescentes, aos capitais mais elevados (e sofisticados), situados no topo da escala, poderão corresponder também contextos familiares em que tal uso abranda, evidenciando uma relativização deste meio comunicacional, apenas mais um entre outras fontes informativas e outras práticas de lazer. A fragilidade escolar no plano da família seria, numa primeira instância, um inibidor do uso; numa segunda instância, e a partir de determinados níveis de acumulação de capital académico, este mesmo funcionaria como freio a uma utilização indiscriminada, na medida em que possa ser estímulo para relações diversificadas com a informação que mais frequentemente prescindam do digital.

O quarto lugar neste grupo é ocupado pelas práticas de sociabilidade com amigos, corporizadas nas conversas e passeios entre pares (desenvolvidos diariamente por 65,7% dos inquiridos, e em regime de uma a duas vezes por semana por 30,1). Essa prática manifesta um padrão de ligeira subida com a idade, encarnando, talvez as afinidades eletivas que a partir de uma certa etapa de crescimento adolescente, mesmo numa cultura de democracia doméstica que aproxima pais e filhos, só se estabelecem entre os que partilham uma mesma condição vivencial (uma relativa tendência para a autonomização em relação à família, entre os mais velhos do grupo, poderia explicar esta variação). Passear e conversar é uma prática diária mais regular entre as raparigas, o que pode ser sintoma da permanência de um universo de intimidade feminina no contexto estudado. Outras variações na frequência destas formas de sociabilidade, nomeadamente as que se prendem com o background escolar ou o habitat, nas suas

irregularidades, careceriam de mais filtros e questões de controlo, a que não recorremos uma vez que se situavam para além dos problemas centrais que tratamos. Veremos, mais adiante, todavia, como estes momentos de contacto social são, para a grande maioria destes adolescentes, de uma importância crucial, uma vez que eles os colocam entre as suas práticas de lazer favoritas.

Finalmente, neste escalonamento de atividades com uma frequência diária superior a 50%, encontramos ainda a visita a chats na internet. Desejámos avaliá-la separadamente em relação ao uso global da Rede porque através dela se revelam formas de relacionamento, comunicação e troca de informação relativamente novas. Para muitas pessoas nas sociedades contemporâneas (e sobretudo para os mais jovens) estar com os outros já não é sinónimo de proximidade física no sentido mais convencional do termo; pode significar, também, a partilha de momentos no espaço virtual que atravessem dimensões da intimidade não concebíveis há algum tempo atrás para um relacionamento à distância (Gardner & Davis, 2014). E é sintomático das alterações nestes padrões socio comunicativos que 50,7% dos nossos jovens declarem um uso diário de chats e 20,2% um uso semanal. A desagregação pelo sexo dos inquiridos revela um uso diário ligeiramente superior nos rapazes (que também, como estabelecemos, navegam mais frequentemente em ambiente digital). E há que ressaltar um dado bastante curioso que pode esclarecer-nos sobre representações e usos da internet por parte de indivíduos com diferentes posições de partida no que respeita à escolaridade das famílias: são aqueles que se situam numa categoria de background escolar mais baixo (esses mesmos que apresentavam usos menos substantivos no uso da Net) os que mais frequentemente recorrem às conversas online, fazendo supor uma relação com a Web que se concentraria nessa modalidade. No plano oposto (e numa distribuição da variável quanto ao uso diário quase sempre acima da moda estatística para todas os contextos académicos familiares) há que fixar a redução da entrada em chats nos casos dos detentores de background escolar alto (46,9%) e muito alto (42,3%) em confirmação de usos mais ecléticos e diversificados. As progressões na idade e no ano escolar correspondem a abrandamentos, evocadores, a nosso ver, de uma transferência para práticas outdoors que tornam os mais velhos menos dependentes destas formas de comunicação à distância.

10.2.2 As práticas de lazer de importância quotidiana intermédia

Compõem as práticas de lazer de importância quotidiana intermédia a prática desportiva, a audição de rádio, os jogos de computador, a frequência de cafés e bares e a leitura de jornais e revistas.

A liderar a lista das práticas de importância diária intermédia encontramos o desporto (já identificado atrás como bastante significativo, para uma parte dos jovens, no campo dos projetos de envolvimento coletivo de maior consistência e continuidade). As atividades desportivas, tomada agora a globalidade da amostra, focalizadas enquanto formas de lazer são redimensionadas para níveis mais modestos, todavia, ocupando todos os dias 37,1% dos estudantes, 52,7% numa regularidade semanal. A ventilação em função do sexo vem confirmar o seu pendor masculino uma vez que a frequência diária pontua o comportamento dos rapazes em 53,9 pontos percentuais, a grande distância das raparigas com apenas 22%. Para estas predominam as práticas desportivas em regime semanal. Quaisquer que sejam as formas de desporto a que esta população se dedica no seu tempo de lazer (e neste ponto não procedemos a uma recolha detalhada) as distribuições sinalizam uma vinculação diária de maior relevância entre alunos dos

cursos profissionalizantes e uma baixa frequência relativa entre detentores de background escolar muito alto.

Um movimento inverso, quanto aos padrões de sexo, preside à prática de audição radiofónica. São as raparigas (44,8%) aquelas que mais frequentemente ouvem rádio todos os dias enquanto os estudantes do sexo masculino declaram fazê-lo apenas em 27% dos casos. Esta discrepância parece alinhar com o modelo estabelecido para a audição musical visto que eram as raparigas as que manifestavam concentração maior de efetivos nessa prática. Os números lançam ainda a pista de que a fidelização à rádio possa ser mais rural que urbana e de que esta forma de entretenimento possa encontrar também mais adeptos entre aqueles cujos pais apresentam uma escolaridade de tipo superior.

Os jogos de computador são visitados diariamente por 32,8% da amostra e por 31% uma a duas vezes por semana, o que não diz pouco sobre a sua popularidade. Atividade sobretudo masculina (cresce no caso dos rapazes, e para a modalidade diária, para 46,1%, bastante acima da proporção geral), em consonância com a utilização da internet que, também parecia atraí-los mais do que às raparigas. Deparamos com quase idêntica percentagem (47%) no caso de uma utilização quotidiana destas formas de passatempo por parte dos matriculados em cursos técnicos, colocando-os a uma significativa distância dos seus colegas das formações gerais (com 20,9%). Este dado faz-nos suspeitar que a relação com o digital em grupos menos apetrechados (e é entre estes alunos dos cursos profissionais que se concentram os capitais escolares mais baixos, é entre eles que predominam performances escolares menos conseguidas) tenha tendência a reduzir-se a dimensões meramente lúdicas, sendo menos permeável à da pesquisa, da curiosidade e do conhecimento. Na linha do que vem assinalando Livingstone (2002), Livingstone e Helsper (2007) e, para Portugal, Almeida et al (2008) e Almeida, Delicado e Alves (2011), as desigualdades no domínio do digital não se manifestam hoje já no que respeita aos patamares mais elementares da posse de computador ou do acesso a determinados tipos de serviços e funcionalidades. Essas desigualdades (em cruzamento com condicionantes de base ligadas ao lugar de classe e à proficiência das famílias no acompanhamento da relação com as novas tecnologias) revelam-se quanto a um uso mais ou menos consistente destes aparatos, mais ou menos elaborado, mais ou menos capaz de tirar partidos mais ricos de tudo aquilo que se faz no e com o computador. Tal pista interpretativa é, no fundo, suportada ainda pela distribuição da frequência de jogos interativos na sua interseção com o background escolar: acidentada e sem padrões de linearidade, não oculta, todavia, o facto de indivíduos com background escolar muito elementar jogarem no computador diariamente na ordem dos 66,7% quando tal ocorre apenas em 19,7% dos casos no oposto da escala descritiva da escolaridade familiar.

Se os jogos de computador representam uma cultura do lazer ultramoderna, a frequência de cafés pode ser encaixada no mundo de uma certa tradição, estabelecendo, pelo menos há três ou quatro gerações atrás (talvez hoje, não tanto) a passagem ao universo comportamental dos adultos. Obedece, no nosso caso, a um regime semanal mais do que diário (54,8% afirmam ir a um café uma ou duas vezes por semana; apenas 22,8% o fazem diariamente). Tal pode ocorrer ou porque a limitação de saídas aos adolescentes restringe, para os mais novos, essa prática, ou porque se operou gradualmente uma transferência dos espaços de sociabilidade juvenil para outros lugares (os lares por exemplo, se pensarmos que a adolescência tem hoje no interior do agregado doméstico os seus recantos próprios nos quais se pode receber e estar com os amigos). Essa relativa deslocação para o espaço privado pode ainda estar associada ao uso do digital: os valores apresentados quanto ao uso generalizado de chats, na linha dos

valores internacionais (Gross, 2004) leva-nos a refletir sobre as próprias concepções de espaço público/privado que são hoje postas em causa – sobretudo para os grupos jovens – pelas formas de comunicação à distância. Para muitos destes jovens estar com os outros não significa exatamente estar no mesmo lugar físico mas pode passar, também, por estar em conjunto no espaço virtual (que não deixa de ser, por isso, espaço público). Tudo pode acontecer à distância. Voltando ao velhinho café onde se pode passar o tempo à maneira antiga, a segmentação por idade confirma a sua frequência mais regular por parte do grupo mais velho e mais pontual para os mais novos (com regras eventualmente mais apertadas nas saídas outdoor). Já desmentindo um estereótipo de género (e temos encontrado alguns por aqui) são hoje eles e elas que, indiscriminadamente, se reúnem nestes espaços, numa modernidade de estilos que relega para o passado a associação dos cafés aos universos da sociabilidade masculina de um certo Alentejo tradicional.

A leitura de jornais e revistas é a décima atividade mais frequentada diariamente (com 21% de praticantes). Ocupar-nos-emos dela num capítulo à parte, agregando-lhe informações de outra profundidade recolhidas em diferente secção do questionário. Avançaremos apenas, e por agora, a deteção de um padrão masculino nas modalidades diárias (28,6% sobre 14,2% para o outro grupo de sexo). Parecem as raparigas dedicar-se à leitura de jornais e revistas de forma mais intervalada. De qualquer modo teremos ocasião de refletir sobre estes valores, com outra propriedade e mobilizando outros conhecimentos do terreno, no próximo capítulo.

Visitámos até agora atividades com níveis de frequência alto e intermédio. Mas nesta focalização quotidiana das práticas de lazer deparamos ainda com um terceiro grupo em que estas se perfilam como minoritárias. E nesse grupo iremos encontrar precisamente algumas atividades associadas ao livro. Observemo-las de perto já na próxima secção.

10.2.3 As práticas de lazer de regime quotidiano minoritário

Fazem parte deste grupo o visionamento de cinema em computador, a leitura de livros não escolares, os jogos de salão, as visitas a bibliotecas e a livrarias, o visionamento de cinema em sala de cinema, as visitas a exposições e museus.

O visionamento de cinema em computador ocorre sobretudo numa modalidade semanal (44%) ou mensal (35,6%) mas, ainda assim, 13,2% afirmam cultivar esta prática diariamente. Já vimos que a possibilidade de exibição cinematográfica em sala no distrito não é a mais elevada; para além disso disseminou-se largamente, sobretudo entre as gerações mais jovens, o acesso ao cinema no ambiente do computador pessoal (fixo ou portátil) nem sempre a partir de cópias legais e pagas. Para muitos destes adolescentes a experiência do cinema em grande ecrã pertence a um mundo do passado; alguns deles, acreditamos, raramente a vivenciaram. As diferentes relações entre variáveis de base não assinalam aqui nuances dignas de referência.

Vejamos os primeiros registos desta nossa investigação quanto às leituras não académicas (no fundo, a dimensão central que desejávamos situar neste vasto leque). Teremos de nos contentar com esse 12º. lugar em que elas se posicionam quanto à frequência diária: apenas 10,6% da amostra afirmam ler quotidianamente livros não escolares. É, pois, na filiação semanal ao livro (a possível, e a mais descritiva de uma relação que com este se estabelece) que vamos deparar com os grandes contrastes. O primeiro dá-nos conta de uma partição de sexo extremamente acentuada: apenas 20,7% dos rapazes leem livros uma a duas vezes por semana, valor quase duplicado nas

raparigas (39,9%). Afirma-se já aqui a leitura de livros como território de grande marca feminina. Outros dados de controlo, mais à frente no questionário e na nossa exposição, irão comprovar este facto que tem, também, a sustentá-lo as ordens de grandeza relativa daqueles que afirmam nunca ler livros (32% no grupo masculino, 10,8% no feminino). Que 20,8% no grupo estudado reconheçam nunca se dedicar a este tipo de leitura é já um dado que nos faz pensar que para um número significativo de estudantes a passagem pela escola de, pelo menos, 9 anos, não deixou uma marca de curiosidade pelas leituras livres dos tempos de lazer. Os setores academicamente mais frágeis são também aqueles em que a leitura lúdica menos se consolidou. Dois cruzamentos permitem esta constatação. O primeiro, mais direto, informa-nos de que a subida no número de retenções escolares acompanha, sempre de forma progressiva, os aumentos nas percentagens de não leitores (14,6% para o nível de ausência de retenções, 32,7% para uma retenção, 37,5% para duas e os imensos 66,7% para três retenções). Inversamente as leituras diárias e semanais estão associadas de forma crescente a percursos escolares de, também, crescente sucesso. E se era entre os alunos dos cursos tecnológicos que encontrávamos, precisamente, esses acidentes de continuidade académica aí estão os dados (duplamente confirmativos) a sinalizar que é entre este subgrupo que a leitura não escolar menos se pratica. Na esfera dos eventuais estrangimentos de ordem geográfica uma nota importante na acentuada baixa de leitores diários de livros no meio rural. Estas quebras são ainda verificadas quanto à progressão na idade: é no grupo dos 19 e mais anos que se concentram aqueles que menos leem diariamente e aqueles que nunca leem, talvez numa combinação de fatores (maior atração por práticas e ritmos de vida que reservam pouco lugar para o livro, relativa desafiliação face à escola com efeitos negativos numa cultura de leitura ou reflexo de percursos escolares que, já por si, pouco deviam à prática de ler). Finalmente, interrogámos esta prática de lazer – mais intimista e reclamadora de concentração – a partir do capital académico dos agregados em que estes jovens vivem e fizeram o seu processo de socialização. Aí haverá que assinalar a grande décalage entre ritmos de leitura semanal que se manifestam para um background escolar muito alto – na ordem dos 42,3% – e todas as outras distribuições descritivas de escolaridades mais baixas por parte das famílias, na sugestão de que, mesmo num regime geral de baixa leitura de livros, para aqueles que pertencem a famílias academicamente mais apetrechadas os ritmos culturais associados ao livro se encontram mais consolidados. Teremos ocasião para discutir este peso das instâncias da origem social nas práticas de leitura a partir de outros indicadores colhidos ao longo do questionário que nos fazem pensar, adiantemos, que apesar dos argumentos a favor de uma suavização das condicionantes de base, estas se fazem sentir ainda no desenvolvimento de hábitos culturais no campo mais erudito.

Incluímos na lista das práticas de tempos livres os chamados jogos de salão (snooker, bilhar, por exemplo), relativamente populares nos meios em que se localizava o nosso estudo. Aqui espreitam-nos, novamente, alguns estereótipos centrados no género: menos de duas raparigas em cada 100 afirmaram interessar-se por esta forma lúdica, desenvolvida todos os dias, em contrapartida, por 13% dos rapazes. Em todas as categorias da variável com exceção, naturalmente, da que descreve a ausência da prática, se revela o peso predominante da população masculina, resistência hipotética de uma cultura do rapaz que se faz homem nos competitivos jogos de salão da masculinidade. Acrescente-se, em confirmação desta ideia de um valor formativo e iniciático, a subida de valores que acompanha a progressão na idade: os mais jovens frequentam mais esparsamente estes locais, território preferencial dos mais velhos do grupo.

De rituais e símbolos muito diferentes se compõem as atividades seguinte, as visitas a bibliotecas públicas e a livrarias, passatempos diários de uma minoria. Menos de cinco em cada 100 jovens visitam quotidianamente uma biblioteca, pontifica aqui a visita em regime de uma a duas vezes por semana (19,6%) ou em regime mensal (42%). Modestos níveis, é claro, sobretudo a ter em conta o investimento e esperanças colocados nestes equipamentos do ponto de vista de uma política de promoção da leitura. Sendo um marco na paisagem local, a sua vizinhança não parece conduzir a uma familiaridade acrescida. Serão espaços conhecidos mas pouco visitados. Não nos determos, por ora, quanto às modalidades dessa visita, quanto às motivações que lhe servem de base, tratadas em capítulo próprio mais à frente.

Já identificámos o fenómeno do declínio das livrarias no distrito, o que pode explicar o seu incipiente uso. As visitas a estes espaços reúnem baixas frequências (0,2% na modalidade diária, 5,9 na semanal, 44,6% - ainda assim surpreendente - na mensal, com muito perto de metade da amostra a declarar nunca passar por tais locais). Entrar num espaço de comercialização do livro - e eles são poucos - , folhear obras, ver novidades não é de todo, para estes estudantes, uma hipótese de passatempo. Essa cultura do *flanneur* de livraria terá - e não só aqui - os seus dias contados nos tempos modernos, substituída que foi pela consulta nos sites de venda online decorrentes das novas tecnologias. Alguns alunos, mais adiante, reconhecerão visitar estas plataformas e aí descobrir, e mesmo comprar, obras, pôr-se a par do que está a ser editado, fazer pesquisas sobre autores. O velho hábito de entrar numa livraria limitar-se-á a alguns poucos que, eventualmente, o adquiriram por efeito socializador e marca de classe e de um certo estilo de vida. E será, ainda assim preciso ter a livraria perto ou relativamente disponível num certo raio de ação onde a vida de todos os dias aconteça, o que não é o caso para grande parte da região analisada.

Por seu lado, a ausência de equipamentos não pode justificar plenamente o baixo usufruto dos espaços museológicos e de exposições. Sem ser um Éden nesse domínio, não podemos considerar, como já vimos atrás, que o Alto Alentejo esteja destituído destas alternativas. Naturalmente que ninguém declara visitar um museu ou exposição diariamente (quem o faz, por todo o mundo, numa base diária, a não ser os profissionais?). Mas as visitas semanal ou mensal (mais realistas para a análise deste hábito) situam-se só em 2,4 e 40,5%, respetivamente; e para a grande maioria (57,2%) esta ideia para passar o tempo nunca ocorre. Os valores revelados em todos os cruzamentos da variável com as variáveis de base vêm confirmar os hábitos de fruição das artes como dimensão fortemente distintiva: ainda sob um panorama marcado por baixos efetivos as visitas mensais a museus atingem a sua proporção mais elevada entre os oriundos de contextos familiares com maior escolaridade, porventura como efeito de práticas que nesses contextos se reproduzem e criam gostos e rotinas consolidados. Não questionámos o grupo quanto às visitas a museus no âmbito das atividades escolares; a pergunta que aqui lhe era colocada situava a fruição do museu na economia dos tempos de lazer. Mas acreditamos que para muitos destes adolescentes o contacto com o espaço museológico se reduz à tradicional visita aos museus locais repetidamente realizada nas várias etapas do percurso escolar, combinada com as, também tradicionais, excursões aos principais museus nacionais. Haveria, porém, que interrogar os níveis de criatividade e inovação destes equipamentos no distrito: só programas de circulação de exposições temporárias e estratégias de animação bem desenvolvidas podem almejar a captação de públicos em alternância, não esgotando - e renovando - as experiências vividas nestes lugares. Tais estratégias alterariam, em dúvida, os números de que damos conta.

10.3 A atividade de tempos livres preferida

Procurado o mapeamento das rotinas do lazer, questionámos os estudantes sobre a sua atividade de tempos livres preferida, neste grande leque). As respostas que obtivemos compõem o Quadro 10 que apresenta o escalonamento de escolhas para a totalidade da amostra e para o cruzamento com a variável sexo (outros cruzamentos podem ser consultados no Quadro 50 do Anexo II).

Numa primeira linha de análise para o grande conjunto podemos observar uma relativa descoincidência entre práticas declaradas e preferências.

O visionamento televisivo sendo a atividade mais frequente do ponto de vista diário não se revela, por exemplo, a favorita senão para cerca de nove em cada 100 estudantes; uma reconfiguração se desenha, esta mais clara quanto ao sentido dos gostos.

A atividade preferida mais assinalada é o desporto (23,6%), seguida das práticas de sociabilidade das conversas e passeios com os pares (23,4%) e da audição musical (20%). Estas três modalidades representam a maioria das escolhas (numa soma atingindo os 67%).

A partir daí são já bem mais marginais as preferências manifestadas. Repare-se que, muito curiosamente, embora a relação com o mundo do digital emergisse nas frequências das diversas práticas, este só surge a partir do quinto lugar no ranking (só 8,6% dos estudantes afirmam que a navegação na internet é a sua ocupação preferida, só 6,5% destacam os jogos de computador; a visita a chats ocupa uma modestíssima décima terceira posição com menos de um em cada 100 a colocá-la em primeira escolha).

As pistas indiciadoras de universos de tempos livres segmentados pela condição de sexo/género não podiam ser mais confirmadas do que nas diferenças que as colunas do quadro nos exibem. Para os rapazes a prevalência do desporto (a competição masculina, em ação combinada, quem sabe, de ritmos biológicos e estereótipos sexuais ligados à cultura local) com um favoritismo perto dos 40%; e veja-se como a prática desportiva desce no grupo feminino para uma quinta posição (com 9,7% de escolhas).

Entre as raparigas acentuam-se, de facto, outros espaços de sociabilidade muito diferentes que colocam as conversas e passeios com amigos num primeiro lugar (30,2% de escolhas que, não sendo descartadas pelos colegas masculinos – 15,8 –, estão no entanto a grande distância, sorvidas que foram as preferências pela hegemonia desportiva).

A audição musical continua a revelar-se um denominador comum para os dois grupos (embora com distância acentuada no grupo feminino). Diferentes níveis de gosto pelo digital já diferenciam mais os sexos: os jogos de computador ocupam uma quarta posição no ranking dos rapazes (12%) sendo muito baixa a sua escolha no das raparigas (1,5%); surpreendentemente, embora por parte dos primeiros seja mais efetiva a navegação na internet, são as colegas, mais do que eles, as que elegem essa prática como ocupação favorita (10,8 contra 6,2%); as visitas a chats equivalem-se, com valores muito incipientes – para os dois sexos – significando que, se bem que relativamente praticadas, estão longe de constituir um culto imprescindível.

Olhemos as atividades relacionadas com a leitura. A relação com a imprensa (através de jornais e revistas) estabelece-se numa humilde base para o conjunto e também na partição por sexo (lá para décimo terceiro ou décimo quarto lugares).

Quadro 10 – Atividade de ocupação de tempos livres preferida na totalidade da amostra e segundo o sexo (%)

Lugar	Conjunto da amostra	Lugar	Masculino	Lugar	Feminino
1	Prática de desporto - 23,6	1	Prática de desporto – 39,0	1	Conversas e passeios com amigos – 30,2
2	Conversas e passeios com amigos - 23,4	2	Conversas e passeios com amigos – 15,8	2	Audição de música – 25,4
3	Audição de música - 20,0	3	Audição de música – 14,1	3	Visionamento de televisão - 13,1
4	Visionamento de televisão - 9,2	4	Jogar jogos de computador – 12,0	4	Navegação na internet – 10,8
5	Navegação na internet - 8,6	5	Navegação na internet – 6,2	5	Prática de desporto – 9,7
6	Jogar jogos de computador - 6,5	6	Visionamento de televisão - 5,0	6	Visionamento de cinema em computador – 2,2
7	Visionamento de cinema em computador - 2,4	7	Visionamento de cinema em computador – 2,5	7	Leitura de livros não escolares – 1,9
8	Visionamento de cinema em sala de cinema - 1,4	8	Visionamento de cinema em sala de cinema – 2,1	8	Audição de rádio – 1,5
9	Leitura de livros não escolares - 1,4	9	Frequência de cafés - 1,2	9	Jogar jogos de computador – 1,5
10	Frequência de cafés - 1,2	10	Leitura de livros não escolares – 0,8	10	Frequência de cafés – 1,1
11	Audição de rádio - 1,0	11	Audição de rádio – 0,4	11	Visitas a exposições ou museus – 0,7
12	Visitas a exposições ou museus - 0,4	12	Visitas a chats na internet - 0,4	12	Visionamento de cinema em sala de cinema – 0,7
13	Visitas a chats na internet - 0,4	13	Leitura de jornais ou revistas - 0,4	13	Visitas a chats na internet – 0,4
14	Leitura de jornais ou revistas - 0,4	14	Visitas e exposições ou museus – 0,0	14	Leitura de jornais e revistas – 0,4
15	Idas a bibliotecas - 0,2	15	Idas a bibliotecas – 0,0	15	Idas a bibliotecas – 0,4
16	Jogar jogos de salão - 0,0	16	Jogar jogos de salão – 0,0	16	Jogar jogos de salão – 0,0
17	Idas a livrarias - 0,0	17	Idas a livrarias – 0,0	17	Idas a livrarias – 0,0

n = 509

Fonte: Quadro 50 do Anexo II

A leitura de livros não escolares (nona posição no conjunto) é selecionada por 1,4% dos indivíduos mas corrobora padrões de feminização: quase duas em cada 100 raparigas a declaram atividade ocupacional preferida, para metade dessa proporção entre os rapazes. As idas a bibliotecas são alvo apenas de escolhas femininas (ainda assim com valores reduzidíssimos) e as visitas a livrarias desaparecem completamente em qualquer dos casos.

Outros planos de aproximação às variáveis de base foram desenvolvidos e, como dissemos, podem ser consultados no Quadro 50 do Anexo II. Neste infinito jogo de possibilidades interpretativas limitemo-nos aqui a algumas pistas no domínio da leitura de livros não escolares. Mais feminina que masculina no campo das preferências, como se viu, nela descortinam-se também alguns contrastes no que concerne às dimensões da orientação para os estudos, da escolaridade de base das famílias, da idade e do ano escolar frequentado.

a) Quanto à natureza do curso – 1,8% dos estudantes dos cursos Científico-Humanísticos classificam a leitura de livros não escolares como sua forma de lazer preferida; nenhum aluno o faz nos cursos Técnicos, Tecnológicos e Profissionais.

b) Quanto ao background escolar – É menos evidente aqui o possível efeito progressivo do grau académico dos agregados numa eleição da leitura de livros. Para backgrounds académicos elementares e muito elementares essa escolha é nula, para um background muito alto atinge 2,8%. Entre um extremo e outro as escolhas oscilam entre 1,6 e 2%, sem desenhos lineares e mesmo com uma proporção nula para um background escolar alto. Haverá que concluir, provisoriamente, que embora com alguma influência no desenvolvimento do gosto pelas práticas de leitura dos filhos, a escolaridade dos pais (e os universos intelectuais a ela, hipoteticamente associados) – influência mais que visível na comparação dos pontos limite – outras instâncias terão efeito quanto a estas disposições, atenuando os contrastes médios.

c) Quanto ao grupo de idade – A relativa desafetação face à leitura, que segundo a maioria dos estudos que mobilizámos na recensão teórica parece ritmar o crescimento adolescente não se reflete, porém, nesta secção de respostas ao questionário. Na verdade, a assunção da leitura de obras não escolares como centro prioritário de interesse acompanha aqui a progressão na idade mas em afastamentos não muito consideráveis: entre o grupo dos 14-16 anos (os mais novinhos da amostra) situa-se nos 0,9%, subindo para 1,6 e 2,2%, respetivamente para os grupos de 17-18 anos e 19 e mais anos. Valores muito próximos e com o mesmo movimento marcam a divisão por ano escolar frequentado. Veremos se outras secções da inquirição mais centradas neste tema corroboram estas conclusões.

d) Da mesma forma, a localização geográfica não parece constituir qualquer constrangimento ao favoritismo da leitura, visto não apresentar variações dignas de nota o facto de se habitar em áreas urbanas, médias ou rurais.

10.4 As práticas de lazer: uma discussão

O repertório das práticas de lazer desta amostra não revela grandes surpresas face ao que consideramos o paradigma deste grupo de idade, seguindo de perto Donnat (1994), Bruno (2000), Fleury (2011) ou Octobre et al (2010). Na verdade podemos

encontrar aqui todo o retrato de uma geração na sua aproximação às distintas formas de fruição cultural (que não distinguirão o grupo estudado, em termos genéricos, de milhares de outros jovens noutras áreas geográficas e que autorizam a imagem da transversalidade de uma cultura adolescente).

O envolvimento nas práticas mais estruturadas no domínio da produção confirma um cenário de modernidade plural (Conde, 2000) a diferentes níveis e ritmos, no entrecruzar das atividades de expressão tradicional e local (bandas filarmónicas, folclore, caça e pesca associativa, tauromaquia) com as das esferas dos desportos de massas (futebol sobretudo, mas já com extensões a outros fenómenos desportivos globalizados como o rugby, por exemplo, ou os desportos radicais, hoje extremamente atrativos) e ainda com os recantos do erudito e do distintivo (outros desportos minoritários mas com os seus cultores, diversas formas de expressão artística e para-artística).

É possível afirmar que as marcas da interioridade não se fazem sentir, de um modo geral, nesta panóplia de modos de participação, nesta coabitação de referentes culturais tão diversos. Poderíamos dizer que se ampliou, de certa forma, o espetro dos possíveis: já é aqui viável aprender música, exercitar desportos menos comuns, expressar-se pelo ballet e por outras formas de dança, sentir-se moderno porque também se faz step, ou mais americano porque se faz boxe, desenvolver projetos de música em grupo, pisar os palcos do teatro.

Essa diversidade de centros de interesses, justamente enformadora da modernidade plural a que aludíamos, estabelece-se, porém em paralelo com fenómenos de concentração em torno de certas práticas de carácter massificado, relegando para planos mais secundários atividades marginais (num duplo sentido): a hegemonia desportiva no segmento masculino é disso reveladora, algumas práticas de empenhamento quase exclusivamente feminino constituem o exemplo contrário no domínio de estratégias de mobilização genderizada; nos planos associados à pertença social ou à orientação para os estudos e ao desempenho académico, espreitam outras tantas formas de distinção que, carecendo de questionamentos mais centrados, não deixam, todavia, de apelar a maneiras diferentes de viver a participação cultural emergindo à superfície do denominador comum que designamos como cultura juvenil – e, com maior rigor, trazendo para a arena da discussão a ideia, a que fizemos referência, de juventudes sociologicamente plurais (Mercklé, 2010; Octubre et al, 2010) e, em consequência, plurais e diferenciadas nas suas expressões de cultura.

Quanto às práticas de ocupação de tempos livres podemos nelas ler, também, sinais de homogeneidade e de fraturas:

a) Homogeneidade – O conjunto dá-nos a ver um quotidiano de ocupações de lazer com marca geracional em tudo próxima de outros contextos, sejam eles a vizinha Espanha (MECDE, 2014, 2017; Villar, Crespo & Martínez, 2017), as mais distantes França (Détrez, 2011; Hersent, 2003; Monade & Gérard, 2016; Octubre et al, 2010), Holanda (Wennekers et al, 2018) ou os, ainda mais distantes, Estados Unidos da América (Allard, 2008; NEA, 2007; Rideout et al, 2010): importância dos espaços de sociabilidade entre pares, atratividade pelos meios de comunicação e pelas novas tecnologias, fortes padrões de consumo musical, práticas desportivas em regime coletivo e individual, plena integração no universo informativo e comunicacional da globalização. A regularidade aqui encontrada à volta da televisão, da música, do desporto, da internet (e suas variadas funcionalidades) não deixa dúvidas quanto à formação desse território juvenil de feição planetária. Se bem que com nuances (e já lá iremos) no que toca ao lugar de classe, ao sexo/género, à localização, à orientação

escolar é esse o léxico comum do ser jovem hoje, também para o Alto Alentejo. Numa sociedade moderna caracterizada por múltiplas referências e pela ausência de um centro (ou caracterizada pela multiplicação de centros, se quisermos) a cultura mediática e tecnológica fornece a estes jovens, como lá mais longe em cenários amplamente urbanizados e de grande metrópole, pontos de apoio na construção das suas identidades, organiza as suas rotinas, serve-lhe de âncora às relações com os outros. Os meios de comunicação (e, cada vez mais, os novos meios digitais) são motivadores – e plataformas – da conversa e da discussão, o seu domínio constitui um fator adaptativo ao qual é difícil subtrair-se (Pasquier, 2005). A importância do desporto encontrará na sociabilidade uma das suas explicações centrais: identificação com uma equipa, um clube, um grupo de amigos com quem se joga, com quem se atinge derrotas e vitórias, se compete, se colabora, se afirma, se guerreia. Esses níveis da identificação e da pertença estão presentes nas tribos musicais das quais se compartilha os gostos, com as quais se vai aos festivais de verão, com quem são trocados os discos e os ficheiros de música. Homogeneidade, reafirmemo-lo que as novas tecnologias vieram reforçar. Esta é a geração que cresceu (Hersent, 2003) num modelo mediático e virtual, não há para ela fontes de informação qualitativamente diferente em função dos suportes. Tudo é informação porque tudo está disponibilizado, tudo serve numa lógica de multitasking, tudo é válido. E tudo, hoje, se encontra ligado em rede, uma rede que liga o cinema (visto em computador) ao jogo da consola ou ao espaço online no qual as mesmas personagens se movem, uma rede que permite a audição musical em aparatos fixos e móveis, uma rede de links infinitos na informação e nos conteúdos.

Mas tal ligação ao digital não elimina – a ter em conta as preferências manifestadas pelas formas do lúdico (e relativamente diferentes das frequências e dos usos) – a relação face a face, o contacto real com os outros (na modalidade desportiva, no tempo das confidências com amigos) matizando um tanto essa construção do adolescente viciado pela tecnologia que se quer fazer passar como exclusiva.

Esta homogeneidade cultural do conjunto parece ir a par com um relativo afastamento face a um paradigma do mais contemplativo, eventualmente do que exige outras formas de concentração e de receção, no que podemos também conceber como distanciação face aos objetos mais legitimados das expressões culturais e artísticas do mundo adulto (Détrez, 2011; Fleury, 2011; Octobre, 2014a; Octobre, 2014b): os baixos níveis de frequência de bibliotecas, de visitas a museus e exposições, de visionamento de cinema em sala (mesmo daquele visionado em computador – tendemos a esquecer que o Cinema era há 50 anos, a par com a televisão, a grande fonte da imagem em movimento; na atualidade esta prescinde dele as mais das vezes porque o que menos falta por aí são imagens em movimento). É nesse quadro de distância em relação a determinadas formas que podemos ler o lugar minoritário da prática leitora de tempos livres, representada aqui, na replicação de outros contextos populacionais, como lazer habitual de uma minoria e forma recreativa favorita de um grupo ainda mais reduzido. E tudo isto sem qualquer complexo de culpa, nessa relativa indiferença face aos valores reverenciais que tendem a organizar a sociedade dos mais velhos: no contexto dessas culturas a evidência do amor à leitura não é considerada já um bilhete de identidade (ou de distinção cultural) (Baudelot et al, 1999; Hersent, 2003): haverá outros lazeres, outras linguagens, outras práticas que melhor descrevem cada um, que melhor o designam, que melhor o servem; haverá outros símbolos mais elevados que Platão e Molière.

b) Fraturas – Um efeito de geração não deve, todavia, ser tomado como única verdade tendente a ocultar as particularidades e as distinções dessa cultura juvenil

composta de pluralidades (Octobre et al, 2010). E, de facto, os números apresentados, justificam a referência a fraturas bem assinaláveis nestas práticas de lazer.

– Essas fraturas são em primeiro lugar as de sexo/género, com universos ocupacionais de matizes diferentes se se for rapaz ou rapariga, apontando formas – e preferências – no usufruto do tempo (Eccles, Barber, Stone & Hunt, 2003; Hirsch et al, 2000; Leversen, Torsheim & Samdal, Macé & Rui, 2014; Octubre, 2008; Octubre, 2014b; Octubre & Berthomier, 2012; Shaw, Kleiber & Caldwell, 1995). Tais fraturas radicarão quer em ritmos biológicos diferentes, quer em instâncias culturais organizadoras das identidades de género, dos espaços de género, das tarefas e interesses de género.

Uma nuvem de práticas aqui se distingue reenviando para a construção social do conceito de uma masculinidade ativa, possante, competitiva, que encontra a sua matriz no desportivo e, sobremaneira, no futebolístico (matriz cultural de longa duração, diríamos, tradutora de formas de transmissão intergeracional que reproduz no filho a simbólica do universo dos homens) e também, atualmente, numa maior apetência pelo uso do digital (Lages et al, 2007; Neves, 2011).

Outra matriz emerge na descida das afinidades desportivas entre raparigas: aí, o primeiro lugar nas práticas favoritas é a convivialidade com amigos, organizada, talvez, de outro modo. E, não prescindindo da informática são elas que parecem oferecer-lhe um tempo mais controlado.

– Outros feixes de comportamentos divergentes, mais uma vez apelando às clivagens nas culturas juvenis de que fala Octubre (2014a), são os que nos informam de padrões diferenciados (ora mais ténues, ora mais pronunciados) desta feita em função do background escolar. Vemo-los na exposição ao televisivo que, sendo marca de todos, o é menos em jovens detentores de um background escolar muito alto. Vemo-los, ainda, na escuta musical, prática que plenamente aplicável ao conjunto, se avoluma em adolescentes dessas mesmas famílias com maiores capitais escolares; espreitam-nos quanto ao uso do digital que, parecendo igualmente uma linguagem comum, regista fenómeno de subida nos mesmos grupos; e, na mesma linha de observação, as modalidades que enformam o uso do computador parecem obedecer a lógicas de subtil diferenciação: o uso de chats e a realização de jogos informáticos é mais substancial em famílias menos academicamente apetrechadas (não sabendo nós se tal decorre de usos mais racionais impostos por educadores, se algo que acontece de forma natural em virtude de menus de ocupação do tempo mais ricos e diversificados para além de uma certa hegemonia da informática). Ainda nesse plano repararemos, finalmente, que são as atividades do lado do mais erudito (visitas a museus e exposições) aquelas que também voltam a desenhar fraturas de origem social, mesmo quando são tão pouco praticadas pela grande massa.

– Finalmente, quando olhamos para as distribuições de alguns destes tempos livres, compreendemos como podem estar associados à condição face aos estudos, sobretudo naquilo que distingue os que frequentam uma formação tecnológica dos que seguem cursos científico-humanísticos, no que já se revelou uma clivagem de base a considerar (transpondo, ela própria, para o plano escolar, desigualdades do meio de origem). O primeiro grupo aparenta estar do lado de um paradigma lúdico mais popular, o outro realiza aproximações mais frequentes a formas que poderíamos considerar de outra sofisticação.

Onde situar o livro nesta ótica atenta às distinções comportamentais?

– A subida, entre as raparigas, da vizinhança com os livros, a sua bem mais expressiva eleição da leitura enquanto atividade favorita surge-nos aqui como um dos mais claros nexos a ter em conta, confirmador dos padrões genderizados a que antes aludimos e, eventualmente, de estratégias bem cedo desenvolvidas num processo socializador diferenciado (o que iremos esclarecer mais adiante).

– No quadro global dos lazeres são os alunos dos cursos tecnológicos os que menos lidam assiduamente com livros (reunidas as modalidades diária e semanal) e é nesse grupo que ninguém escolhe a leitura não escolar enquanto forma favorita de passar o tempo; é ainda esse o grupo em que mais significativamente se reúnem aqueles que nunca visitam uma livraria. Não esqueçamos que são também estes os alunos com um cadastro escolar mais problemático.

– Tomando como referência o background escolar (e mais uma vez agrupada uma leitura realizada todos os dias e uma a duas vezes por semana) observamos acréscimos que tendem a acompanhar a subida deste: com um ou outro acidente de distribuição eles não negam que a probabilidade de, ao menos, abrir um livro uma vez por semana quase duplica de uma escolaridade familiar muito elementar para uma muito alta e que a probabilidade desse ato nunca acontecer é ainda mais contrastante entre os extremos da distribuição (apenas 7% de alunos cujos pais têm ambos um diploma superior declaram nunca ler livros nos seus tempos livres, percentagem que sobe agressivamente para 66,7% entre alunos de background escolar muito elementar).

Esta análise preliminar à prática leitora no ranking das atividades lúdicas permite, pois, conjecturar que não sendo esta um selo de marca da cultura juvenil local, segmentos particularizados manterão com ela uma afinidade de maior sinal. Nessa perspetiva, uma cultura juvenil tipo coexistiria com várias culturas juvenis particularizadas (diferenciadas e diferenciadoras).

Terminada esta primeira auscultação, procuraremos nos próximos capítulos clarificar, em várias linhas de pormenor, muitas das dimensões aqui sugeridas.

Capítulo 11

A leitura da imprensa e o uso do digital

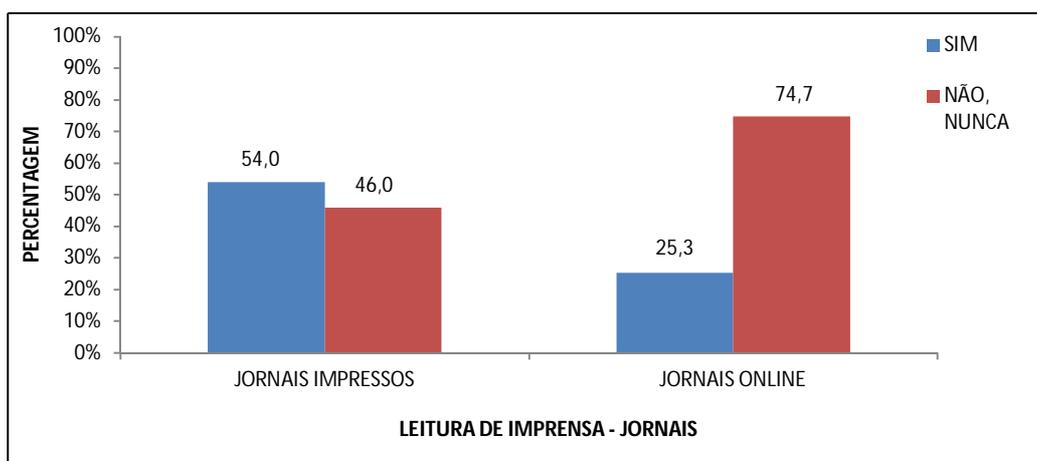
11.1 A leitura de jornais (p. 271) – 11.2 A leitura de revistas (p. 275) – 11.3 O uso do computador e o acesso à internet (p. 280) – 11.4 A leitura da imprensa e as outras leituras em ambiente digital: uma discussão (p. 286).

A relação com a leitura nas sociedades atuais organiza-se a partir de uma multiplicidade de suportes, entre os quais destacamos a imprensa escrita e as formas emergentes – nas últimas décadas – relacionadas com as tecnologias da informação. Neste capítulo avaliamos essas dimensões. Situamo-las, em primeiro lugar nas modalidades de leitura mais convencional à volta dos jornais e revistas em papel. Paralelamente avaliamos a leitura da imprensa no campo do digital (revistas e jornais online), partindo do pressuposto de que uma população juvenil pode ter passado a relacionar-se com os formatos informativos num regime mais assente no uso das tecnologias da informação do que nas formas clássicas. Um segundo momento da inquirição passou, precisamente, pela medição da relação com as novas tecnologias, procurando avaliar a utilização do computador e da internet e os objetivos principais desses usos. Admitindo que nem sempre (e já o veremos) as atividades realizadas em ambiente digital representam exemplos de leitura em sentido mais estrito (pode aceder-se ao computador para visualizar cinema ou para ouvir música), será de reconhecer que também muitas delas podem envolver leitura e escrita, e por essa razão não poderíamos deixá-las de lado. Tanto mais que os universos recreativos destas gerações passam, como vimos, por uma relação preferencial com o digital.

11.1 A leitura de jornais

O Gráfico 10 apresenta os dados referentes à leitura de jornais impressos e online.

Gráfico 10 – Hábitos de leitura de jornais impressos e online (%)



n = 509

Fonte: Quadros 114 e 118 do Anexo II

Pouco mais de metade da amostra afirma ler habitualmente jornais em forma impressa, 46% nunca o fazem, o que pode ser interpretado como um dado não muito tranquilizador no que respeita a uma relação com a informação que, queiramos ou não, a imprensa escrita clássica continua a corporizar (do ponto de vista de uma apresentação panorâmica menos sintetizada, mais ampla e detalhada dos acontecimentos, tendências e posicionamentos críticos face ao mundo em que vivemos). A leitura online de jornais regista valores ainda mais baixos (25,3%), o que faz suspeitar de uma relação com a imprensa escrita de não muito forte sinal.

Observemos os padrões de leitura de jornais em ambas as formas (impressa e digital) do ponto de vista dos seus ritmos e por via das diversas desagregações de variáveis a que procedemos (para uma consulta completa aconselha-se a leitura dos Quadros 114 a 121 do Anexo II). A leitura de jornais impressos ocorre para os 275 alunos que afirmam desenvolvê-la com uma regularidade de uma a duas vezes por semana em 41,4% dos casos (a moda estatística); já apenas 32,4% declaram leituras diárias, 16,4% numa frequência de uma a duas vezes por mês e 9,8% numa base muito esporádica e pontual. Tais intensidades corroboram uma fidelização bastante modesta à imprensa em papel.

A relação com o jornal impresso é, claramente, mais cultivada pelos rapazes (66,4%) do que pelas raparigas (42,9%). Ela sobe ligeiramente com a idade (regista 52,8% de praticantes no primeiro escalão etário, 53,6% no segundo, para atingir o pico no grupo com 19 e mais anos, com 62,3%) e com o ano escolar (embora com contrastes percentuais menos acentuados). A ventilação por via do local de residência apresenta ligeiros acréscimos da prática – muito curiosamente – nas áreas predominantemente rurais, com as áreas mediantemente urbanas a apresentar os valores mais baixos. Os dados parecem contrariar a ideia de que a um capital escolar elevado do ponto de vista dos agregados familiares corresponderia uma relação mais sólida com esta forma de leitura: na verdade são os alunos provenientes de famílias em que ambos os pais detêm diplomas superiores aqueles que menos declaram leituras de jornais em forma impressa (46,5%), enquanto tais cifras sobem para os 66,7% entre detentores de background escolar muito elementar e elementar – descendo significativamente nos grupos médios. Algumas pistas interpretativas destas informações têm de ser procuradas sobretudo nos géneros jornalísticos cultivados pela amostra, a partir da indicação sobre os jornais mais habitualmente lidos (Quadro 11).

Quadro 11 – Jornal mais habitualmente lido em formato impresso – dezasseis títulos

Jornais	Absolutos	(%)
Record	82	29,8
A Bola	56	20,4
Correio da Manhã	56	20,4
Linhas de Elvas	20	7,3
Fonte Nova	14	5,1
Expresso	11	4,0
Alto Alentejo	10	3,6
Diário de Notícias	8	2,9
Jornal de Notícias	6	2,2
Ecos do Sor	4	1,5
O Público	3	1,1
Diário de Arronches	1	0,4
Diário Económico	1	0,4
Times	1	0,4
Jornal de Nisa	1	0,4
Sol	1	0,4

n = 275

Fonte: Quadro 115 do Anexo II

Repare-se no peso dos dois primeiros títulos (entre os 16 referenciados), ambas publicações desportivas que, no seu conjunto congregam 50,2% de leitores. Segue-se um jornal de imprensa diária generalista (“Correio da Manhã”, com 20,4%) e, a partir daí, diversos jornais também nacionais de imprensa generalista (de tiragem diária ou semanal) e vários jornais regionais ou locais (mas todos eles com percentagens de leitores não ultrapassando os 8% - os últimos títulos exibindo leituras marginalíssimas).

Procedemos a uma classificação dos diversos títulos utilizando a Tipologia Classificatória da Marktest (Marktest, 2013), obtendo uma repartição por quatro tipos. Assim no campo da imprensa em suporte de papel a distribuição das leituras da nossa amostra apresenta os seguintes valores por ordem decrescente: 50,2% de leitores de Imprensa Desportiva, 31,3% de leitores habituais de Imprensa de Informação Geral, 18,2% de leitores de Imprensa Regional e Local; 0,4% de leitores de Imprensa de Economia/Gestão/Negócios. Esta agregação permite esclarecer os padrões de sexo detetados na leitura de imprensa em formato clássico e revela, em parte, os próprios padrões de leitura/não leitura de jornais neste suporte. A Imprensa Desportiva agrega cerca de metade das leituras e elas são leituras masculinas (para 73,8% dos rapazes o órgão de imprensa em papel mais regularmente lido é um jornal desportivo, tipo de leitura que, no caso das raparigas, desce para 17,4%). Relembre-se que o grupo masculino revelava nas práticas de ocupação de tempos livres um vincado pendor para as práticas desportivas que, assim, parecem ter uma extensão nos hábitos de leitura de imprensa em papel, fenómeno eventualmente revelador de mecanismos de identidade construídos em torno do desporto e sobretudo do Futebol (Cardoso, Xavier & Cardoso, 2007). Por sua vez, e reforçando esta segmentação das leituras jornalísticas por parte de ambos os sexos, a Imprensa de Informação Geral atrai 53,9% de raparigas e apenas 15% dos rapazes, registando-se também diferenças significativas de pendor feminino quanto à consulta da Imprensa Regional e Local. No plano do sexo dos públicos leitores podemos, desse modo, afirmar que a imprensa em registo clássico é mais masculina que feminina, que a consulta de jornais em papel sobe no primeiro grupo sobretudo devido ao enorme poder de atração desenvolvido pela imprensa desportiva, e que padrões laterais – e de fuga a esta dominante – se desenham na relação do grupo feminino com os outros géneros de imprensa.

Será agora interessante concentrarmo-nos nas leituras do jornal digital (com níveis mais incipientes, já o vimos) e compreender se estas replicam as tendências dominantes no campo da imprensa em papel. Entre os 129 leitores de jornais online a consulta diária ocorre em 62,8% dos casos, descendo para 26,4% na frequência de uma a duas vezes por semana, para 7% numa base de uma a duas vezes por mês e com leituras muitos esporádicas junto de 3,9% dos indivíduos.

Trata-se, também, de uma prática mais masculina (39,4%) do que feminina (12,7%); é mais acentuada entre os frequentadores dos cursos tecnológicos (32,5% face aos 23,2% de leitores de jornais digitais entre os alunos dos cursos gerais) e tem um pico de cultores no 12º. ano (tomado o ano de escolaridade como referência distributiva). As segmentações quanto à idade, localização ou background escolar revelam-se bastante acidentadas, sem que consigamos descortinar lógicas explicativas claras, o que pode significar que tais variáveis não têm uma ação muito significativa no tocante às taxas de leitura de imprensa em ambiente digital.

Vimos que o campo da leitura de jornais impressos se caracterizava por concentrações muito características e seria conveniente compreender se o campo do digital acompanha a mesma tendência. Assim, o Quadro 12 exhibe a distribuição das leituras por 14 títulos no tocante ao jornal digital mais habitualmente lido. Revelam-se novamente:

– A hegemonia dos conteúdos desportivos – 74,4% do interesse é capitalizado pelo conjunto dos jornais “A Bola” e “Record”, que nas suas versões online continuam a fazer jus à popularidade de que gozavam em formato impresso.

– Posições modestas, do ponto de vista dos públicos, dos outros géneros de imprensa. Um terceiro lugar (mas, já somente, com 11,6%) é ocupado pelo “Correio da Manhã”. Reproduzindo o fenómeno assinalado para a imprensa clássica, os outros tipos (generalistas, de imprensa regional e local, acrescidos de alguns títulos internacionais e de imprensa económica) agregam níveis de leitura já muito baixos.

Quadro 12 – Jornal mais habitualmente lido em formato digital – catorze títulos

Jornais	Absolutos	(%)
A Bola	49	38,0
Record	47	36,4
Correio da Manhã	15	11,6
Diário de Notícias	5	3,9
O Público	3	2,3
Expresso	2	1,6
Diário Económico	1	0,8
Flipboard	1	0,8
Jornal de Nisa	1	0,8
Jornal de Notícias	1	0,8
Linhas de Elvas	1	0,8
Marca	1	0,8
New York Times	1	0,8
O Fuxico	1	0,8

n = 129

Fonte: Quadro 119 do Anexo II

Socorrendo-nos novamente da Tipologia Markttest (Markttest, 2013) a repartição de leitores por tipo de publicação oferece a seguinte paisagem (em cinco tipos): 75,2% de leitores de Imprensa Desportiva, 20,9% de leitores de Imprensa de Informação Geral, 1,6% de leitores de Imprensa Regional e Local; as publicações de Economia/Gestão/Negócios, de Sociedade e Outras, atraem, todas elas, iguais percentagens de leitores, fixadas em 0,8%.

E a desagregação pela variável sexo vem, de facto, transpor para a imprensa jornalística digital as tendências observadas quanto aos mais velhos jornais de papel: movimento de masculinização dos leitores de imprensa desportiva (89,5% entre os rapazes, contra 35,3% entre as raparigas); concentração destas últimas em torno da maioria dos outros tipos de tiragens (atente-se no facto de apenas 7,4% dos estudantes do sexo masculino afirmarem ler órgãos de Informação Geral, enquanto essa leitura sobe, entre as suas colegas, para 58,8%; e veja-se como a Imprensa Regional digital não apresenta qualquer rapaz leitor).

No plano da escolaridade das famílias será, ainda, de suspeitar de alguma influência nas inclinações para conteúdos da imprensa online. Assim, a leitura de órgãos de Informação Geral regista a mais elevada percentagem (46,7) entre detentores de background escolar muito alto, com valores médios e mais baixos para backgrounds escolares de categoria média e com valores quase residuais ou muito baixos entre detentores de background escolar elementar ou muito elementar. Em contrapartida (e nesse binómio Imprensa Desportiva/Imprensa de Informação Geral), são os detentores

de background escolar muito alto os que menos leem jornais online de desporto (46,7%), situando-se tais níveis de leitura, para a maioria de todas as outras categorias de escolaridade dos progenitores, sempre acima dos 70%. Tais contrastes podem apontar para a permanência de uma cultura popular associada ao desporto junto de agregados escolarmente menos apetrechados e nos quais a relação com a imprensa se organiza a partir de um menu bastante mais limitado.

Tomando a hipótese de uma transferência dos suportes impressos para os digitais, sobretudo no caso das novas gerações, socializadas talvez mais no mundo das plataformas do que num paradigma clássico de leitura (Donnat, 2011b; Giffard, 2009), seria pertinente questionar a cumulatividade das práticas ou a mútua influência que entre tradição e modernidade se pode operar. Colocando a questão em termos mais concretos, serão os leitores de jornais digitais também leitores de jornais impressos? Conduzirá a leitura num suporte à leitura noutra? Naturalmente, tal problema teria de ser tratado a partir de dispositivos de recolha bastante centrados e de apuramento fino, colocado a partir de múltiplas questões de controlo que procurassem escalpelizar os fenómenos em apreço. Não sendo esse o objeto central deste trabalho, procedemos, em todo o caso, a um tratamento cruzado das duas dimensões (leitura de jornais em papel, leitura de jornais online) e o que verificamos é que entre os leitores dos formatos jornalísticos clássicos se encontram 38,2% de leitores de imprensa digital, percentagem que baixa para 10,3 % no caso dos não leitores de jornais impressos. Este dado aponta, assim para o facto de o digital se consolidar como consulta cumulativa ou paralela à consulta do jornal tradicional, o que poderá querer ainda dizer que a ausência de uma relação com formatos jornalísticos em modelo tradicional não será compensada totalmente por uma fidelização nova e inédita à notícia no ecrã. Assim, mas, como advertimos anteriormente, necessitando de outros dados de confirmação, nesta linha de pensamento, seriam aqueles que evidenciam maior fidelização à leitura jornalística em formato impresso precisamente os que mais tenderiam a procurar a mesma leitura agora em plataformas digitais, beneficiando assim de vantagens nesse domínio; em posição oposta se encontrariam todos aqueles que evidenciando ausência ou incipiência de práticas de consulta de órgãos de imprensa publicada em papel, também não a compensariam por via dessas novas possibilidades que as tecnologias oferecem.

11.2 A leitura de revistas

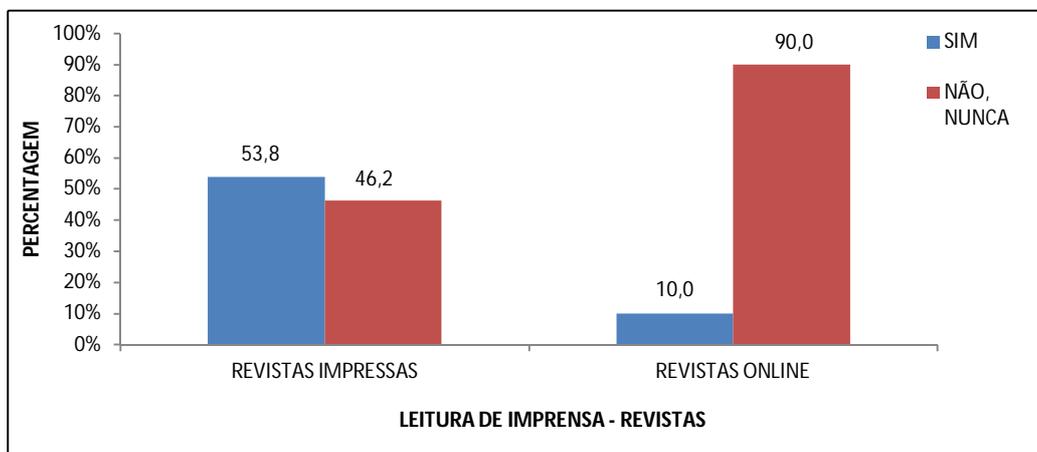
Charon (2002) chama-nos a atenção para a importância da leitura de revistas entre os segmentos juvenis das populações no mundo ocidental. Em linha com Donnat (2011b) o autor reconhece a concorrência que à imprensa em geral é feita por parte de outros lazeres (dominância do desporto, música, sociabilidades), como, aliás, já vimos no domínio do nosso próprio estudo.

L'inventaire des pratiques de loisir suffit, à lui seul, à donner la mesure de l'univers concurrentiel auquel doit faire face la presse jeune. Une étude de ministère de la Culture et de la Communication révèle que les médias sont peu présents dans les pratiques les plus fréquentes et surtout les plus valorisées, parmi lesquelles figurent, selon les âges: faire du sport, aller au cinéma, écouter des disques ou discuter avec les amis. (Charon, 2002, p. 8)

No entanto a sua abordagem revela que o formato revista (em certo tipo de temáticas e géneros) consegue, apesar de tudo, captar ainda um relativo interesse destes

grupos. Tal não parece verificar-se de forma muito significativa na nossa amostra. O Gráfico 11 exhibe os níveis de leitura de revistas em papel e em formato digital⁹⁷.

Gráfico 11 – Hábitos de leitura de revistas impressas e online (%)



n = 509

Fonte: Quadros 106 e 110 do Anexo II

As revistas registam, globalmente, valores de leitura mais baixos que os dos jornais: as diferenças percentuais quanto ao suporte impresso poderão ser residuais (de qualquer modo, em perda); no que respeita ao suporte digital encontramos já afastamentos acentuados (a revista online é ainda menos lida que o jornal online). Realizada por 274 indivíduos da amostra, a leitura de revistas em papel ocorre com as seguintes frequências: 43,4% declaram ler uma revista todos os meses (moda estatística), 30,3% sempre que sai um novo número da publicação, e 26,3% todas as semanas⁹⁸.

Quais os títulos a partir dos quais se organizam estas leituras? Eles podem ser observados no Quadro 13 a partir dos dados absolutos e percentuais. Se a leitura de jornais impressos se caracterizava pela presença de um reduzido número de títulos (efeito combinado de um mais reduzido número em oferta no mercado – há menos jornais que revistas – e de níveis de procura pouco diversificados, como comprovámos), o consumo destas últimas no mesmo formato clássico assenta num regime de intensa pulverização: são referenciados 59 títulos distintos no tocante à revista mais habitualmente lida. Esse regime de pulverização pode ter a explicação em dois fenómenos concomitantes. O primeiro prende-se com a natureza especializada das revistas, por natureza órgãos de comunicação temáticos, centrados em domínios concretos e com mais elevado grau de especialização (por oposição a grande parte dos jornais que tendem a ser mais generalistas e de conteúdo eclético – exceções haverá e elas estão bem presentes nos padrões de consumo da nossa amostra, nomeadamente na relação privilegiada com os títulos desportivos). O segundo com as procuras dessas temáticas por parte de públicos com interesses também muito particularizados.

⁹⁷ Os dados completos desta secção podem ser consultados nos Quadros 106 a 113 do Anexo II.

⁹⁸ A escala utilizada para a frequência da leitura de revistas foi diferente daquela construída para o caso da leitura de jornais, uma vez que as revistas não têm publicação diária.

Quadro 13 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso – cinquenta e nove títulos

Revistas	Abs.	(%)	Revistas (Continuação)	Abs.	(%)
Maria	29	10,6	Activa	1	0,4
Visão	24	8,8	Ana	1	0,4
Caras	22	8	Cavalo	1	0,4
TV Sete Dias	18	6,6	Elle	1	0,4
National Geographic	16	5,8	Fórum Estudante	1	0,4
Sábado	14	5,1	Revista de Magia Genni	1	0,4
Blitz	13	4,7	Hola!	1	0,4
Futebolista	12	4,4	Ipsilon	1	0,4
Bravo	11	4,0	Lux	1	0,4
Happy	8	2,9	Men's Health	1	0,4
TV Guia	7	2,6	Motor	1	0,4
Bgamer	6	2,2	Mundo da Caça	1	0,4
Equitação	6	2,2	Mundo Motor	1	0,4
Telenovelas	6	2,2	O Mundo da Pesca	1	0,4
TV Mais	6	2,2	Offroad	1	0,4
Cosmopolitan	5	1,8	Photoshop	1	0,4
Empire Magazine	4	1,5	Playstation Magazine	1	0,4
Nova Gente	4	1,5	Revista da Avon	1	0,4
Super Interessante	4	1,5	Revista da Windows	1	0,4
Vogue	4	1,5	Revista cultural sem título	1	0,4
Bike Magazine	3	1,1	Revista do Supermercado Dia	1	0,4
Exame Informática	3	1,1	Revista do Exército	1	0,4
Mística – Revista do Benfica	3	1,1	Seleções do Reader's Digest	1	0,4
Quero Saber	3	1,1	Telva	1	0,4
Sportliga	3	1,1	Times	1	0,4
Vidas (Correio da Manhã)	3	1,1	Topgear	1	0,4
Motocross	2	0,7	Turbo	1	0,4
Não refere título concreto	2	0,7	Revista da TAP Up Magazine	1	0,4
Novo Burladero	2	0,7	Volta ao Mundo	1	0,4
Sport Life	2	0,7			

n = 274

Fonte: Quadro 107 do Anexo II

O quadro dá-nos a ver precisamente esse universo de temáticas. Encontramos aí publicações relacionadas com a programação televisiva (em diversos títulos concorrentes no mercado do setor): “TV Sete Dias”, “TV Mais”, “TV Guia”, “Telenovelas”; a lista compreende ainda as publicações de Moda e Sociedade como “Elle”, “Nova Gente”, “Vogue”, “Hola”, “Ana”, “Cosmopolitan”. Mas há ainda lugar para o jornalismo mais aprofundado (e por vezes de grande reportagem) das revistas “Visão” ou “Sábado”; há também espaço para a divulgação científica (com os casos da “National Geographic”, da “Super Interessante” ou “Quero Saber”) ou para as Viagens (“Volta ao Mundo”). Toda uma miríade de outros órgãos evidencia seletividade e interesses bastante concretos: há publicações ligadas à Informática, ao mundo taurino, aos desportos radicais; e ali surgem títulos ligados a domínios mais técnicos. Uma leitura mais accidental e menos seletiva, obedecendo ao acaso da acessibilidade estará presente na imprensa gratuita representada pelas revistas distribuídas pelas cadeias de supermercados.

Os níveis de leituras de todos estes títulos são bastante desiguais e já passaremos a uma tentativa de categorização e análise dos mesmos. Vejamos, por ora, os padrões gerais: detetada uma tendência masculina na leitura de jornais, será interessante revelar agora o pendor acentuadamente feminino na leitura de revistas impressas (61,2% de leitoras para 45,6% de leitores), questão que retomaremos já adiante. A consulta da revista em papel é mais significativa entre alunos dos cursos gerais (56,9%) face aos alunos dos cursos profissionais (43,6%) e sobe progressivamente das zonas urbanas para as de urbanização média e para as áreas rurais (onde regista o valor mais elevado – 59,2% – quando tomada a variável habitat). As distribuições quanto ao background escolar não são reveladoras de um padrão associado à escolaridade das famílias de contornos muito claros. Entre as diversas correlações a mais nítida é, pois, aquela que dá conta da referida partição por sexo e que terá relação com as revistas mais habitualmente lidas, como passaremos a ver.

Sob a referida pulverização de leituras pelos 59 títulos ressalta o fenómeno paralelo de uma concentração de 10,6% de leitores à volta de uma publicação (revista “Maria”), de 8,8% na revista “Visão” e de 8,0% na revista “Caras”. A partir daí todos os restantes títulos congregam já só menos de sete em cada 100 leitores (dos 274 do segmento leitor de revistas impressas, claro). A grande maioria destas tiragens, como pode observar-se no quadro, não capitaliza mais do que 2 leitores, cerca de metade delas ainda menos do que isso. Utilizando a tipologia Markttest (2013) procedemos, igualmente, a uma categorização das publicações (resultando numa lista em doze tipos). Podemos observá-la no Quadro 14, agora cruzada com a variável sexo dos respondentes. Este alinhamento torna bastante claros os contrastes entre um público feminino (já por si maioritário no segmento das revistas) concentrado nas publicações do tipo Feminina e Moda (26,2%), Televisão (20,7%) e Sociedade (20,7%) e um público masculino agrupado nas categorias Desporto e Veículos (30,0 %) e Ambiente e Divulgação Científica (12,7%). Em todos os exemplos referidos a dominante quer de um ou de outro dos grupos de sexo ocorre paralela a baixos níveis de leitura por parte do sexo oposto.

Quadro 14 – Tipo de revista mais habitualmente lido em formato impresso (%)

Tipologia de revistas	Total	Masculino	Feminino
Feminina e moda	17,5	4,5	26,2
Televisão	15,7	8,2	20,7
Informação geral	15,0	14,5	15,2
Sociedade	14,2	4,5	20,7
Desporto e veículos	13,5	30,0	2,4
Ambiente e divulgação científica	8,8	12,7	6,1
Cultura e espetáculos	6,6	8,2	5,5
Lazer	2,9	7,3	0,0
Outros	1,8	3,6	0,6
Tecnologias da informação	1,5	2,7	0,6
Saúde e educação	0,7	0,9	0,6
Viagens e turismo	0,4	0,0	0,6
Masculinas	0,4	0,9	0,0
Culinária	0,4	0,9	0,0
Não refere/não identifica	0,7	0,9	0,6

n = 274

Fonte: Quadro 108 do Anexo II

A procura de informação no plano das revistas parece, assim, operar-se de uma forma mais orientada – efeito de estratégias de especialização temática deste tipo de imprensa, sobretudo em combinação com eventuais interesses por parte dos respetivos targets de sexo/género do lado das audiências; as revistas revelam-se suportes produzidos e direcionados para públicos muito concretos, o que encontra correspondência evidente nas suas modalidades de consumo (em situação similar a alguns jornais temáticos mas contrária aos órgãos de informação generalistas, direcionados esses para largos espectros de públicos heterogéneos).

Quanto às revistas digitais, só lidas por 10% da amostra, as frequências declaradas do seu uso são as seguintes: Uma a duas vezes por semana (41,2%); uma a duas vezes por mês (29,4%); muito esporadicamente (17,6%); diariamente (11,8%). Estes dados apontam, na realidade, para uma consulta da revista em formato digital ainda bastante elementar. Aqui equilibram-se mais os níveis tendo em conta a variável sexo dos leitores (com 11,6% entre o sexo masculino e 8,6 entre o feminino); as ventilações por outras variáveis não revelam fenómenos dignos de nota, num efeito que pode ficar também a dever-se aos baixos valores que este tipo de leitura apresenta. Os Quadros 15 e 16 mostram-nos as distribuições por publicação e por tipo de publicação (doze tipos), esta última tipologia cruzada com a variável sexo dos respondentes.

Quadro 15 – Revista mais habitualmente lida em formato digital – trinta e três títulos

Revistas	Absolutos	(%)
Sábado	5	9,8
Visão	4	7,8
Bravo	3	5,9
Caras	3	5,9
Super Interessante	3	5,9
Desporto	2	3,9
Equitação	2	3,9
Exame Informática	2	3,9
Top Gear	2	3,9
TV Sete Dias	2	3,9
6mm	1	2,0
Bgamer	1	2,0
Bike Jornal	1	2,0
Blitz	1	2,0
Eventing	1	2,0
Farpas Blogue	1	2,0
Focus	1	2,0
Fórum Estudante	1	2,0
Inalentejo	1	2,0
Loud	1	2,0
Lux	1	2,0
Motocross	1	2,0
My Ride	1	2,0
National Geographic	1	2,0
NME	1	2,0
Nova Gente	1	2,0
Quero Saber	1	2,0
Teen Vogue	1	2,0
Telenovelas	1	2,0
The Sun	1	2,0
TV Mais	1	2,0
Vert Magazine	1	2,0
Vip	1	2,0

n = 51

Fonte: Quadro 111 do Anexo II

As preferências dos dois grupos de sexo (ainda que num panorama geral de baixos valores) voltam a marcar as práticas de leitura de revistas agora em formato digital, com as temáticas desportivas atraindo um público maioritariamente masculino, os conteúdos ligados a Televisão ou Sociedade com contornos claramente femininos. Será de notar maiores aproximações entre os leitores de ambos os sexos para as temáticas de Informação Geral.

Quadro 16 – Tipo de revista mais habitualmente lido em formato digital segundo o sexo dos leitores (%)

Tipologia de revistas	Total	Masculino	Feminino
Desporto e veículos	21,6	35,7	4,3
Informação geral	19,6	17,9	21,7
Televisão	13,7	7,1	21,7
Sociedade	13,7	7,1	21,7
Interesse geral	7,8	0,0	17,4
Cultura e espetáculos	5,9	7,1	4,3
Lazer	3,9	7,1	0,0
Tecnologias da informação	3,9	7,1	0,0
Feminina e moda	3,9	0,0	8,7
Imprensa regional	2,0	3,6	0,0
Ambiente e divulgação científica	2,0	3,6	0,0
Outros	2,0	3,6	0,0

n = 51

Fonte: Quadro 112 do Anexo II

Teremos ocasião para analisar todos estes níveis no final do presente capítulo, situando-os nos dados internacionais e nacionais a respeito dessa matéria. Registemos, por agora, que eles parecem sugerir, em termos globais, uma leitura de imprensa por parte de uma população juvenil um tanto longe de satisfazer os requisitos de uma sociedade da informação.

Passemos agora ao uso do computador nas várias modalidades que ele permite e nas plataformas comunicativas com ele interligadas. Procuremos ver as formas de leitura que ali se manifestam.

11.3 O uso de computador e o acesso à internet⁹⁹

Tratamos nesta secção os níveis e padrões de utilização de equipamento informático, isto na vertente do computador. Sabemos que a relação com a informação e que as rotinas comunicativas – sobretudo dos mais jovens (Gardner & Davis, 2014; Walsh, White & Young, 2008; Wilska, 2003) – passam hoje pelo uso generalizado dos telefones móveis que se tornaram plataformas sofisticadíssimas, verdadeiros computadores em si mesmos, ecrãs televisivos interativos, jukeboxes infinitas de armazenamento musical, inclusivamente bibliotecas a partir das quais se pode aceder a

⁹⁹ Para uma panorâmica detalhada de todos os cruzamentos de variáveis efetuados devem ser consultados os Quadros 136 a 146 do Anexo II.

livros concretos também eles aí colocados como ficheiros de fácil acessibilidade e usufruto. Haveria que ter em conta, também, a expansão da adoção dos e-readers e a prática de armazenamento de livros digitais; comercializados a partir de finais da década de 90, o mais famoso destes exemplos de “papel eletrónico” parece ser o Kindle da Amazon, que lançou o primeiro modelo em 2007. Considerámos, todavia, que uma pesquisa desse tipo de dispositivos se situava muito para além dos propósitos deste trabalho; e por isso nos limitámos a avaliar o uso do computador, tendo em mente que esse uso já nos informa, em certa medida, do peso do digital nas culturas juvenis e da presença potencial de novas formas de leitura nesse complexo cultural.

Nesta população está generalizada a utilização de computador nos lares, numa dimensão que ultrapassou já a posse por agregado de apenas um dispositivo (vigente no início da sua disseminação e vulgarização). Pelo contrário, hoje, em cada lar passou-se a um contexto de multiplicação de terminais com individualização/personalização dos mesmos. Assim, 72,5% dos inquiridos afirmam dispor na sua casa de vários computadores, tendo eles próprios o seu computador pessoal. Para 27,1% o agregado doméstico contempla apenas um dispositivo que todos usam, e apenas 0,4% declaram não possuir computador no local de habitação. Alguma relação haverá entre esta posse multiplicada de terminais informáticos e as disponibilidades económicas das famílias, facto que não conseguimos verificar uma vez que o nosso instrumento de recolha não avaliava os rendimentos familiares. No entanto, que mais de 70% se encontrem já numa situação de posse múltipla desse tipo de funcionalidade diz-nos bastante sobre o facto de, pesem embora os constrangimentos de ordem monetária, a aquisição de tais objetos se ter instalado como verdadeiro fenómeno cultural relativamente independente do lugar de classe ou dos níveis de rendimento. Nesta dimensão, algum nexos, pode, no entanto, ser encontrado quanto à escolaridade dos pais, tendo em conta o facto da existência de vários computadores nos lares atingir os seus picos nas categorias de background escolar muito alto (87,3%), alto (77,8%) e médio alto (81,8%) com descidas sempre progressivas para escolaridades familiares mais baixas (apresentando o menor valor do conjunto – 33,3% – em casos de background escolar muito elementar).

A esmagadora maioria usa computador fora da escola, sendo o lar o local mais comum (94,7% dos casos), seguido da casa de amigos (48,2%) e outros locais como os espaços ao ar livre, os cafés, as bibliotecas (6,9%). Esta utilização do terminal informático fora dos muros da instituição escolar ocorre com ritmos variados mas com dominantes que não escamoteiam a importância do digital no quotidiano das novas gerações: porque para 72,3% tal utilização ocorre numa base diária e já só para 22% na modalidade de algumas vezes por semana; apenas 5,5% reconhecem um uso raro do computador e 0,2% declaram nunca se servir deste fora do contexto escolar. Os cruzamentos mais significativos dão-nos conta de um uso diário que sobe entre os rapazes (75,1%) face ao grupo feminino (69,8%) e que tende a decrescer da cidade para o campo (78,5% nas áreas predominantemente urbanas, 68,4% nas áreas mediantemente urbanas e 62% nas áreas rurais). Este recurso ao equipamento digital, tomada a escolaridade dos pais, nunca atinge valores menores que 66,7% (a cifra correspondente a um background escolar muito elementar) e, embora com acidentes de distribuição, tende a subir junto de famílias com capitais escolares também mais substanciais.

As atividades realizadas são de natureza diversificada, como pode ser observado no Quadro 17. Reparemos, no entanto, no peso acentuado do acesso a sites da internet, cobrindo quase metade das modalidades de uso (46,7%), seguido do visionamento de cinema em ambiente digital (26,6%). A soma dessas duas atividades cobre 73,3% dos usos, o que nos dá uma ideia bastante clara do tipo de utilização que os grupos juvenis realizam nos seus terminais informáticos.

Quadro 17 – Formas mais regulares de uso do computador fora da escola (%)

Formas	
Acesso a sites da internet	46,7
Visionamento de filmes em computador	26,6
Trabalho com programas de texto	19,0
Jogar jogos no computador	3,8
Leitura de CDROM	2,0
Audição de música	1,2
Trabalho com programas de cálculo	0,4
Leitura de livros online	0,2
Trabalho com programas de edição de vídeo e áudio	0,2
Procura de livros na internet para compra	0,1

n = 508

Fonte: Quadro 141 do Anexo II

Se o trabalho com programas de texto ou de cálculo, mesmo a edição de vídeo e áudio, podem evidenciar, em parte, tarefas escolares – e o próprio acesso a sites estará, porventura, associado parcialmente a tais tarefas, uma vez que a Web constitui um recurso extremamente utilizado atualmente – a distribuição em apreço não deixa dúvidas que, entre lazer e trabalho escolar, o uso do terminal informático marca, de forma inquestionável o cotidiano desta juventude (as mesmas tarefas poderão ser desenvolvidas no âmbito de interesses pessoais para além da escola).

No entanto, seja por razões associadas a esta, seja pela procura de mera evasão e conhecimento em tonalidade lúdica, a leitura de livros (mesmo que em versão digital – e poderemos confirmar esse dado em capítulo posterior) mantém com o ecrã informático um fio muito ténue: a leitura de livros online é assumida como forma mais regular do uso do computador apenas por parte de 0,2% dos respondentes a esta questão; a procura de livros na internet para fins de compra assume ainda um valor mais baixo (0,1%). Como se, no fundo, duas tecnologias de natureza muito diferente (histórica e materialmente) tivessem dificuldade em cruzar-se na cultura, nas representações e na prática efetiva de utilização por parte desta geração. Como se o livro fosse associado a um outro universo pouco articulado com essas novas formas que o digital corporiza.

Qual será o balanço entre o uso do computador para fins de trabalho e a sua manipulação em termos de puro entretenimento? Serão todas as potencialidades hoje disponíveis aproveitadas no domínio do trabalho académico ou, pelo contrário, elas são capitalizadas maioritariamente pela distração e pelo prazer de comunicar com outros, obter informações ligadas aos interesses e paixões de cada um, divertir-se e passar o tempo?

A esse respeito, as finalidades principais de acesso ao computador fora da escola vêm acrescentar algumas informações interessantes. Interrogados sobre o objetivo mais habitual que os leva a ligar o computador e a utilizá-lo, os respondentes apresentam padrões que podem ser observados no Quadro 18.

Quadro 18 – Finalidade principal procurada no ato de ligar o computador e no seu uso fora da escola (%)

Finalidades	Total	Masculino	Feminino
Entrada em chats e redes sociais	42,3	44,2	40,7
Realização de trabalhos escolares	33,5	26,7	39,6
Realização de pesquisas para fins pessoais	17,5	19,6	15,7
Jogar jogos	3	6,3	0,0
Realização de trabalhos não escolares	2,2	2,9	1,5
Visionamento de cinema	0,6	0	1,1
Audição de música	0,4	0	0,4
Divertimento	0,2	0	0,7
Leitura online de livros	0,2	0	0,4
Edição de vídeo	0,2	0,4	0,0

n = 508

Fonte: Quadro142 do Anexo II

Os valores (neste ato de ligação do equipamento informático e do seu uso) repartem-se maioritariamente entre a entrada em chats e redes sociais (42,3%) – dimensão mais pessoal e lúdica no plano dos lazeres – e a realização de trabalhos escolares – plano do trabalho – (33,5%), descendo já para um uso pessoal (de pesquisas personalizadas) em cerca de 17,5% dos casos. Com resultados mais marginais alinham-se práticas como os jogos de computador, a realização de tarefas não escolares ou o puro passatempo. A leitura de livros online – em alinhamento perfeito e corroborando a informação anteriormente tratada – é uma finalidade principal do uso do computador fora da escola para apenas 0,2%. O cruzamento da variável com o sexo dos respondentes dá-nos, no entanto e ainda, uma afinação do retrato: o acesso a chats e redes sociais como atividade principal, revela diferenças percentuais entre rapazes e raparigas, com os primeiros a manifestar um uso ligeiramente superior ao das suas colegas. São, porém, estas, confirmando uma orientação para os estudos bastante centrada e capaz de utilizar todos os recursos disponíveis (inclusivamente os mais modernos), quem principalmente acede ao computador para realizar trabalhos escolares (39,6% face a um uso correlativo de apenas 26,7% entre os componentes do grupo masculino). E é significativo, embora sob um regime de escassez de cultores, que a leitura de livros online se revele atividade unicamente feminina (mas em capítulo posterior do trabalho teremos ocasião para revelar outros dados sobre esta forma de leitura e a sua eventual atratividade junto de populações juvenis).

Os tempos presentes fazem coincidir computador e internet de uma forma bastante acentuada, o que nem sempre aconteceu, como todos os que têm vindo a fazer essa história assinalam (Castells, 2002; Cardoso, 2013; Ryan, 2013). Hoje, aceder a um equipamento informático é sinónimo de estar ligado através da World Wide Web; e os resultados que temos vindo a apresentar assim o reafirmam, pela presença preponderante de modalidades de utilização que, sobretudo nas faixas etárias jovens, apelam a essa ligação permanente (Gardner & Davis, 2014) pela visita a sites, pela relação e comunicação à distância, por todo um conjunto de atividades coletivas que prescindem da presença física (ou que, poderíamos dizê-lo, tiram partido precisamente, do efeito de distanciamento); joga-se com parceiros num outro ponto do planeta, escreve-se em coletivo com cooperantes de outros países, são infinitas as possibilidades que os novos meios permitem.

No questionário aplicado a esta população desejámos – numa dimensão de controlo da informação recolhida sobre as práticas de ocupação de tempos livres e também com intuítos de aprofundamento – explorar de forma mais detalhada a relação com a Net por parte deste conjunto de estudantes. Já vimos assim, aquando da análise das suas atividades de lazer, o espaço que a mesma ocupava: 85,5 da amostra declarava então aceder-lhe todos os dias. Na secção do Questionário de que damos agora conta os dados sobre a frequência de utilização da internet são um tanto reposicionados face aos expressos anteriormente no quadro das práticas de ocupação de tempos livres: registam-se, desta feita, 74% de navegadores diários, 24% na modalidade de algumas vezes por semana; 2% da amostra declara raramente utilizar a internet. Os cruzamentos de variáveis vêm, todavia, confirmar uma fidelização diária mais significativa entre os rapazes (78,8%) do que entre as raparigas (69,8%) num fenómeno de influência de padrões de sexo/género já atrás detetado.

Tendo em conta que aceder à internet pode revestir-se de muitas funcionalidades e dimensões – pode procurar-se a entrada em sites para consulta, pode entrar-se diretamente em plataformas de comunicação à distância como o Skype ou serviços afins, pode aceder-se a redes sociais (e elas multiplicam-se permanentemente) – questionámos a amostra quanto ao serviço mais usado quando se ligam à rede. Essas frequências podem ser observadas no Quadro 19.

Quadro 19 – Serviço mais usado na internet (%)

Serviço	Amostra
Conversa online (IRC/Chat/Redes Sociais)	58,5
World Wide Web / Motores de busca	29,5
Correio eletrónico	11,8
Jogar jogos de acesso online	0,2

n = 508

Fonte: Quadro 144 do Anexo II

As respostas não deixam sombra de dúvidas sobre a importância das redes sociais ou dos dispositivos de comunicação que atraem esta população: os serviços maioritariamente acedidos (58,5% dos casos) recaem sobretudo nesta categoria, revelando-se a ligação a motores de busca ou a outro tipo de sites uma atividade principal já só para cerca de 30%. O padrão de utilização revelado explica também, em nossa opinião, os baixos níveis de utilização do correio eletrónico (11,8% apenas): na verdade este tipo de funcionalidade tende a reduzir-se na medida em que as próprias redes sociais (basta uma visita ao Facebook para o compreender) integram formas rápidas e eficazes de envio de mensagens e de troca de ficheiros. Nessa medida, tais trocas já não precisam de realizar-se no ambiente do correio eletrónico que, de alguma forma, representa um esquema comunicativo mais diferido. Ele é agora substituído, em muitos casos, pelo intercâmbio em tempo real. E, muito ironicamente, àqueles que lamentavam o fim da carta tradicional tornada obsoleta pelo correio eletrónico, só podemos contrapor que também este parece viver tempos menos favoráveis em virtude

de outras formas de comunicação que se consolidam nas práticas quotidianas e que, com a mesma rapidez, o relegaram para a prateleira da obsolescência¹⁰⁰.

Quanto à utilização do computador no espaço da escola, a nossa amostra revela os valores expressos no Quadro 20.

Quadro 20 – Hábitos / Regularidade de utilização do computador no espaço da escola (%)

Regularidade	(%)
Raramente	45,4
Algumas vezes por semana	34,8
Nunca	12,0
Todos os dias	7,9

n = 509

Fonte: Quadro 136 do Anexo II

Não deixa de ser paradoxal que, apesar de uma aposta de política educativa que nas últimas décadas tanto se centrou no estímulo ao uso de equipamentos informáticos nas escolas – a esse respeito pode ver-se a recensão de projetos e sua análise no setor entre 1985 e 2011 em Pereira e Pereira (2011) – e da qual o célebre Programa Magalhães se tornou uma das faces mais emblemáticas, cerca de metade desta nossa amostra declare um padrão caracterizado pelo raro uso de computador no ambiente escolar; e repare-se como apenas para 7,9% este recurso ocorre numa modalidade diária. Não levantadas outras informações complementares, apenas podemos sugerir pistas interpretativas: uma baixa posse de computadores portáteis (que não dos terminais domésticos que, já o vimos, são abundantes) ou baixos hábitos do seu transporte para o espaço escolar por parte destes alunos poderão explicar tão baixos níveis; por outro lado, uma avaliação das estratégias pedagógicas com recurso ao computador de uso individualizado em sala de aula (ou, melhor dizendo, a eventual incipiência das mesmas) também permitiria aferi-los. Restaria também saber quais as dotações de equipamento destes estabelecimentos escolares que garantam um uso do computador sem constrangimentos. Não recolhidos tais dados fiquemos com essas hipóteses.

Do ponto de vista das ventilações de base, a utilização de computador na escola em regime diário é, novamente, mais significativa entre os rapazes (9,1%) por oposição a um valor mais baixo entre as utilizadoras femininas (6,7%). Toda a distribuição da variável (consultar Quadro 136 do Anexo II) é, aliás, uma confirmação dessa maior propensão no segmento masculino para um maior uso de computadores no espaço da escola (o que alinha com os padrões também mais significativos de uso geral do computador por parte deste grupo de sexo).

Podemos observar os contextos em que essa utilização ocorre no Quadro 21. Eles parecem distribuir-se maioritariamente entre:

– Tarefas realizadas em diversos espaços escolares no sentido da execução de trabalhos (32,8%). Aqui teremos representado o recurso à informática em salas próprias

¹⁰⁰ Evidentemente que nos referimos a contextos comunicacionais não profissionais e a populações não ativas do ponto de vista do trabalho: o uso do correio eletrónico continua a ser uma realidade de forte peso no âmbito da comunicação laboral e institucional, não sendo esse o caso de que aqui tratamos.

e centros de recursos (como a biblioteca escolar) ou o uso de equipamentos próprios para a escola levados pelos seus possuidores.

– Práticas ocorridas nas próprias salas de aula nalgumas disciplinas não específicas – em que a estratégia pedagógica, mesmo que não generalizada (como atrás sugerimos) passe por este tipo de funcionalidade (30,4%) – ou em disciplinas ligadas em concreto aos conteúdos informáticos (17%).

Quadro 21 – Contexto mais frequente de utilização de computador na escola (%)

Contexto	(%)
Noutro local da escola para trabalhos escolares	32,8
No contexto de várias disciplinas em sala de aula	30,4
Noutro local da escola para divertimento e lazer	19,9
Numa disciplina de Informática em sala de aula	17,0

n = 448

Fonte: Quadro 137 do Anexo II

Avultará ainda o facto de cerca de 20% recorrerem aos equipamentos informáticos para (mesmo entre os muros da escola) se dedicarem a práticas de lazer. Nalguns casos, como já dissemos – mas tal careceria de mais ampla informação e medição que não desenvolvemos por ora – este conjunto de atividades pode simultaneamente representar o uso de computadores pessoais que os alunos transportam diariamente para o espaço escolar e o uso dos equipamentos que a instituição coloca à disposição dos seus discentes, inclusivamente nos espaços das bibliotecas da RBE.

11.4 A leitura da imprensa e as outras leituras em ambiente digital: uma discussão

Da massa informativa tratada neste capítulo destacamos os seguintes pontos essenciais:

a) Quanto à relação com a imprensa escrita (nas suas vertentes clássica e digital) – A atual recolha vem dizer-nos que 46% dos estudantes do Ensino Secundário no Alto Alentejo não têm (nunca têm) por hábito ler jornais nem revistas em papel (em valores, aliás, quase coincidentes para ambos os formatos). Também para cada um deles, e no grupo dos que esse hábito desenvolveram, serão de assinalar modalidades de uso mais esparsas (semanais ou mensais); a leitura diária de um jornal em papel é hábito de uma minoria, a leitura semanal de uma revista para o mesmo suporte (tipo de publicação, em regra, com uma tiragem no máximo hebdomadária) segue o mesmo padrão.

Os valores relativos de não leitores de jornais e revistas acima apresentados instalam uma versão não exatamente coincidente e, de facto, mais extremada frente àqueles que o capítulo sobre as práticas de lazer exibiu, de acordo com os quais 36,3% denotavam ausência deste tipo de leitura; o peso relativo desse grupo aumenta agora em cerca de 10% face à cifra então obtida. Esta descoincidência, não descartando uma ou outra incoerência nas respostas, pode, no entanto, ser explicada pelo facto de atrás a questão agrupar os dois formatos e não distinguir entre modalidades impressa e digital,

o que pode fazer alguma diferença. Quanto às intensidades do uso da imprensa, e embora também nessa medição anterior não sujeitas à discriminação de formatos e suportes, os seus contornos no conjunto das atividades de tempos livres apresenta-se nos coerente com os que tratamos no presente capítulo: situada então nas práticas de lazer de importância quotidiana intermédia, pontificava aí, de facto, uma relação com a imprensa de frequência irregular que estas posteriores informações confirmam. Ainda no tocante às atitudes manifestadas em relação às práticas de lazer, lembre-se que somente 0,4% dos nossos interrogados selecionavam a leitura de imprensa enquanto atividade favorita, lá quase no fim da lista, depois de quase todos os entretenimentos desportivos, de consumo audiovisual ou de articulação com as novas tecnologias.

Concentrando-nos nos valores neste capítulo apresentados podemos argumentar que está do lado da maioria a condição de leitor de imprensa tradicional o que, numa lógica aproximada à da popular imagem do copo meio cheio e meio vazio, é uma forma positiva de encarar o problema. Mas reconheçamos que a quase proximidade de 50% de não leitores neste campo, numa população estudantil, é um dado perturbante. Ele levamos a pensar que o comportamento da nossa amostra se enquadra na tendência generalizada de declínio do consumo de imprensa tradicional assinalada para a globalidade dos países ocidentais para todos os segmentos etários, e com especial destaque para os mais jovens, por Barnhurst e Wartella (1991), Bouillin-Dartevelle, Thoveron e Noel (1991), Donnat (1998, 2011b), Hersent (2000), Knulst e Kraaykamp (1998), NEA (2007), Rideout et al (2010) ou Southerton et al (2012). Se o século XIX e parte do século XX representaram o tal triunfo do impresso referido por Lyons (2010), bem visível num elevado consumo de toda a imprensa escrita e em papel publicada, as últimas décadas têm vindo a assistir a uma erosão do consumo desta, de que os fenómenos (internacionais) de fecho de jornais e de revistas e de diminuição das suas tiragens constituem o mais forte indício (Cardoso, 2014). Em termos históricos essa erosão terá tido as suas origens na concorrência instaurada pelos meios audiovisuais, agora já considerados, também eles, tradicionais (TV, rádio); se bem que não o possamos afirmar para todos os segmentos populacionais nem de uma forma simplista, estes dois meios vieram dizimar uma parte dos públicos da imprensa publicada em papel. Hoje somam-se a esses níveis concorrenciais os das novas formas comunicativas assentes no digital (com um mais generalizado acesso online à informação). Esses últimos níveis concorrenciais poderão ter duas faces complementares:

– Uma transferência mais direta (*one on one*) para a leitura de jornais e revistas online (por abandono dos suportes em papel); nesse sentido, continuar-se-ia a ler o jornal ou a ler a revista mas agora no contexto do ecrã, o que quer dizer que no relacionamento com a informação algo mudaria... mas não tudo.

– Abandono da leitura de imprensa por via da obtenção (mais rápida) de informação (mais sintetizada) através dos sites da internet ou das redes sociais. Tal movimento dispensaria (com um sinal mais duro) a leitura sequencial e temporalmente mais exigente dos suportes convencionais. Nesta segunda aceção, pensamos que muito mais mudaria (ou está a mudar) do que na situação anterior.

Seja pela primeira via transferencial, seja pela segunda, a verdade é que a imprensa imaginada pelo século XIX estará longe de viver os seus melhores dias. E os valores territoriais que aqui discutimos são tanto mais problemáticos quanto no contexto português se registava, na passagem do milénio, um movimento inverso (ou seja, de subida deste segmento leitor, até mais acentuado que o dos leitores de livros),

documentado pela comparação dos resultados obtidos pelos dois grandes últimos estudos nacionais: entre a pesquisa HLPP de 1995 (Freitas et al, 1997) e a pesquisa LEP, um pouco mais de uma década depois (Santos et al, 2007), teriam crescido no nosso país a percentagem de leitores de revistas e, sobretudo, a de leitores de jornais, fenómeno sublinhado por diversos autores (Alçada, 2016; Neves, 2011; Neves & Lima, 2008) e entendido como um dos sinais de uma cultura de leitura emergente em Portugal (Griswold, 2007). Tal particularidade – e já a ela nos referimos no domínio da leitura de livros, marcada, como se viu, por idêntica trajetória – era interpretada pelos mesmos analistas em virtude dos baixos pontos de partida das nossas práticas leitoras. Estas teriam tido um movimento de descolagem mais evidente, do que noutros sistemas nacionais, por via das transformações de fundo (e com bastante fulgor) ocorridas aqui nos domínios da escolarização, da melhoria global dos rendimentos e do nível de vida das nossas populações, associadas todas estas transformações ao tardio e rápido processo de democratização português. Essa descolagem a contracorrente do panorama internacional não oculta, porém, o facto de a leitura de imprensa em Portugal se situar a níveis consideravelmente distantes dos dos países europeus mais desenvolvidos, como salientam Cardoso, Costa, Conceição e Gomes (2005) Santos et al (2007) e, mais recentemente, Cardoso et al (2015) (enfatizando esta última equipa de investigadores o facto de a televisão se assumir como o principal meio de informação e de entretenimento da população portuguesa).

Carecemos, como já se disse noutro momento, de uma grande sondagem mais recente que, à escala nacional e com pressupostos metodológicos similares, nos permita também avaliar com rigor a evolução do consumo de imprensa tradicional. Pensamos, no entanto, poder estar a convergir com os padrões ocidentais no sentido da mesma tendência erosiva: tal hipótese é sugerida pela diminuição dos tempos dedicados à leitura desta natureza estabelecida pelo estudo que acabámos de referir; nele se avança, ainda, a ideia de que, embora para a grande maioria a leitura online não substitua a leitura em papel (combinando-se, pois, os dois suportes de informação), uma relativa diminuição do consumo da imprensa tradicional “ocorre a favor da leitura online, o que indicia uma crescente aproximação do suporte digital” (Cardoso et al, 2015, p. 220). Na mesma linha, o relatório do OBERCOM “A imprensa em Portugal: Desempenho e indicadores de gestão (2008-2016)”, revelando quebras de consumo da imprensa paga, que em 2016 vivia a situação mais frágil de sempre (apontadas as causas à intensificação da produção e consumo da informação em suporte digital, sobretudo nas redes sociais), traça para esse setor perspectivas evolutivas catastróficas para os próximos dez anos:

Fazendo uma projeção de acordo com as tendências de queda para o volume de circulação impressa paga e tiragens, registadas a partir de 2011, e se essa tendência consubstanciada em taxas de variação se mantivesse constante, então o volume de circulação impressa paga atingiria o valor 0 em 2024 e o número de tiragens seria igualmente 0 em 2026 (Cardoso, Mendonça, Quintanilha, Paisana & Pais, 2017, p. 7)

A relação com a imprensa escrita seria hoje marcada por um paradigma muito diferente daquele instaurado no século XIX e parte do século XX e que parece ter os seus dias contados. Para Cardoso (2013) e Quintanilha e Cardoso (2014) a explicação para esse declínio e para uma parcial viragem para o digital no campo da leitura jornalística deve passar pelo conceito de ecrã:

O que poderá estar a acontecer, isso sim, é a disputa cada vez mais óbvia dos formatos tradicionais pelos digitais, onde o ecrã é ponto-chave na compreensão da oferta e procura de um cada vez maior número de dispositivos eletrónicos, que acabam por promover a própria alteração de hábitos de leitura. Ora, em última análise, o que aqui se sugere é a ideia de que é esta dialética entre novos formatos e dispositivos centrados no ecrã, que promovem o aumento da consulta de notícias e de jornais online, em contraciclo com o menor volume de exemplares em banca resultante de uma circulação impressa paga diminuída, que poderá estar a desencadear um ciclo de transformação nas formas de produzir, consumir e promover a imprensa escrita. (Quintanilha & Cardoso, 2014, p. 322)

Estas interpretações ganham maior significado quando situamos a relação com a imprensa clássica nos comportamentos das gerações mais jovens, nascidas e socializadas num ambiente comunicacional e tecnológico de uma outra ordem, assente, numa grande valorização do audiovisual (Alves & Ricardo, 2000; Cardoso, 2013; Quintanilha & Cardoso, 2014; Conde & Antunes, 2000). Num estudo nacional realizado em 2008 pela Entidade Reguladora Para a Comunicação Social (ERC¹⁰¹) e pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), dirigido por José Rebelo, os dados apontavam para o facto de a imprensa escrita tradicional não fazer já parte da dieta mediática dos adolescentes, fenómeno relacionado com o despontar de novas relações com as plataformas digitais mas também associado, segundo o investigador, a uma escassa socialização primária para a leitura do jornal – já, por si, pouco acedido na maioria dos agregados domésticos portugueses e, portanto, carecendo de valor de exemplo no plano de uma transmissão dos hábitos (Rebelo, 2008). Nesse estudo, dentre uma amostra de jovens dos 15 aos 17 anos (muito próxima, portanto, dos grupos de que tratamos), 78,4% afirmavam nunca ler jornais, cifra negativa, ainda assim, mais elevada que aquela por nós recolhida. O documento sublinhava a convergência deste comportamento de desafetação em relação à imprensa clássica com aquele revelado por outras pesquisas transnacionais, nomeadamente as de Barnhurst e Wartella (1991) que davam conta, já na década de 90, do facto de, entre a adolescência, o jornal ser socialmente representado como algo do passado, algo de aborrecido, com informações que apenas os adultos conseguem descodificar, e exigindo um tempo não consentâneo com os ritmos modernos. O estudo da ERC de 2008 – e estar-se-ia, à data da sua publicação, ainda longe da exponencial adesão juvenil às redes sociais digitais ou da expansão do bloguismo – caracterizava a ligação dos adolescentes à imprensa como uma situação de divórcio, associando-a, muito sintomaticamente, à débil e tardia formação de uma cultura de leitura no nosso país:

Sendo esse alheamento dos jovens, em relação à imprensa escrita clássica, de natureza transnacional e um dos motivos de forte preocupação por parte das empresas jornalísticas de todo o mundo, no contexto português a situação é agravada pela fragilidade da cultura de leitura ao longo de gerações. Quando responderam à sondagem nacional, três quartos dos jovens não tinham lido qualquer jornal diário nacional, de informação geral, nos últimos 30 dias (nos outros grupos de idade, registam-se percentagens à volta dos 40-45%). Dois terços não tinham lido ou folheado qualquer jornal desportivo nacional no último mês. A leitura dos semanários nacionais de informação geral era quase nula. (...)

¹⁰¹ O site da instituição consta, como habitualmente, das referências finais.

É nos jovens dos 15 aos 17 anos que mais se encontra quem se satisfaz com a informação dada pela imprensa gratuita, quem duvida que a imprensa estimule o espírito crítico ou quem refere não ter já tempo para ler jornais... (Rebello, 2008, p. 199)

O mesmo trabalho, em consonância com as interpretações de Cardoso (2013), relacionava, na realidade, o declínio do consumo de imprensa com a emergência de uma cultura audiovisual e digital de feição matricial nos quotidianos dos mais jovens:

Em síntese, na continuidade com uma cultura dos ecrãs que começa nos primeiros anos da infância, centrada no prazer, na escolha pessoal, no entretenimento, na mobilidade e na ocupação do tempo no espaço doméstico e privado do quarto de dormir, os jovens de 15, 16 e 17 anos vivem e exploram um mundo claramente digital e audiovisual, na procura de formas de entretenimento e de modos de “passar o tempo”. (Rebello, 2008, p. 201)

Mais recentemente, o estudo Bareme Imprensa Crossmedia 2017 da Marktest vem dizer-nos que nos grupos dos 15 aos 24 anos é maior a percentagem daqueles que contactam com a imprensa por via exclusivamente digital – na hipótese da transferência que designámos como *one on one*; tal relação tende a inverter-se nos segmentos populacionais mais idosos (em que o contacto exclusivamente digital é muito baixo) (Marktest, 2017). Se de fenómenos de um ou de outro tipo de transferência à escala nacional se trata não o conseguimos, ainda, as investigações afirmar cabalmente; mas que tudo aponta para uma fraca filiação à leitura da imprensa clássica nas fatias juvenis da população, não parece restarem grandes dúvidas.

Corroborando esta tendência declinante será de notar que o estudo LEP (Santos et al, 2007) apresentava para a globalidade do território português taxas de leitores de jornais nas idades dos 15-24 anos situadas ao nível dos 79,1% (já então, de todos os modos, o grupo etário menos consumidor deste tipo de formato): este valor é manifestamente superior ao que fixamos 6 anos depois para a amostra que estudamos. No tocante à leitura de revistas tradicionais, a referida pesquisa avançava, para o mesmo segmento de idade, a contabilidade de 84,9% – muito curiosamente, então, eram os mais jovens aqueles que mais liam revistas –, valor que, no entanto, também coloca a presente amostragem em perda. Perdas tanto mais notórias quanto a sondagem EEL estabelecia que no seu painel nacional de alunos do Ensino Secundário “apenas 12,6% dos respondentes assumem não dedicar nenhum tempo à leitura de jornais e revistas; e a sua grande maioria tem níveis de leitura notórios em todos os sentidos.” (Lages et al, 2007, p. 233)¹⁰². Tomando como referência o ano em que realizámos a nossa recolha, comparámos os dados por nós obtidos com aqueles do estudo Bareme Imprensa Crossmedia da Marktest: aí, num target de âmbito nacional entre os 15 e os 24 anos, 74,6% de inquiridos afirmavam ler jornais em papel; por sua vez, a percentagem estabelecida para a região sul do país para o mesmo grupo etário era mais baixa, situando-se em 67,7% de leitores habituais de imprensa em formato impresso (Marktest, 2013). Em qualquer dos casos será de reparar que a amostra por nós trabalhada se situa bastante abaixo destes valores, com uma diferença de 13,7% em relação às cifras recolhidas para a região a sul do Tejo. Seguindo o mesmo documento, e quanto à leitura

¹⁰² Mas, para ser bastante precisos, a questão colocada então pela equipe responsável agregava os dois formatos (jornais e revistas), não discriminando entre ambos, de forma que as comparações neste domínio terão de ser efetuadas com algumas reservas.

de revistas em papel nos mesmos intervalos de idade, será de assinalar uma quase coincidência entre os níveis declarados pela nossa pesquisa e aqueles registados para o território nacional (que nesse ano a fixavam em 53,3%), embora em perda face aos detetados para a região sul (então com 66,3%).

Estas démarches comparativas não só nos interpelam para o conjunto de mudanças no panorama comunicacional juvenil operadas no decorrer dos últimos anos como para as fragilidades concretas da região em que se situa o nosso trabalho. Seguindo o postulado de Griswold et al (2005) de que os hábitos regulares e consolidados de leitura de imprensa de boa qualidade (órgãos de informação geral de bom jornalismo) são um dos indicadores da presença de uma classe leitora, os dados com que os confrontamos permitem-nos suspeitar de dificuldades nessa matéria no que respeita a esta população de estudantes; veremos se os níveis de leitura de livros se conjugam no mesmo sentido.

Uma análise dos nossos números atenta à desagregação pelos géneros lidos reforça, ainda, as conclusões de baixa fidelidade e valorização face à imprensa tradicional, sobretudo no que aos jornais diz respeito: repare-se que a grande fatia percentual por estes obtida se concentra nos títulos desportivos. Restaria perguntar o que seria da leitura de jornais sem esse interesse maioritário pelo desporto (dada a baixa consulta dos órgãos de informação geral e de imprensa regional ou local, ou as residualíssimas leituras de outros géneros mais tematicamente especializados)? Já a distribuição na leitura de revistas parece, apesar de tudo, obedecer a padrões mais dispersos e seletivos; mas, dada a preponderância das publicações ligadas aos universos do feminino e da televisão e os baixos valores de consumo obtidos por outras temáticas, o mesmo tipo de questionamento se colocaria: não fossem essas mais elevadas frequências para que níveis desceria a leitura do formato revista? Porque a verdade é que de um panorama relativamente pulverizado de leituras (do ponto de vista dos títulos) emerge (quando nos direcionamos para as temáticas lidas) um quadro de concentração que pouco deve ao ecletismo.

Posto isto, e num raciocínio assente na ideia da transferência para o digital (com associação ao forte poder atrativo da cultura do écran), seria expectável que a consulta da imprensa online obtivesse valores mais avultados: nesse caso um abandono da leitura de imprensa em papel traduzir-se-ia em valores compensatórios da leitura no contexto digital. Como sabemos, a maioria dos grupos editoriais mantém, hoje, sites onde os jornais ou as revistas podem ser lidos na íntegra a partir do computador pessoal ou de outros dispositivos como o Tablet ou o Smartphone (mediante subscrição paga ou em acesso livre). Tal não acontece na população que estudamos; a transferência de primeiro tipo não ocorre aqui: a leitura de um jornal online não ocorre senão para um quarto dos inquiridos, a de revistas não ultrapassa os 10%, valores bastante reduzidos, convenhamos. Além do mais, e contrariando tal hipótese de transferência, os cruzamentos de cumulatividade assinalavam já que seriam os que mais consomem a imprensa em papel aqueles que, também, mais a consultam em suporte online; para os outros, poder-se-ia dizer, nem leitura em papel nem leitura em novas plataformas. Comparámos, novamente, os nossos valores com aqueles para o mesmo ano fixados pela Marktest (2013) para o grupo de idades 15-24 anos: a leitura de jornais online para a globalidade do território nacional era de 62,7%; para a região sul ela subia para 72 %; os níveis nacionais de leitura de revistas em formato digital situavam-se nos 34,7% e subiam para 44,9% a sul do Tejo. Em todos os casos a população aqui estudada fica aquém destas cifras, o que confirma nela uma fraca intencionalidade na consulta de imprensa (em todos os seus suportes). Isto particulariza (em baixa) os jovens estudantes

do distrito de Portalegre, mesmo se unicamente comparados com o contexto da região Alentejo¹⁰³.

Do lado dos que têm por hábito a leitura de imprensa em ambiente digital, as distribuições apresentam, muito coerentemente, um paralelismo indesmentível com os padrões de consulta em papel: nos jornais, concentração de 75% nos títulos desportivos; nas revistas (embora com pesos menos hegemónicos) interesses maioritários no plano das publicações femininas, de moda e de televisão (e tudo isto sem que o desporto desapareça do elenco).

A conclusão a tirar de tudo isto é a de que, e para retomar a expressão de Rebelo (2008), a dieta mediática das novas gerações não contemplaria, na verdade, uma intencionalidade na procura da imprensa escrita, fenómeno que se estenderia ao domínio do digital; para uma significativa faixa destes estudantes a ação de consultar (e ler regularmente) notícias, quer em suporte papel, quer nos novos suportes, não é prática habitual concebível ou enformadora de um paradigma relacional com a informação (descontados, muito sintomaticamente, os níveis de consumo de títulos/géneros muito particulares em que tal relação parece obedecer mais nitidamente ao verdadeiro interesse de certas audiências e em que tal intencionalidade parece manifestar-se).

Permitir-nos-ão estes dados concluir por um alheamento face à notícia, face à informação? As respostas ao problema terão de ser bastantes matizadas e sugerem mais uma transferência de segundo tipo (a que chamámos mais dura), denotando um acesso informativo que se processa por outras vias que não aquelas a que, de forma um tanto ortodoxa, classificaríamos como imprensa na sua aceção clássica. Em primeiro lugar pensamos poder afirmar que os atos conscientemente realizados de abertura (seja ela folheando páginas em papel, seja ela utilizando os dígitos para fazer rolar as imagens num ecrã) de uma publicação e de navegação sequencial dentro dela residem menos aqui do que noutros tempos e noutros contextos comunicacionais. Daí que, interrogados sobre a leitura de jornais e revistas e confrontados com uma pergunta que situa esta convencionalmente, os nossos respondentes manifestem quanto a essa prática as taxas e os níveis de intensidade problemáticos que discutimos. Mas tal não autorizará, a nosso ver, o retrato robot de uma geração indiferente ao acontecimento, à análise e à discussão (e às suas leituras). O contacto com a informação transformou-se; ele pode ocorrer agora no interior das plataformas sociais em que muito é partilhado, analisado e discutido (não significando exatamente que se leu a imprensa de uma forma exclusiva e centrada, mas não significando, também, que ela nos passou ao lado). É sim possível que, para este grupo de adolescentes, o acesso às notícias, aos editoriais, aos artigos de opinião, mesmo a alguma investigação de fundo, se desenvolva cada vez mais à volta quer dos sites generalistas e dos motores de pesquisa (Sapo, MSN, aeiou, por exemplo, que incluem as suas próprias secções jornalísticas), quer das redes sociais (Facebook, Twitter, WhatsApp, MySpace, etc), plataformas privilegiadas de contacto com o que vai acontecendo. É preciso não esquecer que nestas redes sociais se permutam, também, links para o artigo online, a reportagem escrita ou fotográfica (lidos agora de forma mais irregular, em regime de salto, é verdade, apelando a níveis de concentração diversos daqueles que conhecíamos). A relação com o conteúdo informativo mudou, passando agora a incorporar modalidades interativas; lê-se a notícia no computador ou no Tablet e comenta-se a mesma de imediato, ela é enviada para outros através de uma rede social, pode constituir um elo novo com pessoas até aí desconhecidas, do seu impacto pode nascer um movimento de intervenção no espaço público. E tudo isso pode

¹⁰³ Em rigor, e introduzindo uma ressalva, o grupo utilizado pelo barómetro supracitado utilizado agrega idades um pouco para além daquelas de que nos ocupamos, o que aconselha, assim, alguma cautela nas comparações efetuadas.

ocorrer num regime de *multitasking* quotidiano pouco devedor da ideia da paragem temporal para a leitura da imprensa (temporalidades bem diferentes daquelas que o advento do impresso introduzira) como assinalam Gaudric et al (2016) a partir da ideia de leitura do jornal em qualquer tempo e em qualquer lugar.

Será preciso relembrar ainda que detetámos nas práticas de lazer deste conjunto um forte consumo televisivo diário; em coerência com as pesquisas nacionais (Cardoso et al, 2015; Freitas et al, 1997; Lages et al, 2007; Santos et al, 2007) ele dá-nos uma ideia do peso que o audiovisual tradicional ainda tem no contexto português, mesmo para os mais jovens em que, genericamente, se registam filiações à TV de sentido declinante por via de transferências para os domínios digitais (Donnat, 2009b): uma parte da ligação com a informação pode, ainda, processar-se neste caso através do velho televisor ou, alternativamente, a partir do visionamento de conteúdo televisivos em plataformas digitais.

Assim (o que careceria, porém, de mais ampla e aprofundada investigação para o contexto em apreço) não podemos, em nossa opinião, ler nos números que acabámos de expor um completo e irreduzível desapego em relação aos movimentos do mundo; aquilo para que estes dados parecem apontar é para uma diversificação de canais e operações em torno da comunicação social e para modalidades de leitura da mesma que nada têm a ver com um modelo a que estávamos habituados. Sendo possível entender esses padrões como algo de positivo na medida em traduzem ligações à notícia e formas de discussão no espaço público conducentes a rápidas mobilizações da sociedade (Cardoso, 2014; Cardoso et al, 2015), – poderíamos multiplicar os exemplos dessa mobilização, da Primavera Árabe aos múltiplos movimentos em torno de causas ecológicas, humanitárias, de apoio e de denúncia – o seu carácter mais imediatista e diluído nos ritmos do quotidiano tiram-lhe, a nosso ver, as vantagens de ponderação e racionalidade de uma cultura de leitura da imprensa em moldes clássicos (com informação aprofundada de grande reportagem e propositadamente procurada pelos leitores). O grupo que trabalhamos não aparenta ter desenvolvido esses hábitos relacionais senão à volta de algumas temáticas muito concretas, o que nos parece que deveria ser fomentado no âmbito de uma pedagogia para os media.

No que respeita aos padrões fraturantes na relação com a imprensa as ventilações pelas variáveis de base chamam a atenção sobretudo para os diferentes níveis e conteúdos de leitura em função do sexo dos inquiridos. Identificadas algumas descoincidências (de magnitude um tanto mais considerável ou ligeira) por via do capital escolar das famílias, da localização, da idade ou da orientação académica, o sexo parece afirmar-se como variável impossível de ignorar, em nuances muito próximas das que as pesquisas nacionais e além-fronteiras vêm desenhando. No plano internacional elas traduzem-se, numa primeira instância, num consumo mais efetivo da informação escrita por parte das populações masculinas, com a particularidade de os jornais apresentarem taxas de leitura superiores nos homens e de essas taxas, no caso das revistas, poderem subir ligeiramente entre as mulheres em certos contextos (Beck-Domzalska, 2011; Donnat, 1998, 2009b; Donnat & Cogneau, 1990; Donnat et al, 2001; Mercy & Beck-Domzalska, 2016; Octobre, 2008); em Portugal tendências do mesmo sinal são identificadas por Lopes et al (2001), Neves (2011, 2014) e Rebelo (2008). Em segundo lugar, crescem (e explicam-nas em parte, aliás) a estas taxas leitoras diferenciadas as dissociações dos géneros de publicações lidos por cada grupo de sexo (na fidelidade masculina a conteúdos desportivos e técnicos; na feminina a formatos de moda, sociedade, televisão; a leitura de órgãos de informação geral já pode ter distribuições mais contrabalançadas segundo os contextos) (Neves, 2011). Este complexo de comportamentos era detetado, também, nos dois estudos de âmbito

nacional HLPP e LEP (Freitas et al, 1997; Santos et al, 2007) e nas sínteses de estudos do OAC (Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001) por via do estabelecimento geral de perfis masculinizados dos leitores de imprensa em Portugal que se cruzam, ainda, com perfis predominantemente masculinos da leitura de imprensa desportiva e predominantemente femininos nos campos supracitados. A sondagem EEL (Lages et al, 2007) também assinalava esse tipo de padrões genderizados, fazendo convergir tais perfis com os dos estudantes do Ensino Secundário, com a adicional e preciosa informação de que o desequilíbrio entre leitura de imprensa diária de informação geral e leitura de imprensa desportiva (favorável, nacionalmente, à segunda) no caso do subgrupo masculino na região Alentejo era bastante superior ao das outras regiões do país. Encontramos na contabilidade por nós realizada uma coincidência com estas conclusões globais, sinalizando a construção social de imagens de masculinidade e feminilidade e a sua transmissão por via do processo socializador (Buscatto, 2014; Octubre, 2008). Quer nos reportemos aos conteúdos informativos em modelo convencional, quer aos suportes digitais que hoje os publicam em termos mais interativos, as regularidades genderizadas que aqui estabelecemos apelam a fronteiras muito claras que já na configuração dos universos sexuados das práticas de lazer se anunciavam – nesses universos, recorde-se, a leitura de imprensa sugeria já um pendor essencialmente masculino (em termos de efetividade e de ritmos leitores). Sabemos agora a que área de interesse se deve a supremacia masculina no consumo de informação periódica; sabemos, do mesmo modo, o que avoluma a leitura de imprensa no segmento feminino. E podemos, ainda com mais propriedade, afirmar que essas áreas de interesse são responsáveis por taxas de leitura que bastante mais abaixo se situariam para o grande conjunto, não se traduzisse a pulsão dos rapazes pelo desporto, ou a das raparigas pelas suas temáticas preferidas, numa consulta efetiva das publicações que sobre tais universos eletivos informam. Restará lamentar, isso sim, que esses menus de cada um dos grupos (na perspetiva de um modelo clássico de consumo noticioso, repita-se – uma vez que outras formas emergentes poderão ter um significado compensatório, como atrás se afirmou) não se revelem mais ricos e abertos.

b) Quanto aos usos do digital, na vertente dos computadores – As frequências das atividades de lazer anteriormente apresentadas ofereciam-nos já uma imagem da importância das novas tecnologias na vida desta população. Entre as práticas desenvolvidas em ambiente digital (visionamento de cinema, jogos, navegação na internet, visita a chats) estavam sempre do lado das minorias – por vezes, mesmo em sinal nulo – aqueles que a elas se furtavam. Poderemos estar a falar de constâncias diversas, mas já ali o computador marcava uma presença de peso. Ela era visível sobretudo no domínio do acesso à rede (atingindo a expressiva percentagem de 85,5 em regime diário e constituindo a quinta atividade favorita) e no da manutenção de conversas online (uma realidade também quotidiana para metade dos inquiridos, mesmo não sendo eleita num lugar muito destacado do ponto de vista das preferências). Atendendo às modalidades diárias, com exceção do visionamento de cinema, as práticas realizadas com o computador (corporizando ou não, com maior ou menor sinal, um labor leitor) ultrapassavam, aliás, as formas de leitura mais convencionais (jornais, revistas, livros); quanto ao favoritismo, neste caso com exceção dos chats, tais atividades situavam-se sempre acima das mesmas formas de leitura mais clássica. Por seu turno, os dados neste capítulo apresentados reforçam esse retrato.

Em primeiro lugar pela generalização e transversalidade social do uso do computador: é residual o número de alunos que não tem um terminal na sua casa, atingem os 72,5% os casos de posse de computador próprio, numa lógica de

disseminação de equipamentos que contorna, inclusivamente, desigualdades nos planos da condição económica, das escolaridades familiares e dos estratos sociais. O computador tornou-se um facto social total e a sua utilização efetiva assume-se como maioritariamente quotidiana, indício seguríssimo do seu poder – será inconcebível o dia em que algum tempo não lhe seja concedido, menos imaginável, porventura, do que aquele em que não se abra um livro. As taxas nacionais de crescimento na posse de terminais informáticos domésticos demonstram um movimento expansivo articulado com a ligação à internet (sem a qual, hoje, o computador, por si só, deixou de fazer sentido). As informações do Pordata fixam, a esse respeito, os seguintes números: em Portugal a digitalização dos lares (medida pela posse de computador nos agregados domésticos privados) era em 2008 de 49,8%, tendo subido para 71,5% em 2017 (este último valor, aliás, muito sintomaticamente excedido pela nossa amostra já em 2013); a convergência entre digitalização e acesso à internet vem sendo uma realidade que a mesma fonte informativa reafirma na transição de taxas de 46% em 2008 para 76,9% em 2017; finalmente o acesso à internet a partir da banda larga subiu nos mesmos intervalos temporais de 39,3 para 76,4% (FFMS 2017e). De acordo com Cardoso et al (2015, p. 123) “o caso português é um bom exemplo da expansão do acesso e da democratização da internet entre a população.”, o que permitiria, segundo estes autores, catalogar-nos como uma sociedade em transição para a *Sociedade em Rede*. O território que estudamos – e já o afirmámos aquando da sua caracterização – encontra-se em sintonia com essa realidade, sobretudo tendo em conta as idades em que se foca este estudo, o crescente acesso das novas gerações à experiência escolar (transcendendo as dos seus pais e avós) e o facto de as pesquisas nos dizerem que são os agregados que integram indivíduos jovens aquele que mais rapidamente se digitalizam e aderem à ligação online (Hasebrink, Livingstone, Haddon & Olafsson, 2009) – este último fenómeno também identificado em Portugal por Almeida et al (2011). Nesse sentido a escolarização em alta dos mais jovens e o estímulo académico serão um portal preferencial para a digitalização das famílias e, inclusivamente, dos mais velhos, o que, todavia, não ilude fraturas bem presentes nas sociedades atuais, em particular na nossa (em que a democratização do ensino se processou tardia e rapidamente). É nesse pano de fundo que os dados dos dois grandes inquéritos nacionais sobre a Sociedade em Rede em Portugal estabelecem que o uso da internet entre nós revela, ainda, clivagens relacionadas com a idade, a escolaridade atingida e a socialização digital: são os mais jovens (entre os 15 e os 24 anos), já nascidos e educados num paradigma comunicacional contemporâneo, os que mais o assumem quotidianamente; tendências de decrescimento, nesse plano, acompanham, genericamente, a subida na idade e geração e, em sentido inverso, as distribuições quanto aos níveis académicos (Cardoso et al, 2005; Cardoso et al, 2015). Uma multiplicidade de fatores tem sido mobilizada para explicar este comportamento orientado para o digital.

Importa, contudo, realçar que este não será certamente consequência de características biológicas mas, acima de tudo, da presença, entre os mais jovens, de um leque de competências adquiridas tanto por via formal, como por processos de aprendizagem não formal e informal. O contacto mais precoce com as novas tecnologias, nas mais variadas esferas da vida social, e a interação com outros jovens utilizadores da internet propiciado pelas intensas relações de sociabilidade que tendem a caracterizar os mais jovens são fatores a ter aqui em consideração. (Cardoso et al, 2005, p. 144)

Tomadas estas referências não é, pois, motivo de espanto que as práticas em torno do computador atinjam os níveis que apresentamos (com os seus 99,8% de utilizadores, entre os quais o uso diário se avoluma perto dos três terços). Não é, também, estranho que grande parte do uso de equipamento informático se articule com o acesso à internet (duas faces de uma mesma moeda) nos planos das representações sociais e das práticas concretas. Já em 2007 o estudo EEL (Lages et al, 2007) dava nota de um recurso diário a esta que subia entre os ciclos de ensino e se situava nos 85,6% no caso da subamostra nacional de alunos do Secundário (um valor absolutamente coincidente com o nosso); 14,4% dos alunos desse nível declaravam não gastar nenhum tempo diário com a rede; entre a grande maioria que o fazia, o uso de 3 ou mais horas atingia o registo de 15,1%. O inquérito Sociedade em Rede 2013, para esse ano e para os escalões dos 15 aos 24 anos fazia subir tal utilização para os 94%, com taxas próximas do absoluto entre os estudantes (Cardoso et al, 2015).

Não é, finalmente, estranho que os níveis que aqui discutimos ou que as formas e finalidades de utilização do digital, no enquadramento de perfis sociologicamente juvenalizados e em frequência escolar, gravitem em torno do trabalho académico e, sobretudo a atentar nas distribuições obtidas, das dimensões de consumo e comunicação de ordem recreativa entre pares: ligar um computador obedece prioritariamente à entrada em redes sociais e, já depois disso, observe-se, à realização de tarefas escolares. Tal dá-nos uma dimensão da importância da internet do ponto de vista da criação e manutenção de sociabilidades juvenis, corroborada, ademais, pelo facto de o serviço mais utilizado na rede ser o acesso a conversas online (seja ele em ambiente de chat ou no contexto das ditas redes sociais digitais).

Quanto às possíveis articulações entre a internet e o livro, tendo ainda ocasião para ao tema voltar num outro capítulo, mais adiante (observando-o a partir de novos elementos de questionamento), reconheçamos, por agora, a sua incipiência. Marginalíssimos se revelam os hábitos de leitura de livros (ainda mais que os de leitura de jornais e de revistas) e os de pesquisa a respeito deles no ambiente online para efeitos de compra, computador/internet e livro parecendo pertencer a duas diferentes galáxias. Da comparação genérica com as informações avançadas por Lages et al (2007) ressaltam os seguintes aspetos nessa matéria: nesse ano eram também bastante baixas, em todos os ciclos de ensino, as taxas de leitura de livros na internet; e com tendência ao decréscimo à medida que se avançava do Básico para o Secundário (entre os alunos deste último, 60% afirmavam nunca ter lido um livro dessa forma, valor superior ao registado para o 3º. Ciclo – 48%); a descarga de livros no computador era ainda mais elementar. Tenhamos em consideração que muito se terá alterado entre 2007 e 2013, na voragem de transformações que, de ano para ano, marca a nossa moldura tecnológica. Tenhamos, igualmente, em consideração que essas transformações, eventualmente entendidas como acréscimos da dimensão concorrencial, também, numa outra perspetiva poderão ser favoráveis a uma leitura de novo tipo (ter-se-á generalizado o uso de formatos PDF, terá aumentado o número de utilizadores de e-readers, terá crescido a digitalização de obras de domínio público e a sua disponibilização gratuita no espaço da rede; e uma observação, por mais elementar e impressionista que seja, dos ficheiros que vão sendo trocados – mesmo aqueles que contém a novela bestseller acabada de sair em edição de papel – evidencia tal facilidade de acesso). O estudo EEL referia-se às complementaridades ou concorrências entre internet e suportes clássicos desta forma:

Pode-se dizer que a internet começa a competir com os livros, os jornais e as revistas na ocupação dos tempos livres dos jovens e na busca de elementos de

informação atualizada sobre os mais diversos assuntos. A abundância e a atualização constante da informação nela encontrada dão possibilidades de pesquisa que superam todas as formas de ler conhecidas até há bem pouco tempo. Livros, jornais e revistas podem ali ser percorridos e relidos sem gastos em sítios públicos cada vez mais universalmente disponíveis. (Lages et al, 2007, p. 244)

Confrontadas essas considerações com a crueza dos nossos números é legítimo reconhecer que as novas alternativas de leitura não parecem afetar grandemente o comportamento destes jovens do distrito de Portalegre que, globalmente, a elas se mostram indiferentes: se os livros estão disponíveis no ecrã não é por isso que são mais acedidos e lidos. Aplica-se aqui o mesmo juízo que atrás formulámos a respeito da imprensa escrita: tal como no seu caso, a procura intencional de um livro online para leitura não integra o conjunto dos hábitos deste grupo, descontadas muito poucas honrosas exceções. No plano do que podemos considerar uma leitura recreativa (ou cultural num sentido lato), as respostas para isso apontam: e veremos, de facto, mais à frente no presente trabalho, como a leitura integral de um livro em ambiente digital é pouquíssimo empreendida. Quanto a um contacto com o livro de feição mais esporádica e pontual (exemplificada por pesquisas direcionadas, na internet) já não temos tantas certezas; e acreditamos mesmo que ele ocorra mais do que as respostas nos querem fazer crer ou do que aquilo de que os atores têm plena consciência. Repare-se que o trabalho escolar constitui uma parte não descartável do recurso ao computador e da ligação online; por isso as respostas o colocam numa posição destacada no plano das funcionalidades procuradas. Ora, ele integra normalmente consultas que tantas vezes se dirigem a obras – referidas nas aulas, sobre as quais é necessário proceder a recensões, que é preciso comentar, de que é necessário usar excertos. Das tarefas de estudo destes jovens, o livro (na sua manifestação digital) não poderá estar completamente ausente (que o digam os professores que tanto se queixam das transcrições retiradas da net e da clássica enfermidade do *copy/paste* que hoje aflige as escolas); a leitura também andarà por ali, pensamos. Mas será, talvez, uma leitura mais na diagonal, de procura de elementos precisos, diluída no empreendimento escolar – “meio de obter informação atualizada e fácil, porventura em complemento da que encontram nas bibliotecas familiares e escolares e outras.” (Lages et al, 2007, p. 250); e por isso, porque justamente diluída no mundo do trabalho para a escola, tal contacto é, no domínio das representações, reconhecido (e declarado) menos como leitura de livros, possivelmente desvalorizado enquanto tal. Evidentemente que nesta conjetura nos encontramos no território das meras hipóteses, abrindo caminho para outras investigações, não autorizando os dados recolhidos afirmações definitivas a esse respeito. Mas será possível, à frente, identificar situações em que a pesquisa sobre livros no contexto do digital, longe de ser prática estrutural dos comportamentos, claro, foi já realizada num maior número de circunstâncias do que as informações agora comentadas poderiam levar a supor.

Terminamos esta alínea com uma referência às fraturas na utilização do computador e da internet que, apesar da mais que evidente democratização das suas posses e usos, ainda desenham algumas irregularidades numa superfície relativamente monótona. Essas irregularidades permitem-nos reconhecer algumas condicionantes de maior nitidez associadas ao habitat, com a relativa diminuição dos usos entre rural e urbano, também detetada por Lages et al (2007) no indicador de utilização da rede na amostra nacional do Ensino Secundário. Hipoteticamente tomada como função de uma prevalência das culturas da ruralidade em determinados meios, ela encontrará explicação nas habilitações escolares das famílias e nos níveis de qualificação

profissional dos agregados que, já o vimos, nesses meios se fragilizam. O que parece ser corroborado, para o nosso conjunto, pelas indicações gerais do uso do digital na sua ventilação pelo background escolar (numa subida com ele alinhada, apelando a culturas familiares distintas e nas quais o uso do computador e da internet se consolidarão de forma diferencial). São, no entanto, as fraturas associadas ao sexo aquelas que mais se fazem sentir, na convergência de um maior número de indicadores e assumindo relativa coerência com os padrões gerais detetados no campo das práticas de lazer (transparecendo no acréscimo do uso diário de computador no segmento masculino – visível quer no espaço privado quer no espaço público da instituição escolar –, na maior fidelização quotidiana deste à ligação online, na sua maior adesão às redes sociais e às formas de comunicação por elas estimuladas). Esta maior orientação dos rapazes para os suportes e conteúdos informáticos, uma menor tendência das raparigas para as tecnologias era, aliás, como foi referido noutra capítulo, já assinalada pelos estudos LEP (Santos et al, 2007) e EEL (Lages et al, 2007), seguindo padrões internacionais que sugerem um relativo uso genderizado da informática com esse sentido (Donnat, 2005; Neves, 2011); o inquérito Sociedade em Rede 2013 continua, mais recentemente, a detetar um recurso à net ligeiramente superior na população masculina portuguesa, com a nota dissonante do anúncio de uma caminhada de sentido inverso nas faixas entre os 15 e os 34 anos (aí, começam a ser as mulheres a revelar um avanço tecnológico sobre os homens, eventualmente associado às trajetórias profissionais e escolarizantes hoje bastante favoráveis ao grupo feminino, e que atrás discutimos) (Cardoso et al, 2015); tal avanço não se revela, ainda junto da nossa amostra, o que é tanto mais curioso quanto a população estudada (e os elementos recolhidos a respeito das habilitações das famílias) dão já notícia da dianteira que as mulheres começam a tomar. Indiciando a persistência de um mundo tecnológico associado ao masculino repare-se, em informação adicional, que a matrícula nos cursos tecnológicos diretamente ligados à informática (consultar Quadro 8 do Anexo II) estava indiscutivelmente do lado dos rapazes. Se olharmos agora os comportamentos face à leitura mais intencional de livros online, as dissociações de sexo invertem-se, todavia: atividade aqui exclusivamente feminina, como vimos (mesmo que num contexto de escassez generalizada), ela parece seguir paralela à leitura do livro em papel que, na configuração das práticas de lazer, constituiu o nosso primeiro sinal (e outros tantos encontraremos daqui em diante) de uma distância entre os dois grupos de sexo na relação com o livro na sua manifestação clássica.

c) Quanto aos pesos manifestados por estes universos – Neste capítulo considerámos o que podemos designar como dois grandes paradigmas comunicativos. De um lado a imprensa enquanto modelo mais antigo de uma relação com a informação (e com a leitura); do outro o computador, objeto muito recente na História, com as suas virtualidades de comunicação à distância, hoje recurso obrigatório na mesma obtenção de informação (e não menos ligado ao desenvolvimento de práticas leitoras). Só um pensamento simplista poderia encarar esses paradigmas como estanques; pelo contrário, o seu relacionamento é marcado pela fluidez (pode ler-se o jornal num papel eletrónico; a consulta de informação no ecrã informático – tal como a sua receção no velhinho canal televisivo o fazia – mobiliza, quantas vezes, para a procura do diário ou do semanário físicos; sabemos dos livros através dos jornais, e da sua publicação ao consultarmos um blogue, uma leitura em livro ou revista fazem-nos realizar uma pesquisa adicional num qualquer site). As tecnologias não se vão anulando umas às outras de forma tão rápida e definitiva, elas não se criam, medram, desenvolvem e expandem em territórios fechados e imunes, alheias aos lastros históricos ou a tudo o que se vai transformando nas sociedades, sobretudo neste novo milénio feito de

encurtamentos de distância. Mas mantenhamos esta distinção de paradigmas nem que seja pelo facto de eles nos evocarem atitudes, face à leitura e aos seus objetos, de ordens mentais diferentes, originadas em complexos temporais e culturais bem distintos. Qual o peso de cada um deles no comportamento de uma população estudantil de um distrito português periférico, fronteiriço, demograficamente envelhecido, afastado dos grandes centros políticos, económicos, também culturais (mas nem por isso isolado como defendemos aquando da sua caracterização sociográfica, ou como as informações que avançamos sublinham)?

Os dados demonstram, a nosso ver, um avanço da cultura do ecrã (e maioritariamente do ecrã digital) sobre os outros suportes. Se uma parte considerável mantém, todavia, algum laço com a imprensa (seja ela consultada no jornal do tipo que era usado pelos bisavós, seja ela acedida – mas bastante menos – em nova modalidade tecnológica), a contabilidade dos seus usos diários, fica bastante aquém de *démarches* informativas, consultivas, extensivas, leitoras (mesmo aquelas disponibilizadas pelo admirável mundo novo aberto com tanta facilidade e em toda a circunstância e espaço). Como o dissemos atrás, o computador e a ligação online serão hoje concebidos como parte inalienável do quotidiano, as publicações e imprensa (tais como os entendemos) nem tanto. Façamos um exercício retrospectivo, aqueles de nós que nascemos antes do computador e atravessámos uma parte das nossas vidas antes do seu advento: onde podíamos, então, saciar o nosso desejo de informação, a nossa curiosidade sobre o que ocorria no mundo, onde podíamos procurar os saberes de que necessitávamos em matéria de estudos, de trabalho, de mero interesse intelectual, de entretenimento? Os recursos em que pensávamos de imediato estavam sempre do lado dos suportes em papel (os livros – enciclopédias, obras especializadas, etc –, os jornais, as revistas – generalistas ou científicas) ou, se o quisermos, do mundo audiovisual que então tínhamos à disposição. Ora, o que acontece hoje é radicalmente diferente – e todos nós, que nascemos antes do advento do computador, também vimos transformados as nossas rotinas de pesquisa, a nossa ligação com os conteúdos informativos – porque plataformas de acesso rápido se instalaram no ritmo societário. A enciclopédia tradicional tornou-se obsoleta; para alguns a consulta laboriosa do jornal também; é tão fácil digitar um termo num motor de pesquisa e, imediatamente, aceder a alguma indicação sobre ele (a sua qualidade imediata pode ser discutível, mas isso é todo um outro tema); é tão rápido e eficaz percorrer os *headlines* e ficar com uma ideia do que se vai passando; e as notícias nem precisam de ser procuradas, elas chegam através de links nos mails de amigos, na rede social digital a que se pertence, no fórum do site do local de trabalho, tudo tão mais rápido do que o ato de compra do jornal (esse que também pode ser folheado no ecrã). E se todos nós, formados enquanto pessoas e socializados numa cultura do impresso, transformamos os hábitos em virtude dessas mudanças tecnológicas (que também transformaram todos os planos da nossa existência), que dizer destes *digital born* que constituem a nossa amostra, tendo vivido desde sempre sob o signo da informática e da net? Uma cultura de matriz tecnológica forma o seu quadro existencial; e ela amplia-se. É com ela que a leitura do impresso tem de relacionar-se, é com ela que a cultura do livro (esse nosso objeto central de pesquisa) partilha um espaço comunicativo.

Observemos, assim, no capítulo seguinte, os padrões gerais de uso de livros, as imagens que sobre eles, genericamente, se constroem, a sua posição no dia-a-dia destes estudantes e os níveis leitores evidenciados.

Capítulo 12

A leitura de livros: práticas e representações

12.1 A leitura de um livro à data de realização do questionário (p. 301) – 12.2 Os tempos da leitura (p. 303) – 12.3 Os lugares da leitura (p. 309) – 12.4 Representações sobre a leitura (p. 311) – 12.5 As leituras dos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário: uma tipologia de leitores de livros (p. 312) – 12.6 Leituras “incompletas” (p. 318) – 12.7 Como se escolhe um livro (p. 322) – 12.8 Os hábitos de aquisição de livros para si próprio e a presença de bibliotecas nos lares (p. 324) – 12.9 Auto classificação do gosto pela leitura: gostar ou não gostar de ler, eis a questão (p. 328) – 12.10 Índice de relacionamento primário com a leitura, tipologia de leitores de livros e gosto pela leitura (p. 329) – 12.11 Práticas e representações: uma discussão (p. 332).

Aprofundamos aqui o conhecimento sobre o lugar do livro neste universo juvenil e sobre as representações construídas a respeito da leitura. Toda a análise processada se reporta (exceto quando assinalado) a atividades desenvolvidas a partir de títulos que não sejam manuais escolares. Na realidade, as perguntas do questionário, excluindo estes últimos (uma vez que não utilizávamos a expressão “livros escolares” mas apenas “manuais escolares”) deixavam-nos a possibilidade de medir, como já assinalámos ter sido nossa intenção, qual o peso de outras obras decorrentes dos currículos nas práticas em causa – por exemplo, os clássicos estudados na disciplina de Português ou outros objetos cuja leitura a escola tivesse induzido – e compreender a ordem de grandeza entre leituras eventualmente estimuladas pela instituição escolar e outras perseguidas de forma mais livre e espontânea.

12.1 A leitura de um livro à data de realização do questionário¹⁰⁴

Um primeiro indicador utilizado passou por uma avaliação de alguma prática de leitura que estivesse a decorrer à data da realização da nossa recolha de dados (o que se costuma designar por leitura atual, conceito a que já aludimos). Foi, pois, perguntado aos estudantes se naquela ocasião se encontravam a ler algum livro – que não fosse, claro, nenhum manual de uma disciplina. Entre os 509 adolescentes obtivemos 43,6% de respostas afirmativas; mais de metade (56,4%) não declarou leitura.

Estes 222 leitores atuais referiram cerca de 171 títulos, com frequências de leitura bastante variadas: grande parte das obras estava a ser lida por poucos (a grande maioria, na verdade, apenas por um indivíduo), num regime de pulverização bastante acentuado; um escasso número de títulos, em contrapartida, reunia percentagens mais elevadas de leitores mas nunca logrando atingir pouco mais de cerca de 7% (de facto, a obra mais lida agrega 7,2% de investimentos). O rol de obras obtido pode indiciar as mais livres leituras ou a presença da instituição escolar: ali estão as séries juvenis, os êxitos vindos do cinema e do pequeno ecrã, os blockbusters para adolescentes e os clássicos portugueses presentes nos currículos. Trataremos este mundo de leituras, do ponto de vista dos títulos presentes, no capítulo seguinte de forma bastante detalhada, de modo que não nos alargaremos, por enquanto, sobre esse tema.

Vejamos, por agora, qual o grau de reconhecimento da autoria de um livro, fator importante na medida em que permite aferir de que forma nos encontramos perante uma leitura mais atenta, efetiva e afetivamente marcante ou, num outro plano, mais próxima do paradigma da leitura cultivada (capaz de associar uma obra à voz daquele que a escreveu e, por isso, potenciadora da procura – ou rejeição – informada de obras

¹⁰⁴ Todas as informações a respeito destas leituras têm as suas referências nos Quadros 54 a 61 do Anexo II.

semelhantes, do mesmo autor, do mesmo género, de temática próxima). E nesse sentido era pedido aos jovens que a par do título da obra que estavam a ler referissem o seu autor. Curiosamente, a grande maioria (70,3%) dos leitores atuais são também leitores atentos, fazendo acompanhar o título de uma autoria; para 29,7% esse par título/autor não é assinalado. Tal facto pode revelar, nessas circunstâncias (ainda assim do lado de um grupo menos significativo), modalidades de leitura incipientes, fortuitas, desatentas, menos cultivadas, em todo o caso; mas é também possível que sugira que as representações em torno do livro enquanto expressão de uma personalidade ou visão do mundo não têm grande significado para estes adolescentes. Num contexto informativo e comunicacional marcado por uma diversidade, de dimensão inimaginável, de conteúdos, plataformas, formatos, objetos de leitura, será difícil situar a singularidade das autorias (mais próxima e característica de uma certa cultura literária erudita que populações que acedem recentemente à leitura estão longe de representar). O livro será, antes de tudo, um título, uma intriga, uma história, entre tantas outras que cruzam os seus quotidianos, um protagonista, uma situação. O seu escritor não constitui uma âncora valorizada e é, por vezes, com esforço, arrancado do limbo do esquecimento. É vulgar que aqueles que não identificam autorias façam alusão a uma outra obra do mesmo escritor (e isso já é reconhecer), à série, à coleção (como sugeríamos que procedessem, caso não recordassem o nome do autor, de modo a que nós próprios pudéssemos, posteriormente, identificar o título em causa a partir de outras coordenadas). Estas dificuldades em identificar um autor podem sinalizar, nalguns casos, um valor afetivo que o livro não consegue alcançar, noutros a ausência de uma herança cultural e de matriz intelectual com códigos de orientação muito próprios. Mas nem sempre serão um indicador de que o livro não é importante. É preciso ainda não esquecer que o jovem se encontra, atualmente, submerso num conjunto de práticas escolares que reivindicam constantemente um trabalho de memorização, convocando sistemas de referência, exibição de nomes, escalpelização de saberes. Para quê manter os mesmos mecanismos nesse espaço de liberdade das leituras voluntárias? Se, na realidade, nenhum dos leitores de “Os Maias” se furta à informação de que o pai dessa obra é Eça de Queiroz, são muitos os que não se darão ao trabalho de memorizar o nome do criador do último livro de ação ou do último policial que leram. Assim “O Recruta” é um livro da série “Cherub” mais do que uma obra de Robert Muchamore ou “Nómada” foi escrito pela “mesma autora da série de vampiros” (embora não se recorde o nome Stephenie Meyer). Sistemas de significação e referência cruzados são, pois, mobilizados constantemente e, entre eles, o nome de um autor é apenas mais um, talvez nem sempre o mais sinalizador ou aquele que conduziu à leitura. No último exemplo que apresentámos, aliás, é significativo que o respondente situe a obra de Meyer a partir da série “Twilight” (“Crepúsculo”), uma vez que, eventualmente, a leitura se desenvolveu induzida pelo ciclo de filmes que a adaptam ao cinema (e por todo um conjunto de marketing – cromos, moda, cadernos escolares, etc – que o acompanham) e não tanto por um mecanismo de reconhecimento de alguma singularidade atribuída à personalidade da escritora americana – mas à singularidade da obra sim. O nome do autor, para alguns menos familiarizados – ou educados – a partir de sistemas de referência literários, terá, pois, tendência a perder-se numa longa cadeia em que o nome de um autor talvez seja o menos importante a reter. Nestas coordenadas avançadas por aqueles que não conseguem situar a paternidade de um título desenham-se esses múltiplos sistemas associativos. Eles apelam, por exemplo, à série televisiva que adapta a obra (“A Guerra dos Tronos” é lida nos seus vários volumes talvez não porque lhe seja reconhecida a autoria de George R. R. Martin mas pelo veículo que a tornou popular). Noutros casos o ponto de referência é o jogo online que deu a conhecer o livro e do qual

ele emergiu (“Assassin’s Creed” de Oliver Bowden, cuja leitura se desenvolveu porque se é fã dos jogos da série embora nem se saiba quem escreveu o livro). Outras situações fixam-se no género de leitura de que se gosta (a fantasia, o policial, a auto-ajuda), outras ainda em afinidades com alguém que falou do livro e do seu tema, conduzindo a um investimento de leitura (“A lua de Joana” de Maria Teresa Maia Gonzalez). Podemos dizer que outras formas de identificação se esboçam aqui, outros pontos cardeais conduzem ao momento em que se abre um livro e nele se fica, passando muitas vezes ao lado do nome que, abaixo do título ou na lombada, nos diz quem o deu ao mundo. Mas será isto razão suficiente para colocar um estatuto de menoridade intelectual ao processo de associações que organiza e norteia estas leituras? Ou estaremos, antes, perante uma constelação cultural diferente daquela até aqui vigente e que tendia a uma reificação do autor e a uma certa valorização da propriedade intelectual do criador? E esse múltiplo sistema de referências não será também ele sintomático de uma cultura, sim, de uma cultura diferente a que temos de estar atentos?

12.2 Os tempos da leitura

Quando terminou para os estudantes da nossa amostra a leitura integral da última obra que leram? Exibimos as respostas no Quadro 22.

Quadro 22 – Tempo decorrido desde a leitura do último livro lido na íntegra (%)

Tempo decorrido	%
Vários meses	37,1
Menos de um mês	24,4
Aproximadamente um mês	21,4
Um ano ou mais	10,2
Nunca leu um livro	6,9
Total	100

n = 509

Fonte: Quadro 71 do Anexo II

Para apenas 24,4% essa leitura terminou há menos de um mês e para 21,4% há aproximadamente um mês. Reparemos que 47,3% terminaram de ler um livro há vários meses ou há um ano ou mais. 35 indivíduos (6,9%) declaram nunca ter lido um livro integralmente em toda a sua vida, além dos manuais das disciplinas. Com algum valor indicativo, devemos, no entanto, interpretar este último valor com algum cuidado: é difícil que algum destes jovens – estamos perante um grupo que passou, pelo menos, por nove anos de escolaridade obrigatória – nunca tenha de facto lido qualquer obra (mesmo que um exemplar de histórias infantis, um livro de banda desenhada) em toda a sua existência. O que supomos que acontece é que, confrontados com um modelo dominante de leitura para o qual supõem não preencher os requisitos necessários, acabam por assumir a condição de não leitores. Uma representação social da leitura

continua a impor-se, responsável, em muitos casos, por que grupos que mantêm padrões mais baixos ou de contacto com obras socialmente despromovidas, assumam uma condição de desafetação face ao livro que não traduz fielmente a realidade, como sugere Nicole Robine (2000). Num balanço geral desta dimensão há que sublinhar que cerca de 45,8% situam o término da leitura do último livro no espaço aproximado de um mês; os restantes localizam-no mais longinquamente.

Quanto a uma autoavaliação do tempo semanal dedicado à leitura de livros (sempre com exceção dos manuais escolares, era essa a regra) os valores declarados pela amostra encontram-se representados no Quadro 23.

Quadro 23 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%)¹⁰⁵

Tempo semanal	%
Menos de uma hora	50,4
Uma a duas horas	32,9
Três a quatro horas	12,4
Cinco a dez horas	3,8
Mais de dez horas	0,4
Total	100

n = 474

Fonte: Quadro 72 do Anexo II

Cerca de 83,3% não dedicam a esse tipo de leitura mais do que 2 horas por semana (metade do grupo de respondentes situa tais níveis em menos de 1 hora). Marginalíssimos são os casos (0,4% – 2 alunos, um rapaz, uma rapariga) em que tal investimento na leitura de livros ultrapassa as 10 horas semanais. Estes dados (de controle, no fundo) corroboram a indicação que as frequências de leitura de livros não escolares nos ofereciam quando situadas, atrás, no leque de atividades de lazer estudado. O lugar da leitura livre nesta gestão de tempos semanais confirma a sua modesta posição. Mas há que ter em conta que as atividades de leitura são uma constante no dia-a-dia de uma população estudantil: de leituras se ocupam as aulas, de leituras são feitos os estudos dos conteúdos disciplinares, a preparação para testes e exames, a partir de leituras se elaboram os trabalhos a apresentar. Com períodos escolares em que a presença na escola ocupa a maior parte do dia, será de prever que algum condicionamento à leitura livre possa ocorrer. E por isso os tempos da leitura lazer são marcados por descontinuidades de calendário, bastante assentes nos binómios tempo escolar / tempo de férias e dias de semana / fins-de-semana o que se revela no facto de, quando interrogados sobre a época em que consideram que as suas leituras de

¹⁰⁵ Passavam a ser excluídos desta resposta, por filtro do Questionário, aqueles (35) indivíduos que declararam nunca ter lido um livro na sua vida. Daí que o Quadro 14 apresente um n igual a 474. O mesmo princípio se aplica a outras questões sujeitas ao mesmo filtro tratadas neste capítulo e que assinalaremos caso a caso.

livros são mais intensas, os 474 leitores afirmaram maioritariamente (59,5%) que tal tempo é coincidente com as férias ou os fins-de-semana. Para 25,1%, porém, o período de aulas é aquele que representa uma atividade de leitura não escolar mais efetiva; finalmente, 15,4% declaram não alterar os seus ritmos de leitura em função da época do ano ou dos constrangimentos da semana.

Tendo em conta que, para além de descontinuidades sazonais, a leitura é uma atividade que pode variar em função das fases da vida, foi pedido aos jovens estudante que avaliassem a relação que têm vindo a manter com os livros, considerados os últimos cinco anos. Curiosamente, mais de metade (51,4%) afirma ler cada vez menos. 30,0% não identificam mudanças na frequência das suas leituras. Finalmente, um grupo mais pequeno de 18,6% declara ler cada vez mais. A nossa pergunta, situando o período de autoanálise nos últimos cinco anos, procurava justamente algumas pistas para essa fase de transição entre o 3º. Ciclo e o Secundário à qual, como vimos, podem corresponder afetivas diminuições nos investimentos de leitura lazer.

Centremo-nos, agora no subgrupo de leitores em baixa e vejamos algumas justificações que, em modo de resposta livre, foram avançadas¹⁰⁶. No conjunto mais significativo de casos a eterna falta de tempo, sem outras nuances, é a pedra de toque para esta diminuição das leituras: “Cada vez tenho menos tempo livre.” (Questionário 13); “Porque tenho cada vez menos tempo para dedicar à leitura.” (Questionário 178); “Porque ultimamente o meu tempo é pouco.” (Questionário 256); “Porque não tenho muito tempo para ler. (Questionário 388). Noutros casos, com bastante honestidade e autocrítica, associa-se a limitação de tempo à falta de interesse: “Não tenho tempo e porque também nunca li muitos livros.” (Questionário 30); “Talvez por falta de tempo e por não gostar muito de ler” (Questionário 70); “Porque não tenho tempo e não tenho hábito.” (Questionário 504). Mas a falta de tempo pode ainda ser assacada à escola e às suas obrigações, aos seus ritmos, aos investimentos pessoais – ora aceites como necessários, ora reconhecidos como constrangimentos não muito agradáveis – que a ela estão associados: “Porque o tempo da escola muitas vezes não dá oportunidade e assim leio mais apenas ao fins-de-semana.” (Questionário 19); “Por causa da escola tenho-me dedicado mais aos estudos e as prioridades são outras que não a leitura.” (Questionário 28); “Por causa da escola e por causa dos horários muito intensos.” (Questionário 132); “Porque estudo cada vez mais” (Questionário 219); “Porque tenho cada vez menos tempo devido aos estudos.” (Questionário 419); “Por pressão dos estudos e por falta de tempo” (Questionário 470). O ritmo quotidiano entre casa e trabalho (esse trabalho que hoje a escola também corporiza) está bem presente em afirmações como esta, que poderiam ser de um adulto que tem de cumprir um ritmo laboral: “Porque tenho cada vez menos tempo por chegar sempre tarde a casa.” (Questionário 147). A emergência de outros interesses (por si só ou combinada com os fatores de ordem escolar, de tempo, de predisposição) não está ausente neste conjunto de explicações: “Por falta de motivação devido às redes sociais.” (Questionário 27); “Devido à falta de tempo e também pelo facto de preferir praticar desporto.” (Questionário 46); “Porque as novas tecnologias substituem um pouco a leitura no meu caso.” (Questionário 63); “Porque fui substituindo a leitura de livros por outros passatempos.” (Questionário 135); “Porque a partir dos meus 12, 13 anos os livros começaram a deixar de me cativar e o aumento das tecnologias contribuiu para isso.” (Questionário 141). Este último exemplo – na sua lógica associativa – conduz-nos a um fenómeno também presente no conjunto de justificações apresentadas para uma diminuição das práticas de leitura de livros: na verdade a escalpelização das causas – livremente avançada, recorde-se, pois tratava-se

¹⁰⁶ O conjunto completo destas justificações pode ser consultado no Anexo III (Transcrições das respostas às questões abertas do Questionário).

de uma questão de resposta aberta – vai muitas vezes a par com níveis de autoculpabilização reveladores de um valor da leitura que a socialização – num plano geral ou concretamente a partir da instância escolar – disseminou de forma extremamente eficaz, mesmo entre aqueles que não morrem de amores por tal prática. Um jovem afirma ler cada vez menos “Por desperdício de tempo no computador.” (Questionário 181); outro ajuíza negativamente o excesso de ligação à rede “Porque hoje damos mais importância ao Facebook, o que é mau.” (Questionário 30). Entre escola, tentações digitais, tempo dado a outras práticas, crescimento que para novos mundos apela, se faz o percurso destes que identificam em si uma propensão para o livro em movimento de quebra. A diversidade e riqueza de raciocínios através dos quais procuram analisar esse movimento podem ir da mais honesta assunção de que não se gosta de ler ao elaborado jogo argumentativo de causas e efeitos, por vezes numa sociologia espontânea dos hábitos culturais.

Procurámos uma categorização destas justificações a partir das suas dominantes e podemos observá-la no Quadro 24.

Quadro 24 – Razões justificativas para ler cada vez menos, considerados os últimos cinco anos (%)

“Leio cada vez menos”	%
Por falta de tempo	35,7
Por causa da escola	22,5
Por falta de interesse	18,0
Por não gostar de ler	9,4
Por dedicar-se a outras atividades	7,0
Por causa das tecnologias e redes sociais	6,1
Sem razão em particular	1,2
Total	100

n = 244

Fonte: Quadro 86 do Anexo II

As razões apresentadas em virtude da falta de tempo para a leitura de livros (sem outros fatores adicionais) constitui a moda estatística com 35,7% de respostas. Mas para 22,5% destes testemunhos a escola assume a grande responsabilidade, ainda registando-se 18 e 9,4% de situações em que, respetivamente, a assumida falta de interesse e o mero facto de não se sentir inclinado para a leitura são muito frontalmente reconhecidos como motivo principal. Destaque-se que 6,1% dos articulados associam a diminuição dos hábitos de leitura ao uso das tecnologias da informação e das redes sociais.

Observemos as explicações que nos são dadas, agora, pelos 18,6% que declaram ler cada vez mais¹⁰⁷. Podemos encontrar neste conjunto algumas das temáticas do grupo anterior (mas com sinal oposto) bem como situações novas, linhas retóricas diferentes.

¹⁰⁷ Mais uma vez se remete para o conjunto das transcrições presente no Anexo III.

Se para aqueles a escola roubava tempo, aqui ela pode revelar-se um estímulo quer através da figura e da ação motivadora dos professores, quer porque os seus desafios também servem de alavanca às leituras livres. Nesse conjunto de testemunhos damos, ainda, com alguma ambiguidade nesse equilíbrio entre leituras livres (que cada um desenvolve porque se tem a consciência da importância de ler) e outras formas de leitura que, não sendo propriamente alheias à escola (chegaram por via do clube, porque uma estratégia pedagógica propõe que se leia uma obra de escolha pessoal e se fale dela no contexto da turma), não representam, porém, o paradigma puro e duro da leitura obrigatória: “Por influência dos professores, não tinha hábitos mas em Português temos o clube de leitura e estou a ter gosto pela leitura.” (Questionário 8); “Derivado das apresentações de livros nas aulas de Português.” (Questionário 358); “Porque a escola exige cada vez mais e eu vou aumentando o conhecimento de autores e livros que são sugestivos.” (Questionário 373). Noutros casos este estímulo escolar é indicado como tendo ido ao encontro de inclinações pessoais: “Porque para além de gostar de ler leio mais porque faz parte da disciplina de Português.” (Questionário 408); Para outros jovens este acréscimo de leituras tem a sua origem em hábitos consolidados e/ou que se reafirmaram com novas descobertas: “Porque conheço mais autores adequados ao meu gosto e tento comprar os seus livros.” (Questionário 44); “Porque cada vez mais encontro livros interessantes e a vontade de ler aumenta.” (Questionário 51); “Porque o gosto pela leitura aumentou com o aparecimento de livros relacionados com os meus temas prediletos.” (Questionário 265), “Porque descobri o meu tipo de leitura e comecei a interessar-me cada vez mais.” (Questionário 398). Não falta quem louve os benefícios da leitura enquanto fator de desenvolvimento pessoal – reforçando a hipótese socializadora – , fonte de cultura e atividade com vantagens no campo do sucesso académico: “Porque fui crescendo e comecei a perceber que é importante ler para desenvolver certos temas da realidade.” (Questionário 59); “Porque gosto de me entreter e ao mesmo tempo melhorar as minhas capacidades.” (Questionário 67); “Porque faz bem ao cérebro e descontra-me e serve para treinar a linguagem.” (Questionário 117); “Para ter o cérebro cada vez mais ativo e uma maior facilidade de estudo.” (Questionário 175); “Por ter interesse por temas novos e para ter mais vocabulário.” A ideia de prazer pode surgir também em alusões ao gosto pelo tempo da leitura. E se alguns viam nas tecnologias os responsáveis por uma progressiva desvinculação de hábitos até aí formados, há quem refira estas como fator positivo do qual se pode tirar partido em atividades de mediação e promoção: “Porque uso o Facebook para estimular a leitura em grupos de leitura no Facebook.” (Questionário 131). A relação com os pares é assinalada “Porque tenho cada vez mais interesse em ler por ouvir os meus colegas a falar sobre livros e para melhorar a minha escrita.” (Questionário 216). Detetamos assim coincidências temáticas entre leitores em baixa e leitores em alta: uma escola inibidora da leitura pode coexistir com uma escola que a promove; o tempo usado nas tecnologias informativas pode ser simultaneamente nocivo ou vantajoso do ponto de vista da relação com o livro; os interesses e lazeres desenvolvidos por esta adolescência terão efeitos de afastamento ou aproximação em cruzamento com motivações pessoais ou/e efeitos socializadores.

A distribuição por categorias de argumentação dominante dá-nos a ver – para os 88 casos de leitura em alta – o seguinte panorama apresentado no Quadro 25.

Algum otimismo pode ser retirado do facto de as categorias mais representadas refletirem percursos de um aumento de interesse pela leitura de livros, acréscimo de interesse que, já o vimos a partir de exemplos das respostas integrais, encontra a sua origem em situações tão diversas como a descoberta de obras a seu gosto, o desejo de aprendizagem pessoal e de desenvolvimento, o simples gosto de ler que se intensificou.

Mas não serão menos importantes esses casos (de tímida representação percentual) que nos revelam outras pistas sobre os diversos canais que conduzem ao livro e à leitura: o prazer, a ocupação do tempo que se considera poder decorrer à volta dos livros, mesmo o estímulo dos docentes e o poder influenciador dos amigos.

Quadro 25 – Razões justificativas para ler cada vez mais, considerados os últimos cinco anos (%)

“Leio cada vez mais”	%
Por aumento de interesse pela leitura	27,3
Por encontrar mais autores e livros de que gosta	15,9
Por desejo de aprender mais e desenvolver-se	14,8
Por gostar muito de ler	10,2
Por considerar que ler é importante	8,0
Por causa da aprendizagem e trabalhos escolares	8,0
Por prazer	4,5
Sem razão em particular	4,5
Por desejo de ocupar o tempo	3,4
Por influência dos professores	1,1
Por influência das redes sociais	1,1
Por influência dos amigos	1,1
Total	100

n = 88

Fonte: Quadro 86 do Anexo II

Quadro 26 – Razões justificativas para ler sempre com a mesma frequência, considerados os últimos cinco anos (%)

“Leio com a mesma frequência”	%
Por não registar alteração de hábitos	56,3
Por gostar de ler	13,4
Por falta de tempo	9,2
Por não gostar de ler	8,5
Por ler apenas para a escola	7,7
Por causa da escola que rouba tempo	4,2
Por aumento de interesse pela leitura	0,7
Total	100

n = 142

Fonte: Quadro 86 do Anexo II

Por seu lado, para os 30% que não detetam mudanças nos seus hábitos, as razões (categorização no Quadro 26¹⁰⁸) oscilarão, mais uma vez ambigualmente, em função da condição de leitor que se detém à partida.

Entre aqueles que já gostavam de ler não houve alterações significativas e o ritmo manteve-se (13,4%). O tempo para a leitura é sempre o mesmo “Porque continuo a ter o mesmo tempo para o fazer.” (Questionário 261). Assim, para um leitor consolidado lê-se “o mesmo porque simplesmente gosto de ler.” (Questionário 311); para um leitor sistemático lê-se com a mesma frequência “porque todos os meses leio um livro.” (Questionário 380). Em contrapartida “ler o mesmo” pode significar ler pouco, honestamente assumindo uma prática que não se alterou justamente pelo residual lugar que ocupa na cultura do quotidiano: “O mesmo porque não sou grande adepto da leitura.” (Questionário 77); “Porque não gosto muito de ler mas não tenho alterações.” (Questionário 139); “Nunca fui muito adepta de ler e por isso leio sempre o mesmo mas não muito.” (Questionário 195). Neste grupo de leitores de ritmo inalterado podemos descortinar ainda situações em que a leitura é prioritariamente associada à escola; em tais casos leu-se sempre por causa ou apesar desta “o mesmo porque vou estando cada vez mais ocupado com a escola, o que não me permite ter uma leitura regular.” (Questionário 213).

12.3 Os lugares da leitura

Para a grande maioria o lugar do livro é a casa (escolhido por 87,8% dos respondentes a esta questão), seguido – a uma grande distância – pelos espaços ao ar livre e depois, residualmente, por outros locais como as bibliotecas, os cafés, os próprios espaços de convívio da escola (Quadro 27).

Quadro 27 – Local preferido para a leitura de livros ou onde esta ocorre mais frequentemente (%)

Local	%
Em casa	87,8
Ao ar livre	8,6
Nas bibliotecas	1,3
Nos cafés	1,3
Na sala de aula	0,6
Nos espaços de convívio da escola	0,4
Total	100

n = 474

Fonte: Quadro 74 do Anexo II

Esta preferência esmagadora pelo espaço interior duplica, a nosso ver, a “interioridade” que, no plano das representações sociais, a leitura de livros assume para

¹⁰⁸ No Anexo III são transcritas também todas as justificações apresentadas.

uma população juvenil marcada por um mundo em profusão informativa e comunicacional. Como se uma geração que parece estar permanentemente “ligada” tenha a consciência de que face ao livro é necessário “desligar-se”, isolar-se, instaurar o silêncio, a intimidade, privacidade, mesmo uma relativa solidão. E onde é isso possível senão no lar, sobretudo no quarto? Silêncio, conforto, concentração, sossego, são as pedras de toque da maior parte das respostas e das justificações em torno desta predileção pelo espaço doméstico¹⁰⁹: “Porque é o lugar onde me consigo concentrar melhor porque para ler preciso de silêncio.” (Questionário 17); “Porque aí estou com atenção e há menos barulho.” (Questionário 23); “Porque gosto de ler livros de forma confortável.” (Questionário 243); “Porque a casa é silenciosa e muito mais confortável.” (Questionário 310); “Porque tem de ser um local calmo e com silêncio.” (Questionário 401); “No quarto porque tem de haver silêncio para me concentrar nas histórias.” (Questionário 402); De muitas afirmações pode depreender-se a sensação de um certo desconforto do mundo exterior que no seu ritmo societário se torna avesso à prática da leitura: “Porque é onde me dá mais jeito e leio um bocado antes de dormir.” (Questionário 417); “Antes de dormir porque me sinto confortável.” (Questionário 422); “No quarto onde me sinto confortável antes de me deitar.” (Questionário 430); “Porque prefiro ler sempre à noite antes de me deitar.” (Questionário 448); “No quarto em pleno silêncio.” (Questionário 101). A casa parece, nessa medida, funcionar como baluarte contra o ruído exterior – e as suas tentações, os seus apelos – e, tantas vezes, é apenas nesse momento em que se suspende o tempo da vida em coletivo, antes de deitar, que é possível uma relação de proximidade frondosa com o livro e esses outros mundos que ele transporta. E escolhe-se a casa “Pela intimidade precisa para ler.” (Questionário 421), “Porque tenho a garantia do silêncio e tranquilidade.” (Questionário 57). “Porque é mais sossegada do que sítios públicos e para ler gosto de silêncio e concentração.” (Questionário 62). Muitas das afirmações produzidas a este respeito revelam a consciência de uma tirania vinda de fora, à qual há que subtrair-se, num isolamento fundador da disponibilidade: “Pelo silêncio para refletir nas ideias do livro.” (Questionário 93); “Para ter sossego e ler calmamente e interiorizar a história.” (Questionário 137); “Por haver mais sossego e porque me permite entrar no livro.” (Questionário 196); “Porque é um local calmo para viver a história do livro.” (Questionário 216); “Porque é um dos únicos lugares onde consigo estar sozinho.” (Questionário 346). É sugestivo que em todos estes testemunhos pareça ser convocada uma oposição entre espaços públicos e espaços privados. Os primeiros representarão os territórios do convívio entre pares, dos tempos livres em conjunto com os outros, das relações presenciais ou mediadas pelas tecnologias, nos quais o livro parece ter menos lugar; aos segundos, redutos da intimidade e da privacidade, estaria reservado o cantinho possível para a leitura, entendida esta sobretudo como atividade individual com poucas potencialidades de coletivo. E, curiosamente, vamos ver que esta exigência de concentração plena que só o isolamento parece permitir é, também, associada aos cenários exteriores até por aqueles que afirmam ler prioritariamente em espaços públicos. Ler no café, ler numa biblioteca, ao ar livre, pode ser algo próximo a estar sozinho entre a multidão, criando uma qualquer cortina invisível entre o leitor e aqueles que lhe vão passando por perto sem que interfiram nessa relação entre livro e leitor. Para estes casos a leitura fora de portas pode constituir uma curiosa oportunidade para atingir os níveis de concentração necessários: “Ao ar livre, em local descontraído.” (Questionário 74); “Ao ar livre, sobretudo na praia a ouvir os sons da natureza.” (Questionário 88); “Ao ar livre num sítio onde me possa concentrar.” (Questionário

¹⁰⁹ Para todos os articulados a respeito destas preferências pode, mais uma vez, ser consultado o Anexo III a este trabalho.

145); “Nas bibliotecas por causa do ambiente e do espaço.” (Questionário 187); “Nos jardins onde me sinto bem e onde posso estar relaxadamente.” (Questionário 214); “No campo por ser calmo e não ter distrações.” (Questionário 277).

Em suma, quer a leitura ocorra entre as paredes da casa, quer ocorra no ambiente mais ruidoso do café ou dos jardins públicos, o que parece presidir à escolha do local são, prioritariamente, as condições ambientais que, de acordo com as inclinações particulares de cada um, permitem fundar um espaço interior próprio para estar com o livro. Essa última interpretação encontra o seu suporte na categorização destas razões justificativas (que pode ser observada no Quadro 28).

Quadro 28 – Razões justificativas da preferência pelo local favorito para a leitura de livros ou pelo local onde esta ocorre mais frequentemente (%)

Razões justificativas	%
Calma, sossego, concentração possibilitadas pelo local	94,3
Disponibilidade de tempo nesse local	2,5
Mero acaso	1,3
Outros	1,1
Obrigatoriedade associada a esse local	0,6
Desejo de não perturbar a aula	0,2
Total	100

n = 474

Fonte: Quadro 75 do Anexo II

A esmagadora maioria destas justificações concentra-se nessa tríade calma/sossego/concentração (94,3% dos casos), com distribuições marginais para outros critérios ou situações. O acaso assume um papel muito reduzido bem como a disponibilidade do lugar. A título quase anedótico – mas com contornos interessantes, no entanto – repare-se nos 0,2% de respostas que correspondem a alunos que afirmaram ler prioritariamente na sala de aula como forma de evitarem perturbar o decorrer dos trabalhos: para eles, eventualmente pouco motivados para a aprendizagem que aí se realiza, a alternativa a uma atitude mais provocadora ou de confronto parece ser, paradoxalmente, refugiar-se entre as páginas de um livro.

12.4 Representações sobre a leitura

Solicitámos aos inquiridos que, entre um conjunto de afirmações, escolhessem aquela que melhor exprimiria o que pensavam sobre a leitura (aqui o termo era entendido no seu sentido geral e não em relação a qualquer forma/objeto em concreto). Esses diversos juízos (e as respetivas escolhas percentuais) podem ser observados no Quadro 29.

Quadro 29 – Juízos sobre o ato de ler (%)

Juízos	%
Ler é aprender	25,1
Ler é uma atividade de imaginação	24,0
Ler é um prazer	15,3
Ler traz vantagens para a escola	12,0
Ler sem fins escolares é fascinante	7,3
Ler é aborrecido	7,1
Ler é um trabalho escolar	4,9
Ler é um divertimento entre outros	4,3
Total	100

n = 509

Fonte: Quadro 88 do Anexo II

Sensivelmente um quarto destes jovens associa maioritariamente leitura a aprendizagem. Poderíamos acrescentar-lhe os 4,9% que afirmam que ler é um trabalho escolar e ainda os 12% para os quais a leitura é sobretudo encarada como atividade com vantagens para o trabalho académico para ficarmos com uma ideia do peso que as representações funcionais da leitura ainda têm para esta população estudantil, constituindo-se como uma importante matriz a partir da qual se concebe o ato de ler. Matizando este panorama, e de um lado menos associado à funcionalidade escolar, avultam os 24% que consideram a leitura uma atividade de imaginação e mesmo aqueles que (em 15% dos casos) a caracterizam como atividade de prazer ou (quando não associada à escola) como algo de fascinante.

Ponderadas as forças em presença (e tendo em conta que as categorias que propúnhamos podem ser encaradas como não exclusivas) podemos concluir por uma relativa divisão das opiniões e representações em torno da prática da leitura que, pensamos, manterão alguma relação com as vivências dos indivíduos concretos e das suas próprias experiências neste domínio (como veremos mais à frente quando cruzarmos estes juízos com as variáveis de base clássicas e os indicadores mais objetivos neste domínio em particular).

12.5 As leituras dos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário: uma tipologia de leitores de livros

Foi solicitado aos integrantes da amostra que, sempre com a regra de exclusão dos manuais escolares, apresentassem uma lista dos pares obra/autor lidos na íntegra no período de doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (veremos já de seguida a justificação para o intervalo de tempo considerado). Na prática tais leituras terão decorrido, tomado o conjunto e os diferentes tempos de aplicação do questionário em cada estabelecimento de ensino, entre Maio/Junho de 2012 e Maio/Junho de 2013.

Esse rol de livros, para além de conduzir a um conhecimento do universo concreto de leituras, afinaria o retrato mais imperfeito que a mera declaração em abstrato de regularidade de uma prática possibilitaria. O panorama de leituras realizadas (dados em bruto, ainda não categorizados) exhibe-se no Quadro 30.

Quadro 30 – Leituras ao longo dos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário

Número de leitores / não leitores	% de leitores / não leitores	Número de leituras realizadas na íntegra
134	26,3	Nenhuma
127	25,0	1
104	20,6	2
60	11,8	3
35	6,9	4
15	2,9	5
15	2,9	6
8	1,4	7
5	1,0	8
2	0,4	9
1	0,2	10
1	0,2	12
1	0,2	14
1	0,2	18

n = 509

Fonte: Quadro 69 do Anexo II.

Num dos extremos da escala deparamos com 134 situações em que não foi realizado qualquer investimento concluído em leitura de livros; ou seja 26,3% da nossa amostra não tinha lido na íntegra nenhum livro no período contemplado (o quadro para preenchimento dessa informação no questionário foi deixado em branco por todos esses alunos). Na outra extremidade, um jovem (0,2% do total de 509 respondentes) afirmou ter lido integralmente 18 obras (cujos pares título/autor apresentou na sua resposta). Entre esses limites de hipotéticos jovens não leitores de livros e de colegas que mantêm com a leitura uma relação já muitíssimo significativa encontramos situações muito variadas: poucas leituras, rondando 1 ou 2 livros no espaço de 1 ano; leituras mais avultadas que dariam uma média de 1 livro por mês, 6 leituras no espaço de 1 ano, 8 leituras, etc.

Empreendemos uma organização destes dados a partir do estabelecimento de uma tipologia de leitores de livros. Antes de passar à apresentação dos resultados estatísticos dessa classificação algumas explicações devem ser prestadas quer a respeito do modelo de inspiração para o indicador desenvolvido, quer do trabalho técnico que levámos a cabo:

1 – Quanto aos limites da objetividade – Relembremos que trabalhamos aqui com declarações avançadas pelos interrogados e não com instrumentos de medição externa e objetivada de leituras realizadas, como foi amplamente discutido no capítulo

de enquadramento metodológico. Assim, e tendo em conta as considerações já realizadas nesse capítulo, temos de nos ater aqui a uma contabilização de leituras com base nessas declarações dos respondentes; assumimos que são elas a matéria-prima de todo o trabalho, mesmo sabendo as eventuais imperfeições que tal posicionamento pode acarretar.

2 – Quanto ao modelo tipológico seguido – Podemos encontrar na literatura do setor diversas tipologias que têm procurado dar conta de padrões de leitura de livros de diversas populações nacionais ou de segmentos particulares destas (por idade, categoria profissional, região). Podem elas oscilar entre:

a) Classificações que tomam como base frequências de ordem mais qualitativa assentes em declarações de leitura sem tomar uma escala mensurável de outra natureza (consistindo, na prática, em considerar os respondentes que afirmam ler muito, com média regularidade, pouco, ou nada). Sem referenciar trabalhos em que assim se opera – mas eles existem – descartamos esse posicionamento uma vez que, em nossa opinião, ignora a subjetividade presente a cada respondente quando autoavalia a frequência das suas leituras: o que cada um considera como uma regularidade alta, média ou baixa pode ser muito variável e pessoal. Uma tipologia dessa natureza – que classificamos como subjetivista – pode ser interessante para refletir sobre as autorrepresentações dos leitores (no pressuposto de que venham a ser confrontadas com os comportamentos reais mensuráveis a partir de outros dispositivos de observação) mas nunca deve ser usada por si só como descritiva de um comportamento leitor.

b) Classificações que assentam – também a partir das declarações avançadas pelos atores sociais – em procedimentos de contagem de ordem numérica e escalonável (número de livros – ou outros objetos de leitura – lidos durante um determinado período de tempo estabelecido pelo investigador). Este segundo procedimento – que denominamos de tipologias mais objetivadas; e não lhes chamamos propriamente objetivas porque temos de ter em conta que assentam sempre nas declarações de inquiridos no quadro de uma determinada amostragem – tem vindo a consolidar-se na investigação do setor: referimos, entre outros, os trabalhos de Bouillin-Darteville et al (1991), Donnat (1994), Horellou-Lafarge e Segré (1996) ou Ariño (2010) e, no caso da investigação em Portugal, o clássico de Freitas et al (1997) já atrás aludido, os estudos, também já listados, no âmbito do PNL (Santos et al, 2007; Lages, et al, 2007) e a nossa própria investigação (Rosário, 2006)¹¹⁰, bem como todos os estudos internacionais (Eurobarómetros, AES) atrás citados. Foi este o princípio tipológico seguido por nós no presente estudo, tomando o período de um ano como base de avaliação (baliza temporal também utilizada nas pesquisas que acabámos de referenciar).

Assim, e partindo das leituras declaradas para os doze meses anteriores à data da inquirição, procedemos a uma construção de uma escala de frequência de leitura. Tomámos como modelo de partida a tipologia de leitores de livros proposta por Freitas et al (1997). Tal tipologia estabelece a distinção entre:

¹¹⁰ Evidentemente que uma terceira via, a ideal, consistiria na possibilidade de objetivamente medir leituras reais sem ter de fazer tal informação depender do filtro das declarações. Trabalhos de ordem mais qualitativa no âmbito da Sociologia da Leitura podem operar desta forma, constituindo um bom exemplo o clássico Leenhardt e Józsa (1983), mas no questionamento de populações com uma já significativa dimensão, como discutimos atrás, temos de nos ater, de facto, à aproximação que o questionário nos fornece.

a) Não leitores – Os que declaram, para o período de um ano, não ter lido nenhum livro.

b) Pequenos leitores – Os que declaram, para o mesmo intervalo temporal, entre 1 a 5 leituras.

c) Médios leitores – Os que declaram entre 6 a 20 leituras.

d) Grandes leitores – Os que declaram mais de 20 leituras.

No entanto esta escala, como discutimos em trabalho anterior (Rosário, 2006), deve ser, para populações juvenis em situação escolar, alvo de alguma adaptação, uma vez que se trata de um segmento social em que as práticas de leitura em termos gerais são bastante recorrentes. Um postulado de redimensionação, com argumentos semelhantes, pode também ser encontrado em Ariño (2010) na diminuição dos limites das três últimas categorias; este autor propõe assim – procurando descrever um complexo de leituras mais próximo da nossa contemporaneidade e não formulado em termos tão ambiciosos ou ortodoxos – que o grupo dos pequenos leitores descreva situações entre 1 a 4 leituras; o dos médios leitores 5 a 11; e o dos grandes leitores mais de 12. Considerando as várias hipóteses tipológicas, a escala agora utilizada optou por replicar aquela que tínhamos construído em trabalho anterior para o mesmo território (Rosário, 2006) e que teria a vantagem de permitir algumas comparações diacrónicas. Ela é a seguinte (sempre considerado o período de um ano de medição retrospectiva):

a) Não leitores – Os que declaram não ter lido nenhum livro.

b) Pequenos leitores – Os que declaram entre 1 a 5 leituras.

c) Médios leitores – Os que declaram entre 6 a 12 leituras.

d) Grandes leitores – Os que declaram mais de 12 leituras.

Para além destas quatro categorias, realizámos ainda um processo corretivo dos dados, acrescentando um quinto grupo ao conjunto, pelas razões que passamos a expor. Recordemos que a questão central a partir da qual se estabeleceria a tipologia de leitores de livros recolhia os títulos/autores declarados com lidos entre Maio/Junho de 2012 e Maio/Junho de 2013. Já observámos (Quadro 30) que 134 jovens da amostra (26,3%) recairiam, por essa contabilização, na categoria de não leitores. Ora acontece que em algumas dessas situações, embora não tendo realizado leituras no período tomado como referência, os jovens em causa se encontravam, à data de preenchimento do instrumento de recolha de dados, a ler alguma obra (resposta presente noutra parte do questionário). O ferrete de não leitores não se lhe poderia aplicar de forma cabal, uma vez que algum investimento de leitura eles se encontravam a realizar.

Assim adicionámos à tipologia uma categoria nova (*Leitores em processo*) descritiva de todos os casos que cumprissem as seguintes condições:

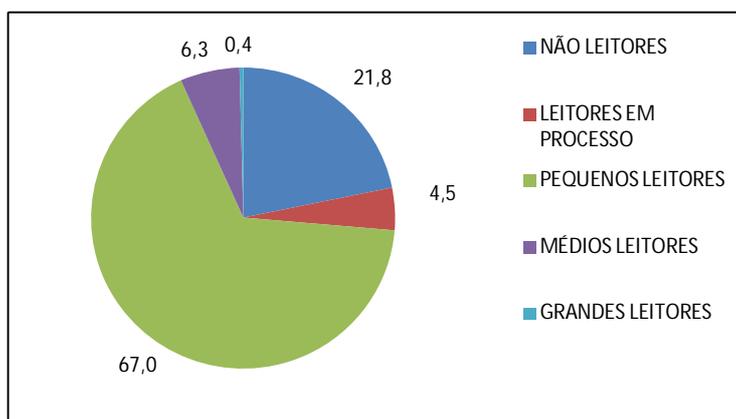
a) Não ter lido nenhum livro na íntegra no período de 12 meses anterior à data de resposta.

b) Declarar uma leitura em processo à data da mesma.

Naturalmente que os caso que não cumpriam a segunda condição integraram em definitivo a categoria de não leitores.

Organizada a informação a partir dos critérios acima recenseados, podemos observar agora os resultados da nossa tipologia de leitores de livros no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Tipologia de leitores de livros (considerados os doze meses anteriores à data de resposta ao questionário e a situação face à leitura à data de resposta ao mesmo) (%)



n = 509

Fonte: Quadro 70 do Anexo II

Verifica-se que entre os 509 estudantes, 111 (21,8%) são não leitores de livros – não leram qualquer obra na íntegra no período contemplado nem se encontram a ler um livro à data de resposta ao questionário; valor considerável, há que o reconhecer, desde já. Na condição de leitores em processo – embora não tenham lido qualquer livro completo nos 12 últimos meses, à data de recolha de dados estavam a ler uma obra – deparamos com 23 alunos (4,5%). Os pequenos leitores (341 em termos absolutos) constituem o grupo mais representado, num peso relativo de 67%. Como médios leitores 32 jovens perfazem 6,3% da amostra. Como grandes leitores, aqueles que terão lido mais de 12 livros completos no espaço de um ano, temos apenas 2 casos (0,4%). Será ainda de referir que entre os 111 não leitores de livros encontramos, naturalmente, os 35 respondentes que, em momento anterior do questionário, assumiram nunca ter lido integralmente um livro em toda a sua vida.

Reservamos a discussão destes números para mais adiante neste capítulo, do ponto de vista das suas implicações gerais, e veremos no Capítulo 15 quem são estes leitores com diversas filiações às práticas de leitura (no cruzamento com as diversas variáveis estruturais que temos vindo a mobilizar).

Observemos, para já, e globalmente, estas leituras de 12 meses. Tal distribuição está sintetizada no Quadro 31:

– Na primeira coluna exibimos a quantidade de títulos.

– Ela está organizada em função do número de referências, ou de leituras, que esses títulos mobilizam, dado que surge na coluna 2.

Quadro 31 – Distribuição de leituras pelos diferentes títulos no período correspondente aos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)

Número de títulos	Número de referência ou de leituras
1	52
1	30
1	19
1	15
2	14
1	12
1	11
3	8
8	7
7	6
11	5
9	4
24	3
57	2
417	1

Fonte: Quadro 62 do Anexo II

Que fenómenos elas nos revelam?

1 – Diversidade – Uma enorme variedade de obras: 544 títulos foram lidos na íntegra por 375 leitores no decurso de 1 ano. Desta contabilização foram, obviamente, retirados os leitores em processo e os seus investimentos, uma vez que, quer do ponto de vista dos efetivos, quer do ponto de vista dos títulos concretos lidos, esse tratamento está realizado nas secções referentes às leituras atuais. Nessa variedade de obras de um ano de vida encontramos um pouco de tudo, desde os romances presentes nos programas escolares (“Os Maias”, de novo, “Memorial do convento”, outra vez) às escolhas mais pessoais e surpreendentes (“O monte dos vendavais” de Bronte, “As portas da percepção” de Huxley), dos livros sobre informática aos de autoajuda, dos mistérios de Dan Brown aos escritores portugueses das últimas gerações (João Tordo, José Luís Peixoto), dos clássicos universais às obras dos humoristas. Tudo parece ter lugar nesta panóplia de leituras. Estas perfazem 983 investimentos (ou leituras terminadas, se quisermos usar uma outra expressão) para 375 leitores, repita-se.

Se desejássemos realizar uma média cega de leituras concluídas obteríamos o valor de 2,6 leituras por aluno.

2 – Heterogeneidade de investimentos – Mas já sabemos que há diversos tipos de leitores, que esses investimentos não se caracterizam por uma homogeneidade. Há leitores em reduzido número que são responsáveis por uma maior quantidade de leituras; a grande maioria contribui com modestas performances, como a nossa tipologia indica.

3 – Diferenciada distribuição de leituras pelos diferentes títulos – Detetamos de imediato uma grande diferenciação no número de leituras que as diferentes obras mobilizaram. A grande maioria dos títulos foi lida por poucos jovens (1 leitor, 2, 3, 4; por vezes um pouco mais), numa extraordinária pulverização das escolhas. Em contraste alguns poucos títulos revelam-se um tanto mais populares, embora num regime de pulverização tão acentuado nenhum deles atinja mais do que a ordem das dezenas (o caso mais sucedido, 52 leituras, para ser preciso).

Será interessante tentar compreender o sucesso dessas obras e os eventuais canais de que elas procedem, análise que reservamos para o capítulo seguinte.

12.6 Leituras “incompletas”

Os dados que temos vindo a tratar reportavam-se a leituras realizadas na íntegra, no fundo investimentos iniciados e finalizados com sucesso. Mas será de ter em conta que podemos presenciar, num grupo juvenil com uma relação relativamente volátil com a leitura, movimentos em direção ao livro marcados pela curta duração, atos ou entusiasmos fugazes logo suspensos, preteridos por outras atividades, outros objetos, até por outros livros. Seria pertinente avaliar o grau de atração/repulsão face à leitura e, por isso, interrogámos o grupo estudado quanto ao facto de ter iniciado alguma leitura de uma obra sem a ter concluído – aqui o período de tempo considerado foi, genericamente, o do ano civil de resposta ao Questionário.¹¹¹ 13,3% da secção da amostra respondente a esta questão declaram esse comportamento de leituras “incompletas” ou interrompidas. Em contrapartida 86,7% respondem de forma negativa, o que pode sinalizar, alternativamente:

– Ausência absoluta de leituras – natural para aqueles que recaem na categoria de não leitores atrás analisada (neste caso não ler um livro significa, logicamente, não interromper qualquer leitura).

– Fidelidade absoluta a uma intenção, persistência estoica, que terá conduzido outros da primeira à última página de um livro iniciado.

Uma categorização das razões prevaletentes avançadas para a interrupção da leitura de um livro e seu conseqüente abandono é apresentada no Quadro 32.

Avultam as circunstâncias associadas a:

– Desinteresse pela leitura da obra em concreto (55,6%).

– Falta de tempo (27%).

Outras razões dispersas (uma temática perturbante que não se desejou continuar a ler porque o livro incomodava ou induzia medo, uma situação de doença impeditiva da leitura, uma distração ocasional que fez esquecer a obra), revelam-se, já, minoritárias, na sua agregação com justificações que combinam desinteresse e disponibilidade de tempo (as duas categorias anteriores mais escolhidas). Menos significativos são também os casos em que o respondente não avança qualquer tipo de explicação.

¹¹¹ Os quadros de referência para esta temática encontram-se no Anexo II com os números 77, 78 e 79.

Quadro 32 – Tipologia de razões justificativas para não ter terminado uma leitura iniciada no período correspondente ao ano de resposta ao questionário (%)

Razões	(%)
Desinteresse pela obra	55,6
Falta de tempo	27,0
Outras razões / Razões mistas	9,5
Não refere razões concretas	7,9
Total	100

n = 63

Fonte: Quadro 79 do Anexo II.

Entre as obras cuja leitura não foi concluída identificamos títulos muito díspares. Ali marcam presença os clássicos estudados na escola, por exemplo “Os Maias”, “Memorial do convento”, “Amor de perdição”, estes três agrupando, aliás, as mais altas taxas de abandono de 12,7, 9,5 e 3,2% respetivamente, e representando, porventura, o prazer de não cumprir um dever de que falava Pessoa. Assim não se leu totalmente “Os Maias” “Porque passei a ler os resumos dos capítulos.” (Questionário 136)¹¹²; estas sínteses, outrora apenas disponíveis em versão impressa em forma de obras de ajuda interpretativa mas hoje também povoando a internet numa profusão selvagem e incontável, são “mais fáceis de ler do que o livro inteiro” como afirmará o respondente do Questionário 143. Um seu colega interrompeu “Crónica de uma morte anunciada” de Garcia Marquéz porque “Era um trabalho para uma disciplina e acabei por parar a leitura ao acabar o trabalho.” (Questionário 268). Entre os vários testemunhos é recorrente a justificação da falta de interesse que se pode insinuar numa leitura, levando a que se feche o livro. Mas não são apenas as obras ditas obrigatórias o alvo do bocejo desencorajador: nem a ele escapam, por exemplo, o picante enredo de “As cinquenta sombras de Grey” de E. L. James – de que não gostou o leitor do Questionário 458, criticando-lhe o excesso de pormenores – , o segundo volume da popular trilogia “Millenium” de Stieg Larsson – “aborrecido” segundo o Questionário 204 – ou “Danças malditas” de Stephenie Meyer – porque “Não gostei da história e fiquei sem tempo para acabar.” (Questionário 272). “O último Papa” de Luís Miguel Rocha “Não me agradou e não me entusiasmou” (Questionário 277) e mesmo um peso pesado da leitura popular como Margarida Rebelo Pinto com “O dia em que te esqueci” foi deixada de lado por desinteresse (Questionário 330). Há, pois, de tudo neste rol de obras regressadas às prateleiras sem ter visto a sua última página ser percorrida e fechada – e não podemos dizer que todas elas provenham do bastião da sala de aula e do currículo do Secundário.

Como já vimos, as razões para este abandono do livro assentam, globalmente, na trindade do tempo/interesse/disponibilidade tantas vezes evocada atrás como legitimadora da condição de leitor/não leitor ou da regressão/progressão das práticas de leitura ao longo do tempo. As preocupações e ritmos escolares podem, para alguns, explicar esta desistência: “A escola rouba tempo e não consegui acabar o livro.” (Questionário 319); “Falta de tempo porque era o período de aulas.” (Questionário 326). Uma curiosa crítica implícita ao que, com alguma ironia, poderíamos designar como

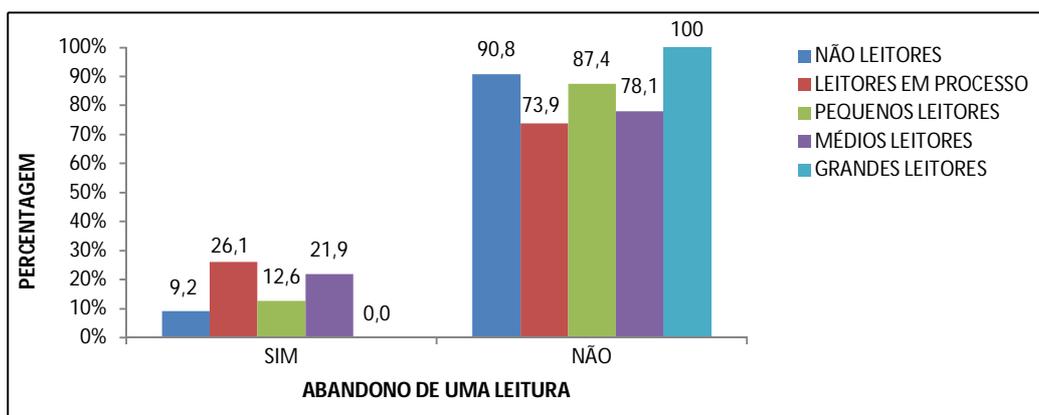
¹¹² As transcrições destas respostas à pergunta aberta do Questionário nesta matéria podem ser consultadas, como habitualmente, no Anexo III.

industrialização da leitura escolar é passível de ser encontrada no testemunho deste jovem leitor infiel que afirma não ter terminado “Os Maias” “Porque tive de avançar para ler outros na disciplina de Português.” (Questionário 464). Como se o livro reclamasse um tempo especial e, não sendo possível dedicar-lho, a única possível saída fosse guardar a leitura para outra ocasião ou não a realizar de todo! “Acabei por largar o livro porque tinha outras coisas para fazer e não voltei a pegar na leitura.” (Questionário 53). Em inúmeros casos a aludida falta de tempo e a dispersão de interesses podem ser interpretadas como justificações que ocultam um desinteresse de raiz pela atividade de leitura que não se deseja assumir. Mas mesmo um leitor que se preze da sua condição lamenta, por vezes, deixar um livro a meio (Questionário 188) tendo parado de ler “O livro de desassossego mas apeteceu-me ler algo mais leve nas férias e nunca mais voltei a ler.” Paralelamente ao lamento por esta recusa de continuar na companhia do nosso poeta maior, seria também razão para nos rejubilarmos com um panorama de abundância de livros que permite ao jovem a escolha, a seleção, a alternativa.

É ainda muito comum no conjunto de explicações avançadas pela amostra o fenómeno das expetativas goradas, o facto de o livro não corresponder ao que dele se pensava, não estar à altura de uma imagem previamente construída: “O livro não me cativou nos primeiros capítulos e desisti da leitura.” (Questionário 264); “Não me agradou e não me entusiasmou.” (Questionário 277); “É pesado de ler e não me fascinou.” (Questionário 329); “Não consegui passar as primeiras páginas porque me aborreceu.” (Questionário 470); “Não é o género de obra que gosto de ler.” (Questionário 313). Porque se pode escolher, a leitura não é em todos os casos uma imposição e é possível parar, como afirmava Pennac (1993), há o direito de não ler ou de ler outra coisa. Para além de uma certa apologia da liberdade, de que os comportamentos tratados são um revelador, este fenómeno de abandono das leituras parece, em nossa opinião, alinhar ainda com a hipótese que François Singly (1993) avançava de que os jovens, na nossa contemporaneidade, desenvolvem uma noção de tempo próxima do zapping televisivo, salto constante de uma a outra dimensão que cria esquemas temporais de receção dificilmente transponíveis para suportes reclamadores de uma focagem, concentração e perseverança de outra natureza porventura mais exigente (e de que o livro é o paradigma mais perfeito). E o autor referia-se nos anos 90 a uma cultura de massas marcada pela televisão; a este contexto teremos de acrescentar hoje – e com que peso! – a importância crescente do outro ecrã, o da cultura do digital, reforçador desses mecanismos de rápida passagem entre conteúdos, links, sites, plataformas, informação, no fundo os mecanismos da leitura em hipertexto tão diferentes dos esquemas da leitura sequencial dos suportes clássicos. Paciência, tempo, focalização (no caso de toda a leitura impressa e sobretudo no caso do livro) estão em contracorrente com as modalidades recetivas modernas, o que pode ter alguma relação com o problema que temos vindo a tratar.

No entanto nem todos são atreitos no mesmo grau a estas dificuldades e, por isso, seria interessante compreender se o fenómeno tem alguma relação com a condição de leitor que se detém. Por outras palavras, serão aqueles que desenvolvem práticas de leitura mais consolidadas os que também são mais permeáveis a mecanismos de escolha/abandono, o que quereria dizer que se permitem maiores níveis de experimentação e seletividade? Ou serão os mais fracos leitores, pelo contrário, os que também mais frequentemente abandonam leituras a meio, nesse comportamento refletindo o fraco interesse pela leitura? Procurámos, a partir dessas interrogações cruzar os dados de desistência de leituras com a tipologia de leitores, informação que pode ser observada no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Abandono da leitura de um livro a meio por tipologia de leitores de livros (%)



n = 474

Fonte: Quadro 77 do Anexo II.

Longe de uma distribuição linear em qualquer dos sentidos, o que os dados nos mostram é que são os leitores em processo e os médios leitores aqueles que evidenciam mais altas taxas de desistência (de 26,1 e 21,9% respetivamente), sinalizando, eventualmente mecanismos mais recorrentes de hipotética tentativa/procura/substituição. Tal fenómeno ocorre com menos frequência entre os não leitores pois aí a própria pulsão para o ato de ler está debilitada na sua raiz: abandonam-se menos leituras porque, à partida, se iniciam, também, menos leituras... ou não se lê de todo. Os pequenos leitores evidenciam já taxas de abandono rondando apenas os 12,6%: serão leitores comédidos mas fiéis a uma leitura iniciada e que levarão, mais frequentemente, ao seu termo. Quanto aos grandes leitores (mas sabemos como são poucos), a ausência do fenómeno de leituras não terminadas pode indicar, em nossa opinião, quer mecanismos de seletividade muito centrados que os levam a nunca se aborrecer com uma escolha de leitura realizada, quer estratégias de leitura que (mesmo que tendo de ultrapassar os escolhos de expectativas não completamente satisfeitas) os conduzem da abertura ao fim de um livro sem dúvidas nem hesitações; os grandes leitores seriam, nesse sentido, e passe a ironia da expressão, cegos perante a possibilidade da interrupção ad æternum de um livro iniciado, cultores perseverantes e dedicados. Tal atitude não pode, naturalmente, ser encontrada entre aqueles para quem o ato de ler não parece ter um tão grande significado ou importância ou entre os que mantêm com tal prática laços ou hábitos tão ténues. Para o conjunto dos leitores mais débeis um livro surge como uma possibilidade entre outras atividades, por vezes um acidente no tempo, algo que pode ser aberto e fechado em qualquer circunstância e a qualquer momento, algo que pode mesmo não se voltar a abrir, passando a outra hipótese, a outra alternativa, ou a nenhuma.

Mas o adiamento ou cessação de uma leitura pode ainda conduzir-nos a um outro tema importante que se prende com o modo como se seleciona um livro para ler. Vamos abordá-lo já de seguida.

12.7 Como se escolhe um livro

Numa relação com o livro marcada por uma relativamente abundante oferta (porque, independentemente de constrangimentos de ordem económica, de classe, de posse, eles aí estão em livrarias e supermercados, em bibliotecas e escolas, talvez mais presentes nos lares que outrora) seria interessante compreender que critérios são mobilizados para decidir quanto a uma leitura, que imagens, que ideias estão presentes quando se decide iniciar a abordagem a um livro, o que, afinal, conduz cada um a empreender essa aventura. A lista de critérios mobilizados pelos nossos jovens leitores é apresentada no Quadro 33.

Quadro 33 – Critérios mobilizados na escolha de um livro para leitura: do primeiro (mais importante) ao quinto (menos importante) (%)

1º. Critério	%	2º. Critério	%
Interesse pelo tema	66,5	Sugestão de amigos	20,3
Capa	7,6	Nome do autor	15,2
Nome do autor	6,5	Capa	15,0
Sugestão de amigos	6,1	Sugestão de pais ou familiares	11,2
Sugestão de pais ou familiares	4,2	Publicidade	10,5
Publicidade	3,6	Editora / Coleção	8,6
Sugestão de professores	3,4	Interesse pelo tema	8,0
Editora / Coleção	1,3	Sugestão de professores	6,8
Relação com temas da escola	0,8	Relação com temas da escola	4,4
Total	100	Total	100

3º. Critério	%	4º. Critério	%
Sugestão de amigos	23,8	Sugestão de amigos	16,0
Nome do autor	13,9	Nome do autor	15,2
Capa	13,1	Capa	15,2
Sugestão de pais ou familiares	11,2	Publicidade	13,9
Publicidade	10,3	Sugestão de pais ou familiares	10,5
Sugestão de professores	9,3	Sugestão de professores	10,1
Editora / Coleção	8,2	Editora / Coleção	7,0
Interesse pelo tema	5,5	Relação com temas da escola	6,8
Relação com temas da escola	4,6	Interesse pelo tema	5,3
Total	100	Total	100

5º. Critério	%
Capa	17,9
Editora / Coleção	15,2
Publicidade	11,6
Nome do autor	11,4
Interesse pelo tema	10,8
Sugestão de amigos	9,5
Sugestão de pais ou familiares	8,2
Sugestão de professores	8,0
Relação com temas da escola	7,4
Total	100

n = 474

Fonte: Quadro 76 do Anexo II

Estes resultados foram obtidos a partir da apresentação aos respondentes de uma grelha de diversos fatores eventualmente racionalizados quando se trata de escolher um livro para ler.

Tais critérios iam do interesse pelo tema da obra até ao conhecimento da editora e da coleção, passando por situações associadas a instâncias socializadoras como a sugestão de amigos, pais ou professores. Tratando-se de uma resposta de escolha múltipla, era pedido que os jovens escalonassem os critérios (ou acrescentassem, eles mesmos, outros fatores que estivessem presentes nas suas opções de leitura) do mais importante para o menos importante. Esta aproximação permitiria uma abordagem a eventuais canais pelos quais se chega a uma leitura concreta, evidenciando dimensões que encontraríamos presentes noutros passos da inquirição.

Tendo em conta que os cinco escalões podem ser visualizados como um espelho, situemo-nos no primeiro, aquele que dá conta da dimensão mais importante que esta população juvenil tem em linha de conta quando decide iniciar a leitura de uma obra. O interesse pelo tema desta parece ser o primeiro fator a agir sobre estas escolhas (66,5%); no oposto da escala, a relação do livro com temas da escola (item escolhido apenas por 0,8%) assinala uma descoincidência voluntária com o labor escolar: poucos, muito poucos, assim, assinalam que em primeiro lugar, e quando decidem iniciar uma leitura livre, esta obedeça a algum desejo de complementar conhecimentos da escola por semelhança temática com estes. Entre os extremos desta lista ordenada para o primeiro critério surgem opções minoritárias como a capa do livro (7,6%), o nome do autor (6,5%), as sugestões de pais, amigos ou professores, a publicidade, etc (todos estes fatores ocupando lugares muito baixos quando se trata de identificar a razão-base mais determinante numa intenção de leitura). Mas não nos iludamos quanto ao valor de alguns desses fatores. O critério seguinte (o segundo mais importante) vem resituar os dados: aí a sugestão de amigos – sinalizadora da importância e do grau de influência dos pares – sobe para 20,3% das referências; o nome do autor para 15,2%; a influência da capa da obra para 15%; e a sugestão de pais ou familiares para 11,2%.

Da análise combinada de todas as frequências podemos reter várias dimensões que nos parecem pertinentes.

– Uma relativa valorização do nome do autor enquanto fonte de escolha de uma leitura. Apesar da relativa indiferença de alguns quanto a essa informação, já assinalada noutra secção deste capítulo, não pode ser, paradoxalmente, negligenciado o papel que ela assume na decisão das leituras a desenvolver: ocupará posições destacadas no primeiro, segundo e terceiro critérios mobilizados (com 6,5, 15,2 e 13,9% respetivamente).

– Algum peso do conselho de familiares mas nunca de forma preponderante (6% para o primeiro critério): numa segunda instância as sugestões de pais e familiares influenciam 11,2% dos respondentes (com valores próximos deste quanto a uma terceira e quarta instâncias).

– A sinalização de uma fraca importância atribuída ao papel influenciador e aconselhador dos docentes. Na verdade, relegada para um sétimo lugar quanto a um primeiro critério de escolha (com apenas 3,4% de respostas afirmativas), as sugestões dos professores não ultrapassam os 6,8% no que respeita ao segundo critério levado em linha de conta, e só a partir da terceira instância (ou seja, no espaço de critérios cada vez menos importantes) vai subindo de posição. Seria motivo para questionarmos o papel

dos professores enquanto modelos (e mediadores) das leituras não escolarizadas, a ter em conta os baixos valores manifestados pelo grupo que estudamos.

– O dado que nos gera mais perplexidades, o da relativização da importância dos conselhos dos pares. Com posições cimeiras no terceiro e no quarto critérios (valores respetivos de 23,8 e 16,0%) destaca-se no primeiro critério mas apenas de forma tímida (6,1%), para só atingir valores mais significativos no segundo (20,3%). Esperávamos que no conjunto se tivesse revelado de maior peso.

12.8 Os hábitos de aquisição de livros para si próprio e a presença de bibliotecas nos lares

A posse de livros pode interferir em parte com a constituição de hábitos e o desenvolvimento de práticas de leitura, representando em situações muito concretas um impedimento na fruição desta. Historicamente, em sociedades onde ela estava reservada a grupos minoritários, a prática da leitura teria dificuldades em expandir-se, como assinalam Cavallo e Chartier (2001) ou Griswold, MacDonnel e Wright (2005). Tendemos hoje a relativizar a importância desta dimensão: a industrialização da produção do livro (Dumazedier & Hassenforder, 1959; Johannot, 1978), o crescimento das massas alfabetizadas e as melhorias no nível de vida das populações terão contribuído para um contexto em que possuir livros já não é uma raridade (Horellou-Lafarge & Ségré, 2007); de maior ou menor dimensão a existência de bibliotecas domésticas será o sinal bastante visível de um processo de entrada do livro nos lares que já não se reduz às elites (Lyons, 2001).

Desejamos interrogar os jovens sobre os hábitos de compra de livros para si próprios¹¹³, indicador também a ter em linha de conta na análise do interesse pela leitura desses objetos, e indicador tanto mais importante quanto revela mecanismos de autonomia e voluntarismo: na gestão do seu budget mensal ou semanal (mais ou menos avultado, qualquer que ele seja) haveria algum lugar reservado para despender na aquisição de obras? A pulsão da leitura conduziria alguma parte destes estudantes a processos de aquisição pessoal de livros? Evidentemente que estamos conscientes de que tal gestão também dependerá das disponibilidades económicas caso a caso – quantas vezes o ávido leitor e bibliófilo tem de refrear o seu instinto aquisitivo porque a bolsa o limita – e de que não podemos tomar a relação numa lógica de causa/efeito. Seria erróneo extrair conclusões sobre o interesse leitor a partir da capacidade aquisitiva, tanto mais que a facilidade de acesso ao impresso, como foi já referido, se encontra hoje sob um regime de maior democratização por via também dos equipamentos de leitura pública. No entanto a posse de livros, mesmo que cruzada com constrangimentos de ordem vária, não deixa de constituir, a nosso ver, de constituir um sinal a considerar.

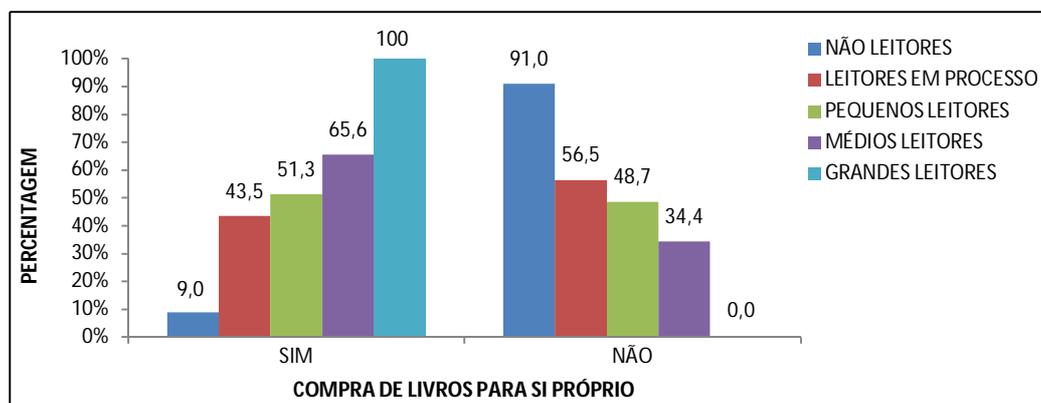
Quais os dados nesse campo revelados pelo questionário? 42,8% declaram comprar livros para si próprio, mais de metade (57,2%) não tem esse hábito.

A grande ideia a reter, do ponto de vista dos cruzamentos de variáveis, é a de que a aquisição de livros mantém uma estreita relação com a condição de leitor (Gráfico 14) num dos mais claros movimentos assinalados por esta pesquisa: esse hábito sobre sempre à medida que nos deslocamos da condição de não leitor (com fracas percentagens de compradores) para a de grande leitor (todos os alunos que recaem nesta

¹¹³ As desagregações completas desta informação podem ser procuradas nos Quadros 147 e 148 do Anexo II.

categoria afirmam ter hábitos pessoais de compra de livros) indicando-nos que a intensidade da prática leitura tem uma expressão quer no desejo de selecionar as suas leituras, quer no próprio ato de a elas chegar por via da compra.

Gráfico 14 – Hábitos de compra de livros para si próprio segundo tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 147 do Anexo II

Dispensando a redundância de apresentações gráficas, a ventilação dos hábitos de compra de livros pelo IRPL seguem a mesma linha de variação positiva (entre um IRPL muito fraco deparamos com 17,6% de compradores, para um IRPL fraco 29,4, etc; subidas progressivas estabilizam entre um IRPL muito forte 55,8% de compradores de livros). Ficamos pois com a sugestão de que para aqueles que gostam de adquirir livros tal inclinação se poderá ter forjado desde longa data.

Observemos agora, os níveis que essa aquisição pode atingir (Quadro 34 – desagregação completa de dados no Quadro 148 do Anexo II).

Quadro 34 – Número aproximado de livros que os inquiridos declaram comprar para si próprios ao longo de um ano (%)

Número de livros	(%)
1 a 5	80,7
6 a 10	13,3
11 a 20	4,1
Mais de 20	1,8
Total	100

n = 218

Fonte: Quadro 148 do Anexo II

De tímidas compras se faz a prática da maioria: só 5,9% entre os 218 adolescentes compradores – 13 indivíduos em termos absolutos, uma ínfima parte da

amostra – afirmam despende, ao longo de um ano, algum dinheiro na aquisição de aproximadamente mais do que 10 livros (e nesse grupo está a totalidade dos grandes leitores), observando-se que a situações mais frágeis na condição de leitor correspondem, também, médias de aquisição mais baixas ou mesmo nulas.

Poderemos, desse modo, concluir que ler mais reflete-se nos hábitos pessoais de compra de livros, sinónimo, talvez, de um desejo de posse e de formação de uma biblioteca própria que não terão significado para aqueles que pouco importância atribuem a esta prática e para quem o livro não é um objeto tão especial.

O que nos faz regressar ao problema da existência de bibliotecas nos lares de onde estes alunos provêm. Quase todos os integrantes da amostra (97,2%) confirmam a existência de livros no seu local de residência. A dimensão destas bibliotecas domésticas é variável (Quadro 35).

A ter em conta uma estimativa acertada por parte de cada um, 23% teriam recurso a uma biblioteca no lar com uma dimensão ultrapassando os 100 exemplares, o que não nos parece pouco como valor médio. São maioritários os casos de pequenas bibliotecas entre os 20 e os 100 livros. Isso reflete o crescimento de uma classe média junto à qual, e de acordo com o processo histórico atrás aludido, o impresso já tem uma presença bem real, mesmo que a dimensão das coleções possuídas possa ser reduzida.

Quadro 35 – Dimensão das bibliotecas domésticas (%)

Número aproximado de livros	(%)
Entre 20 e 100 livros	52,7
Entre 100 e 500 livros	23,0
Menos de 20 livros	20,8
Mais de 500 livros	3,4
Total	100

n = 495

Fonte: Quadro 98 do Anexo II

A biblioteca doméstica de mais de 500 obras surge aqui representada apenas por 3,4% dos estudantes. Não cremos que seja possível postular uma relação direta entre o conjunto de obras que se possui e as práticas de leitura desenvolvidas (do ponto de vista da apetência ou mesmo da sua intensidade); a mera existência de livros no lar não constituirá um passaporte imediato para a condição de leitor ou de grande leitor. Conscientes das limitações desta auto estimativa, pensamos que ela nos oferece, porém, uma imagem generalista do ambiente dos agregados no que diz respeito à presença do objeto livro. Essa dimensão das bibliotecas do espaço familiar (a sua própria existência, de facto) parece estar relativamente associada a fraturas de classe manifestadas nos graus académicos das famílias, revelando alguns nexos com a condição de leitor e com as dimensões da socialização primária para a leitura. Questionámos ainda o grupo sobre os géneros de livros presentes nos agregados (Quadro 36).

Os 495 respondentes – aqueles que possuem bibliotecas no seu lar – apresentam uma lista que revela uma preponderância de obras mais generalistas do tipo Enciclopédico, bem como dos livros escolares. A ficção e o ensaio e ainda os livros infantis e juvenis têm também uma representação bastante significativa. Vão-se tornando mais esparsos outros géneros, como as obras científicas e técnicas ou de

Poesia e Arte (e surgem algumas situações minoritárias em que algumas categorias específicas – Manga Japonesa, Religião, Futebol – revelam interesses bastante concretos e especializados).

Quadro 36 – Géneros de livros presentes nas bibliotecas dos agregados familiares (%)

Géneros	(%)
Enciclopédias	70,7
Livros escolares	59,0
Romance, conto e ensaio	50,5
Infantis e juvenis	42,8
Viagens, exploração e aventura	36,2
Científicos e técnicos	25,3
Poesia e arte	14,5
Manga Japonesa	0,4
Futebol	0,4
Religiosos	0,2

n = 495

Fonte: Quadro 99 do Anexo II

No entanto, e a despeito destes valores, temos de reconhecer que se trata apenas de uma aproximação a grossas pinceladas – todo um campo de investigação no domínio do rigoroso estabelecimento da diversidade temática das bibliotecas domésticas aqui se abriria (fora, no entanto, das nossas possibilidades de investigação atuais).

Essa aproximação permite, pelo menos, e no entanto, levantar a suspeita, para o grande conjunto, de que estamos perante bibliotecas generalistas, na maioria dos casos de relativamente recente formação nos espólios das famílias e com uma datação bem diferente das tradicionais bibliotecas aristocráticas ou burguesas de maior antiguidade – se algum nexos pode ser suposto entre as formações académicas, o habitus (Bourdieu, 1979), uma cultura familiar orientada para a posse de objetos culturais e a posse concreta de obras de leitura nos lares.

Os dados sobre a população discutidos nos capítulos iniciais faziam-nos, aliás, antever uma formação social caracterizada por baixa escolaridade no historial das famílias, fenómeno que foi sendo alterado por percursos de mobilidade académica relativamente rápida ocorrida nos últimos decénios. Essa história de uma entrada muito recente no mundo de uma qualificação cada vez mais avançada pode – o que seria fascinante de investigar – explicar a dimensão e configuração destes conjuntos de livros existentes nos lares. Em todo o caso, será de sublinhar que, com maior ou menos diversidade temática, com mais ou menos volumes, configurando objetos de leitura mais sofisticados ou do lado de uma cultura mais popular e massificada, será bem real, para grande parte desta população a presença de livros no lar. Para uns agregados as bibliotecas familiares serão sobretudo compostas dos livros da escola ou dos dicionário e enciclopédias, presença obrigatória de uma população que se escolariza mais e em que uma cultura de leitura se vai transversalizando. Para outros haverá uma aproximação aos hábitos de uma classe leitora, eventualmente. Sob essas diversidades há, porém, sinais de uma transformação dos tempos, na história portuguesa tão marcada por tradicionais desigualdades neste domínio.

12.9 Auto classificação do gosto pela leitura: gostar ou não gostar de ler, eis a questão

O Quadro 37 apresenta os dados que descrevem o modo como esta população classifica o seu gosto pela leitura.

Quadro 37 – Auto classificação do gosto pela leitura (%)

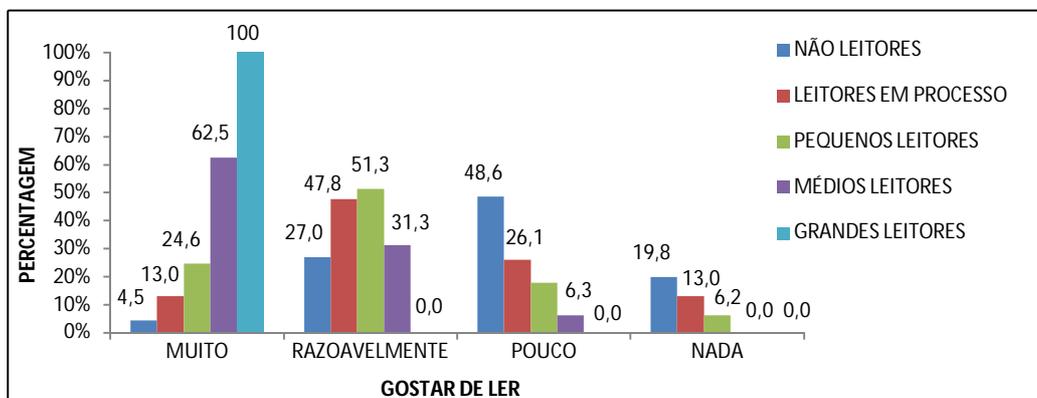
Auto classificação	(%)
Gosto razoavelmente de ler	44,4
Gosto pouco de ler	24,2
Gosto muito de ler	22,4
Não gosto de ler	9,0
Total	100

n = 509

Fonte: Quadro 87 do Anexo II

Interrogados sobre gostar ou não gostar de ler (e aqui a questão reportava-se ao ato de ler em termos genéricos e não apenas à leitura de livros), verificamos que a moda estatística aponta para padrões de razoabilidade (44,4%), sendo de assinalar que cerca de um quarto da amostra classifica tal gosto como fraco. Apenas 22 em cada 100 jovens estudantes afirmam gostar muito da prática da leitura, 9% não tendo qualquer problema em assumir pouca afinidade com esta. Ficar por uma descrição geral destas cifras tenderia, no entanto, a cobrir uma parte da importante desta realidade; subjacentes a estes números iremos deparar com fraturas tão acentuadas e diversas como o sexo/género, o estabelecimento de uma relação primária com a prática em causa, a idade ou a escolaridade das famílias (que discutiremos em momento próprio, quando se tratar de dar conta das grandes tendências do comportamento desta população). Observemos apenas, por agora, o facto de os níveis de leitura manifestados pela tipologia de leitores manterem alguma relação com esta declaração de gostos (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Auto classificação do gosto pela leitura segundo a tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 87 do Anexo II

Entre os que gostam muito de ler encontramos a totalidade dos grandes leitores, baixando essa atitude para todas as outras categorias da tipologia de leitores de livros (aliás, gostar muito de ler revela progressões que acompanham, justamente as categorias dessa tipologia à medida que nela subimos para níveis de leitura de livros mais consistentes e numericamente mais significativos). Em contrapartida, se nos situamos no lado apostado da barricada – não gostar absolutamente de ler – observamos como aí se concentram as condições de leitor de livros marcadas por maior fragilidade (os não leitores de livros distribuem-se maioritariamente pelas categorias de pouco ou nenhum gosto pela leitura).

12.10 Índice de relacionamento primário com a leitura, tipologia de leitores de livros e gosto pela leitura

Como vimos atrás, procurámos avaliar, para este grupo de estudantes do Secundário, o plano da relação estabelecida com a leitura em fase precoce, através do indicador IRPL. A análise de tal relacionamento na fase da infância (que permitiu justamente a construção deste último) centrou-se, como também já foi discutido e justificado, nas seguintes instâncias:

a) A leitura de histórias à criança (com base em livros) por parte daqueles que são responsáveis pela sua educação (progenitores ou outros que tomem a cargo a tarefa socializadora).

b) A observação por parte da criança de atividades de leitura de livros realizadas por adultos.

c) A receção, por parte da criança, de livros como oferta.

Recordemos como se manifestam essas instâncias na nossa população:

a) A leitura de histórias – Observámos já que tal prática ocorreu apenas em 32,2% dos casos com uma frequência elevada, em 35,4% de forma mais pontual, em 13,8% das situações com grande raridade e que, para 18,7% destes jovens, essa atividade de socialização face ao livro simplesmente não existiu. Que perto de 19% de uma população em idade escolar não tenha, de forma alguma, sido alvo de momentos de narração corporizados nas figuras parentais ou substitutivas parece dizer-nos bastante sobre o lugar que o livro ocupa nas culturas do quotidiano para uma parte destas famílias.

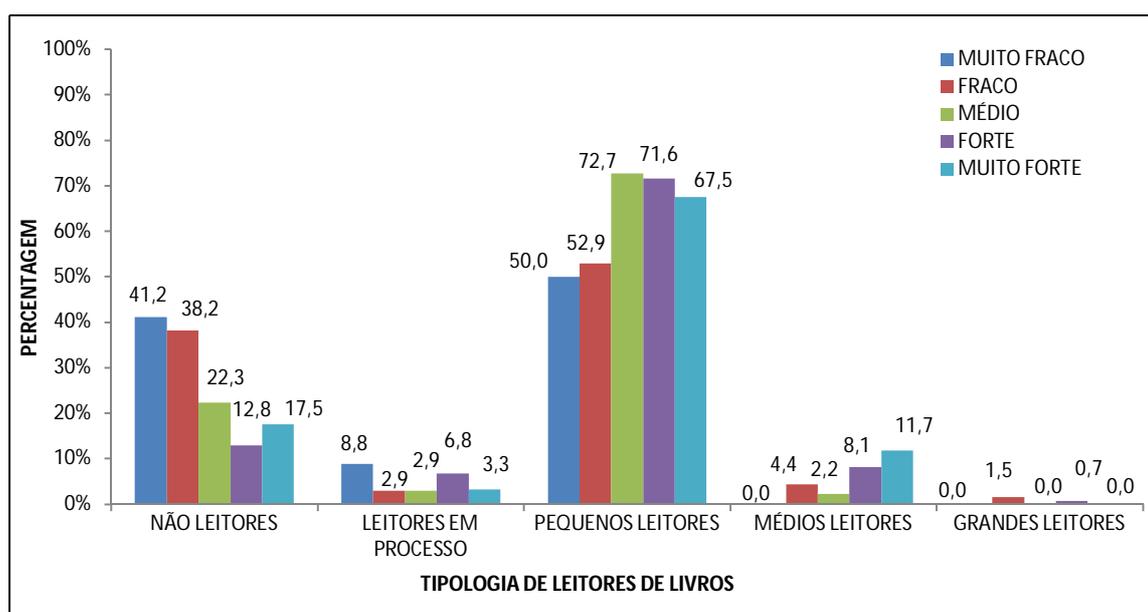
b) A observação de práticas de leitura – Ler histórias para as crianças pode constituir um importante incentivo a um interesse precoce pela leitura, com efeitos em fases mais tardias do desenvolvimento. Mas sobrepondo-se a esse fator estarão as leituras que criança e adolescente observam nas figuras parentais ou do ambiente doméstico em geral. Como já foi discutido, testemunhar o manuseamento do livro, a sua fruição, a familiaridade com este, naqueles que constituem um modelo social de crescimento, pode transformar-se numa enorme vantagem (Schon, 1993; Kraaykamp, 2003). E se tal exemplo se verifica em 82,3% dos casos (uma percentagem de 17,7 dos respondentes nunca tendo dele beneficiado – os seus familiares seriam não leitores), valor que numa focalização mais apressada poderíamos tomar como positivo, haverá

que olhar, mais de perto para a sua distribuição: e ela revela que uma prática leitora familiar observada com frequência sistemática e regular é privilégio de somente 30,6% destes jovens, os restantes testemunhando-a de maneira mais esparsa ou, como atrás afirmámos, raramente. Tendo em conta a hipótese de que a prática leitora observada na família será um dos mais importantes elementos de estímulo (Freitas et al, 1997; Lages et al, 2007; Neves, 2011; Schon, 1993, Tavan, 2003) os valores apresentados marcam-na como uma fragilidade indelével no conjunto desta população.

c) A oferta de livros – Um padrão idêntico se verifica quanto ao estímulo à leitura desenvolvido a partir da oferta de livros durante a infância: nula para 7,7% dos jovens estudados, ela regista-se com frequência elevada unicamente para 26,7%, com subidas percentuais em categorias descritivas de práticas de oferta mais ocasionais. Números que enfatizam a ténue presença do livro como objeto de socialização no quadro da cultura doméstica.

Restaria saber qual a relação entre esta socialização primária e as práticas efetivas de leitura de livros. Interrogamo-la no cruzamento com a tipologia de leitores (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Tipologia de leitores de livros segundo o IRPL (%)



n = 509

Fonte: Quadro 70 do Anexo II.

Os dados revelam uma concentração de detentores de IRPL muito fraco entre os não leitores, os leitores em processo e os pequenos leitores (não encontramos, sintomaticamente, ninguém nessas circunstâncias entre os médios e os grandes leitores), o que pode indicar que uma incipiente socialização primária neste domínio algum efeito terá na condição de leitor atingida na fase da adolescência. Já quanto a um índice de IRPL de notaçao fraca, embora o possamos detetar junto de grandes e médios leitores, a maioria dos casos aglomera-se, todavia, e também, nas três primeiras categorias da

tipologia (sobretudo entre os não leitores e os pequenos leitores). Caracterizados os extremos, observamos no conjunto uma distribuição menos clara e linear – que resulta numa correlação de Spearman fraca ($r = .209$, $p < .001$) – levando-nos a acautelar, em linha com as propostas de Lahire (2006), interpretações deterministas que queiram ler nas condições de contacto precoce com uma prática cultural um caminho de via única ao qual os atores teriam dificuldade a furta-se. Por outras palavras, se é possível que o contacto primário e significativo com a leitura no ambiente doméstico venha a criar leitores (mesmo grandes leitores, admitamo-lo), não significa isso que a ausência dessa orientação não possa ser contornada por iniciativas individuais (que por curiosidades e pulsões pessoais, ocorridas mais adiante no processo de crescimento, conduzam à superação de desvantagens de base); o grande leitor pode construir-se a si próprio para além (ou a contracorrente) das condições do ambiente. A mesma linha de raciocínio pode ser aplicada a situações em que uma socialização intensa não conduziu necessariamente a práticas de grande significado na fase da adolescência; vimos já, aliás, como nessa fase pode diminuir a pulsão leitora por via de mudanças de cariz biopsicológico e social. Com esse relativismo em vista, não é, no entanto, possível deixar de sublinhar o facto de cerca de 49 em cada 100 detentores de um IRPL muito fraco e fraco serem não leitores e leitores em processo (as duas categorias da tipologia que melhor descrevem uma fragilíssima relação com a leitura). Isso parece-nos esclarecedor da importância que uma socialização em fase precoce possa ter para o desenvolvimento de um gosto pela abertura das páginas de um livro e para a criação de uma disponibilidade para deixar-se levar para esse outro tempo e espaço por este proposto.

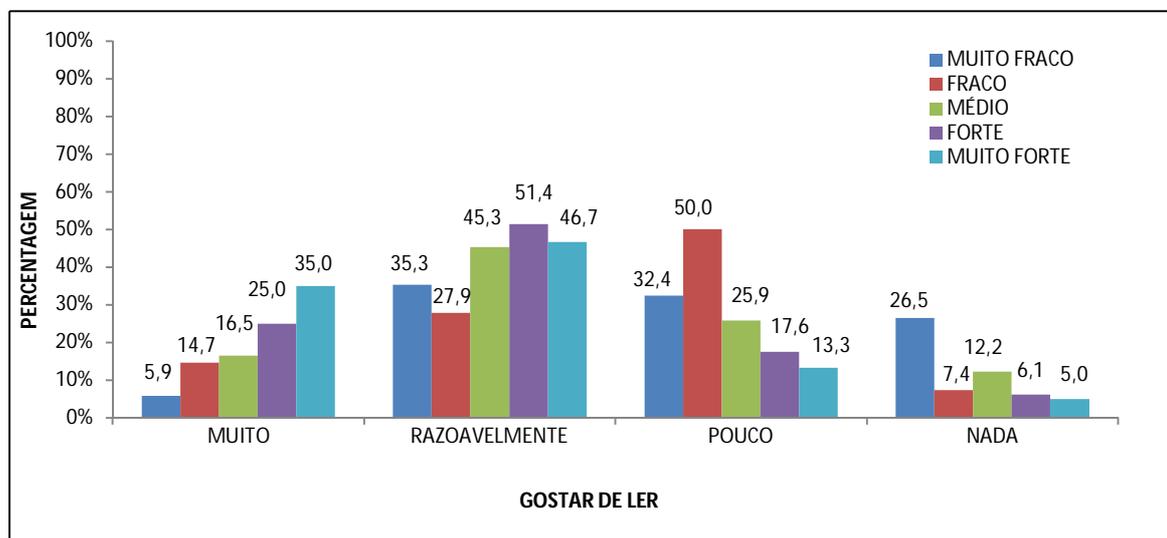
Em suma, a interpretação mais rigorosa a realizar a partir deste conjunto informativo é a de que sendo a relação primária com a leitura um fator a ter em linha de conta na efetividade da prática leitora adolescente (visível na preponderância de uma baixa relação precoce entre os não leitores – ou mesmo sugerida pelos valores desta no pequeno leitorado), ela não explica de forma definitiva e cabal os níveis de intensidade. As notações dessa relação primária serão, nessa medida, sobretudo pertinentes para explicar a condição de leitor mais do que para explicar os ritmos a que ela se aplica, marcados esses por outros acidentes de percurso, por outros encontros ou desencontros com o livro, por estímulos ou desistências vários que levam a que se leia mais ou menos a partir dos 14 anos.

Mais claro parece, em contrapartida, o efeito possível do IRPL no gosto por ler, o que é sugerido pelo seu cruzamento com as atitudes genéricas sobre a leitura¹¹⁴ (Gráfico 17). Aí, apresenta-se-nos, já, uma correlação estatisticamente significativa mais forte ($r = .302$, $p < .001$). Entre aqueles que declaram gostar muito de ler é contrastante a percentagem dos que foram, durante a infância, mais fortemente encorajados no contexto doméstico em relação a esta prática (35,0) e os outros cujos primeiros anos foram pautados por uma manifesta ausência do agregado nesse campo de estímulo direto e indireto (5,9). Observada a distribuição gráfica, é notório o facto de a categoria superior desta variável de auto classificação apresentar sempre acréscimos à medida que nos deslocamos de forma ascendente na variável independente IRPL. Por oposição, entre os que manifestam atitudes de desafeto face à leitura (sobretudo na categoria descritora de nenhum gosto por esta prática) são também, quase numa lógica inversa, visíveis os afastamentos eventualmente relacionados com socializações de diferente peso e orientação. Nesse grupo pontificam, de facto, vivências infantis

¹¹⁴ Relembremos, de qualquer modo, e em rigor, que se tratava, neste campo, de uma autoavaliação sobre o gosto pela leitura e não específica e unicamente sobre a leitura de livros.

marcadas por muito fracas estratégias familiares no sentido da orientação face ao ato de ler e, eventualmente, ao prazer daí recolhido (26,5%).

Gráfico 17 – Auto classificação do gosto pela leitura segundo o IRPL (%)



n = 509

Fonte: Quadro 87 do Anexo II

12.11 Práticas e representações: uma discussão

Os dados apresentados neste capítulo vêm, do nosso ponto de vista, reforçar as informações anteriormente sugeridas pelo estudo do lugar (ou peso) da leitura no conjunto das práticas de lazer desta população, relegada a lidação com o livro para modestas posições quer na perspetiva da sua efetividade, quer na das intensidades do ato leitor.

Tal constatação é, numa primeira instância, sustentada pela avaliação mais repentina da leitura desenvolvida à data de aplicação do questionário, de sinal negativo, recorde-se, para um pouco mais de metade dos respondentes (na proximidade dos 57%). Ela vê-se, ainda, confirmada pelos tempos semanais pela maioria dedicados à leitura de livros, indicador em que sobressaem investimentos de baixo teor (reduzido número de horas, dilatação no tempo declarado quanto à conclusão da última leitura integral efetuada). Numa ótica atenta aos usos do tempo para a leitura, o comportamento deste conjunto populacional parece alinhar com as conclusões internacionais das últimas décadas (Coulangeon, 2010, Christin & Donnat, 2014; Donnat, 2009a, 2009b; Horellou-Lafarge & Segré, 2007; Knulst & Kraaykamp, 1998; Wenekers et al, 2018) e com as das recolhas portuguesas (Freitas et al, 1997; Lages et al, 2007; Lopes et al, 2001; Santos et al, 2007) que situam, em todos os casos, a vizinhança diária com a leitura recreativa como marca existencial de uns *happy few*, a grande maioria evidenciando interações mais baixas, residuais ou de claro afastamento.

O caso dos estudantes do Ensino Secundário do distrito de Portalegre é, nitidamente, representativo do panorama de baixa densidade leitora (Bahloul, 1990) que se espelha nas distribuições da tipologia de leitores considerado o período de um ano: o pequeno leitorado arrebatava 71,5% das situações (e já agregamos nesta cifra os pequenos

leitores propriamente ditos e os leitores em processo) descritivas, de qualquer modo, de um balanço leitor anual não ultrapassando os 5 livros; esmagadora maioria presidindo a um conjunto em que resiste um percentualmente fraco médio leitorado (6,3) e uma residualíssima (0,4) fatia de grandes leitores (e do lado dos não leitores não será depreciável a contabilidade final de 21,8%, nela integrado o valor relativo – 6,9 – daqueles que afirmaram nunca ter lido integralmente um livro na sua vida). Aqui teremos os efeitos de uma escolarização de massas que vai captando leitores, aqui estarão presentes os indícios da modernização da sociedade portuguesa na formação e consolidação de uma cultura de leitura de sinal ocidental como atrás foi caracterizada (Griswold, 2007): é verdade que do quotidiano de 78,2% da amostra contemplada não estão ausentes as práticas de lazer em torno do livro. Tal deve ser interpretado como um fenómeno positivo: como vimos, segundo Neves (2011, 2015) ou Poulain (2004), o balanço de forças entre pequeno leitorado e não leitorado (que observamos, também, no contexto estudado) não pode deixar de ser lido como uma vitória do interesse leitor sobre outros tempos em que analfabetismo, baixas escolaridades e trabalho infantil e juvenil arredariam a grande maioria da condição leitora. Aplaudamos isso... mas contidamente. Porque no ambiente estudado, o peso das categorias do médio e do grande leitorado, não permite, todavia, que possamos dar largas a mais do que essa circunspecta celebração: a constituição de uma classe leitora (Griswold et al, 2005) entre este conjunto adolescente parece afastada dos horizontes mais próximos, em coerência com as projeções de Neves (2015) para a globalidade da população portuguesa nas primeiras décadas do presente século. Essa impossibilidade era já insinuada pelos níveis e modalidades da leitura de imprensa discutidos no capítulo anterior.

Em reforço desta nota preocupante, será, talvez, preciso recordar que os limites categoriais estabelecidos – seguindo Rosário (2006) – fixavam as fronteiras para o médio e para o grande leitorado acima dos 6 e dos 12 livros respetivamente, no que, já por si, considerámos uma aproximação pouco ambiciosa: ora, somadas essas categorias, os efetivos que nelas recaem perfazem 6,7%, balanço manifestamente reduzido para uma população juvenil que podemos considerar privilegiada do ponto de vista de um historial educativo que os viu atravessar a escolaridade básica, atingir o Secundário e (nalguns casos) estar quase a concluí-lo (sobretudo quando muitas das informações recolhidas, e noutros pontos deste documento tratadas, colocam as novas gerações, em particular as do território de que nos ocupamos, em vantagem indiscutível, nesse campo, face às dos seus pais). Que menos de sete em cada 100 alunos do nível Secundário no Alto Alentejo evidenciem práticas leitoras de média ou de alta intensidade (no campo do livro impresso) constitui uma informação bastante segura a respeito do problema em apreço.

Do ponto de vista do grande conjunto – e fraturas particularizadas haverá que trataremos mais adiante no último capítulo do trabalho – julgamos pertinente enquadrar o volume relativo de não leitores e a baixa intensidade leitora evidenciados pela nossa recolha a partir de dois planos combinados:

a) Numa primeira instância (em torno das condições da nossa unidade territorial e das características da sua composição social), estes valores não podem deixar de refletir culturas familiares vocacionadas para a leitura de livros de recente aquisição e de (consequente) consolidação débil nos quotidianos relacionais, concatenadas com escolaridades e qualificações dos agregados que, como já se verificou, são elas mesmas fortemente marcadas por fragilidades de base com efeito potencial na apetência leitora (Donnat, 1999; Freitas et al, 1997; Lopes et al, 2001; Santos et al, 2007; Southerton et

al, 2012). Em consequência desse facto, e a ter em conta a importância dos mecanismos de socialização (de estímulo direto e indireto) já aqui referidos (Donnat, 2004a; Lages et al, 2007; Le Goaziou, 2006; Neves, 2011; Schon, 1993; Tavan, 2003), será sintomático que o IRPL desta população juvenil registre notações forte e muito forte apenas em 52,7% dos casos. Razão para avançar a ideia de que se os ritmos de modernização da sociedade e a ação da escola vão estabelecendo uma diferença e indesmentíveis melhorias na transposição das gerações a longo prazo (não seria talvez possível, especulamos, encontrar uma maioria leitora num conjunto juvenil se recuássemos a inquirição algumas décadas atrás – até porque uma parte significativa desse conjunto nem se encontraria em situação de frequência escolar), tal não é suficiente para subidas significativas da intensidade leitora, travadas em parte pela ausência transgeracional da cultura do livro nos ambientes domésticos; a relação entre a tipologia de leitores de livros e o IRPL, todavia com as reservas atrás explanadas (enunciadas em virtude da sua não linearidade ou absoluta clareza) autoriza explicações parciais deste tipo; o facto de o gosto pela leitura acompanhar de forma mais evidente esses níveis de relacionamento primário reforça esta ideia.

b) Num segundo plano analítico, o peso percentual dos não leitores e a reduzida presença do médio e, em particular, do grande leitorado aqui registados, inscrever-se-ão no movimento geral de erosão da prática de leitura recreativa de livros documentada em todos os quadrantes e em todos os quadrantes afetando também os segmentos da escolaridade Secundária (CE, 2011; Baudelot et al, 1999; Christin & Donnat, 2014; Clark & Rumbold, 2005; Donnat, 2011b; Gérard, 2016; Griswold et al, 2005; NEA, 2007; Neves, 2015). A presença mais efetiva e regular do livro, a fidelização a este de base mais consistente (ou apaixonada, se quisermos) não constituirão o centro dos tempos livres das atuais gerações de alunos destas idades (Hersent, 2003; Octobre et al, 2010); aplicar-se-ia aqui com bastante propriedade a constatação generalizada de que “Para la mayoría de los jóvenes encuestados, leer libros no es un acto vital.” (Poulain, 2004, p. 43). Facto que se tornava já por demais evidente na constelação de atividades de lazer ou nas escolhas de atividades preferidas do conjunto nessa matéria (entre as quais a leitura de livros não escolares se perfilava lá bem para o meio da lista, selecionada por menos de 2% dos nossos respondentes). Facto que encontra, igualmente, correspondência no hábito de compra de livros para si próprio, ausente, como se viu, das alternativas de consumo cultural de quase 60% da amostra.

Com estes indicadores sobre a mesa se pode concluir que a um efeito territorial, relacionado com escolaridades familiares e qualificações profissionais dos ambientes domésticos de notação maioritariamente média e baixa, se acrescenta, pois, um efeito geracional (o da própria cultura do quotidiano dos adolescentes nestas primeiras décadas do século em que vivemos), algo próximo do conceito alemão de *Zeitgeist*, espírito do tempo presente, complexo cultural de feição globalizada a que não escaparão a própria região e os seus jovens habitantes.

Os níveis leitores que a nossa pesquisa revela serão, segundo o que expusemos, por um lado função da heterogeneidade social dos públicos que hoje acedem ao Ensino Secundário: a ter em conta as pesquisas sociológicas (Coulangeon, 2010) não seria expectável que esse público heterogéneo revelasse padrões generalizados, uniformes e de elevado valor no consumo do livro; por outro lado, e cremos que em ação cumulativa, esses mesmos níveis serão, também, função desse espírito do tempo (juvenil) direcionado para outros campos e penalizador de algumas formas de lazer menos imediatas (Donnat & Levy, 2007), entre as quais aquela que procuramos avaliar.

E é nesse espírito do tempo que se inscrevem os níveis de autoavaliação das leituras ao longo da vida, considerados retrospectivamente em declínio por um pouco mais de metade destes estudantes – indo ao encontro da teoria que estabelece, justamente, tendências declinantes em coincidência com a entrada no Secundário e com a puberdade (Clark & Foster, 2005, Hersent, 2003; NEA, 2007), como já se assinalou. As razões avançadas pelos próprios para essa autoavaliação em baixa admitem muitas vezes a atração por práticas culturais de outro sinal e objeto – quantas vezes aquelas com outros suportes informacionais e recreativos relacionadas (Cardoso, 2013; Lapa & Cardoso, 2014)! Elas combinam ainda a difícil gestão dos budgets temporais em termos generalistas (Knulst & Kraaykamp, 1998) com aquela que lhe é acrescentada pelas obrigações, ritmos e tensões da condição estudantil. Sendo evidente que o tempo para a leitura livre nunca existe em termos abstratos e puros (é o ser humano que o cria, que para ele se disponibiliza, a partir do seu sistema de inclinações e prioridades), não é menos certo assumir que uma porção considerável da vida diária destes jovens reclama práticas leitoras (nem sempre voluntárias, nem sempre, talvez, empreendidas com prazer). O seu potencial resultado exaustivo no domínio dos lazeres leitores (Baudelot et al, 1999; Fleury, 2011) não deve ser minimizado, tanto mais quanto, frequentemente, os enunciados produzidos pelos atores a respeito do problema o combinam – muito honestamente – com uma fraca apetência pessoal.

Não é, por extensão, inócuo que estas dimensões de exaustão ou de dificuldade na compatibilização das leituras funcionais (leia-se, escolares) com as outras menos prementes se espelhem numa temporalidade da leitura concentrada, para a grande maioria, nos fins de semana e nas férias; aí, mais libertos da escola e da combinação desta com prioridades recreativas de outra ordem, o livro parece ganhar, mesmo que pequeno, um outro espaço; aí, ele parece conquistar, ocasional e talvez acidentalmente, um pouco de terreno, como se, depois de se ter feito tudo o que mais interessa a cada um, e tendo-se dilatado o tempo não produtivo, reste ainda um bocadinho deste em que, finalmente, se conceda abrir um volume e lê-lo. E não será também de ignorar que, em muitos casos, o abandono de leitura de livros, se bem que cruzado com apetências leitoras de baixo sinal, surja frequentemente como reação a essa difícil compatibilização de todas as tarefas, todos os ritmos, todas as obrigações de uma carreira nos estudos.

Em apoio da hipótese de um relativo peso da escola enquanto matriz conceptual da prática leitora (Baudelot et al, 1999; Mauger, 2004), será de sublinhar o facto de as representações desta, embora num regime distributivo que também a conota com o prazer desinteressado e com as dimensões do lúdico, revelarem aqui uma tendência associativa bastante significativa dos conceitos leitura/trabalho escolar/aprendizagem/vantagens académicas. Conscientes de que não estaremos perante categorias mentais estanques (nada garante que para muitos destes estudantes tomar a leitura como fonte de conhecimento ou como vantagem adicional no sucesso académico elimine a importância do deleite), não é legítimo deixar passar em claro que uma contabilização dos juízos sobre o ato de ler que reunisse num grupo todos os enunciados exclusivamente centrados nos aspetos menos funcionais não ultrapassaria a soma percentual daqueles que apelam maioritariamente ao labor estudantil.

O balanço das grandes tendências comportamentais desta amostra poderia levar-nos a incorrer na tentação de ficarmos presos a um retrato polarizado (que também o é) e pouco colorido de um universo leitor, o que não desejamos que ocorra de alguma forma. Sendo verdade que o lugar da leitura neste grupo juvenil parece edificar-se em alicerces bastante flutuantes e com investimentos globalmente fracos, não seria honesto olhar somente para essas fragilidades, ignorando informações ou indícios mais positivos (além do, já referido, facto de a grande maioria, apesar dos seus constrangimentos

sociológicos de base, não se eximir desta atividade, o que já pensamos ser uma grande conquista). Salientemos, então, alguns dados, ou outros tantos motivos para esperança.

São bastantes ainda os jovens inquiridos que, apesar do declínio leitoral normalmente associado à sua faixa etária, declaram ler cada vez mais. Para uma parte considerável desse grupo o interesse leitor aumentou, o encontro pessoal com novos livros e autores até aí desconhecidos terá sido um rastilho importante; para outros, o desejo de aprender e o próprio impulso da instituição escolar terão feito a diferença, ora porque se abordou uma temática conducente a um livro, ora porque se teve conhecimento de outro no clube de leitura, ora porque o apelo escolar à importância desta foi devidamente interiorizado e transferido para a prática quotidiana. Na mesma linha de raciocínio os canais pelos quais se chega ao livro testemunham diversidade de percursos apenas possível em formações sociais de maior democratização no acesso à informação, ao saber, ao impresso e aos seus avatares: escolher um livro para ler pode decorrer de sugestões e sociabilidades várias, da publicidade, da internet, do contacto estabelecido numa rede social digital, tudo isto num regime de plena liberdade de movimentos a afinidades.

No plano das famílias, e pesem embora as desigualdades assinaladas, nunca será redundante reconhecer a presença cada vez mais efetiva do livro nos lares, marca contemporânea dessa democratização: possa, embora, ser pequena ou pouco diversificada para alguns, para a quase totalidade destes jovens a biblioteca doméstica não é um sonho, uma utopia ou uma ausência em que não se repara; pelo contrário, ela está ali e é tangível, assim se o deseje. Da mesma forma, e lamentando que os processos socializadores primários não ocorram para a grande massa populacional estudada (e de uma forma mais recorrente e perseverante), haverá a mais confortável certeza de que eles não são raros nos quotidianos das famílias.

Para concluir esta síntese, e regressando às grandes tendências de conjunto, merece uma nota particular aquela que se prende com o local maioritariamente escolhido para o desenvolvimento da leitura de livros não escolares: a casa. Esta escolha, quase rondando no nosso caso os 90% das respostas, alinha, além do mais, com as conclusões do estudo EEL em que a amostra nacional de estudantes do Ensino Secundário manifestava idêntico comportamento. Aí, o espaço interior era também o lugar privilegiado de leitura (para qualquer suporte e funcionalidade); e no espaço global da casa o quarto surgia como o preferido por uma esmagadora maioria (Lages et al, 2007). Na nossa recolha o quarto, melhor dizendo, o “seu” quarto revela-se, igualmente, preponderante, como vimos, nas respostas abertas à questão, em que se enunciam as razões para essa preferência. Sonia Livingstone (2007) descreve a infância e adolescência contemporâneas como que marcadas por um recuo da cultura de rua e das suas sociabilidades e por um avanço e predomínio de uma cultura centrada no espaço doméstico do quarto, que se tornou, em simultâneo, bastante mediatizado e povoado pelo que Donnat (2009a) associa ao parque tecnológico da domesticidade. Para Glevarec (2005, 2010) vivemos um tempo dominado pela *culture de la chambre*, a cultura do quarto infantil e adolescente. Este tornou-se um lugar privilegiado da experiência juvenil, espaço personalizado que, embora integrando o lar (o locus da família) não deixa de marcar uma relativa fronteira autonómica face aos pais e aos adultos em geral. A noção de cultura do quarto “désigne alors l’espace domestique comme un espace central à partir duquel les jeunes générations entrent en relation avec le monde et construisent une partie de ce qu’elles sont”. (Glevarec, 2010, p. 14). Se noutros tempos a libertação face ao controlo social dos mais velhos e a criação de uma identidade juvenil na relação com os pares se processavam na passagem aos espaços públicos e exteriores e na formação de uma geografia própria da vivência juvenil (os

cafés, os bares, as discotecas, os espaços desportivos em que se podia estar longe dos constrangimentos dos educadores) essa libertação pode hoje operar-se no interior da própria habitação, dado que o quarto passou a ser assumido como território-fronteira. A sua gestão, a sua decoração, o que nele se faz, quem nele se recebe, gozam atualmente de uma espécie de cedência autonómica da sociedade adulta àqueles que o habitam; o quarto passou a ser aceite como reduto da intimidade juvenil, como sua espacialidade privada. Este processo que se integra no movimento geral de privatização e individuação das sociedades modernas, também afetando os segmentos adolescentes e os seus quadros existenciais (Pasquier, 2005) não deve menos às transformações tecnológicas das últimas décadas (Livingstone, 2002, 2007; Cardoso, Espanha & Lapa, 2009). Porque o quarto (aliás, todo o espaço da casa contemporânea) é hoje, também, uma porta aberta ao mundo. Terá começado por sê-lo numa feição mais recetiva por via das tecnologias tradicionais de comunicação (rádio, TV e sua multiplicação de terminais no quarto de cada um) para, atualmente, assumir ligação com o exterior por via da internet e do telemóvel num modelo interativo aberto e pleno de consequências (e sabemos como isso tem gerado toda uma discussão sobre a privacidade dos mais novos e a sua segurança no espaço digital)¹¹⁵. Ora, a ideia de que a leitura recreativa nas sociedades contemporâneas se individualizou, se privatizou e se adaptou aos domínios e espaços da intimidade (Cavallo & Chartier, 2001; Lyons, 2010; Neves, 2014), encontra pleno eco no comportamento deste grupo: ela acontece sobretudo no ambiente doméstico e, dentro dele, no quarto juvenil. É nele que o tempo parece suspender-se um pouco; é nele que, paradoxalmente (pois nele também residem hoje as vias de abertura que virtualmente o transformam em espaço público), a prática leitora parece refugiar-se. Porque aí se criam (ou reforçam) as condições de sossego, silêncio, concentração, intimidade, que a maioria dos enunciados tão unanimemente referem (e que parecem, muito curiosamente, ser critérios fundamentais mesmo para aqueles que evidenciam favoritismo por outros locais externos). O quarto assume-se, nessa medida, como uma espécie de abrigo leitor, santuário em que se escapa a tudo o que à leitura possa roubar um tempo ou uma disponibilidade.

A interpretação deste dado assevera-se-nos complexa e fascinante. Numa perspetiva positiva ele indicará, talvez, uma especial importância atribuída à leitura de livros enquanto prática intelectual à qual subjazem particulares requisitos, colocando-a, pois, numa categoria à parte de outras formas de lazer ou de outros investimentos comunicacionais, sinal da sobrevivência de uma matriz de prática leitora formada noutros modelos culturais e sublinhando uma certa sacralidade que hoje está longe de ser paradigmática. Mas, e exatamente em virtude dessa exigência, a leitura (nessa sua sacralidade) fica refém de uma condição que a torna incompatível com diferentes terrenos de sociabilidade, vendo diminuídas as suas oportunidades de ocorrência; aquele que a assimile exclusivamente ao meio doméstico dificilmente a empreenderá noutros lugares porque neles acredita que tal não é possível. O que se torna duplamente problemático, se pensarmos ainda que o quarto adolescente é, nos dias que correm, ele mesmo plataforma de ligação ao exterior mobilizando outras atividades (algumas também de leitura e de escrita, se bem que não de livros em papel) potencialmente inibidoras dos requisitos considerados. E condição problemática, também, porque, presa a esses requisitos, a leitura de livros ficou escondida na territorialidade privada, longe dos olhares dos outros, diminuindo o seu valor de exemplo face aos pares, diminuindo as eventuais partilhas do momento e do imediato.

¹¹⁵ A esse respeito vejam-se as pesquisas do projeto “EU kids online” a partir dos seus relatórios (Livingstone & Haddon, 2009; Smahel & Wright, 2014).

Que, num contexto comunicacional em que a localização deixou de ser importante, que, num paradigma no qual é possível tudo fazer em qualquer lugar e em simultâneo, que, numa cultura global assente na ideia de comunicação urgente e permanente e ao minuto, para a leitura de livros se reivindicarem tão estreitos limites, não pode ser um dado ao qual fiquemos indiferentes e que mereceria estudo mais detalhado.

Analisados os contornos de conjunto, concentremo-nos, em seguida, nos títulos, nos autores, nos géneros que povoam o (possível) universo leitor deste grupo.

Abordamo-lo em três dimensões: a dos livros lidos à data da recolha informativa, a dos livros que ocuparam um ano de leituras, a dos livros que estes jovens considerariam os seus favoritos. Sendo importante saber se se lê e quanto e como, e o que disso se pensa, é obrigatório saber o que se lê e aquilo que se gosta de ler.

Capítulo 13

Um mundo de livros: as leituras de uma população juvenil

13.1 O universo das leituras atuais (p. 339) – 13.2 O universo das leituras dos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário (p. 348) – 13.3 O livro da sua vida (p. 362) – 13.4 As leituras concretas de uma população juvenil: uma discussão (p. 369).

13.1 O universo das leituras atuais

Regressemos às leituras atuais, aquelas desenvolvidas pela nossa amostra à data de resposta ao questionário. Privilegiamos, num primeiro momento, a análise centrada nos títulos das obras e não apenas em categorizações de géneros (que também trabalhamos) seguindo Patrick Parmentier (1986), a quem somos devedores da ideia de que

Les genres sont des noms communs d'un langage indigène. C'est sur une utilisation non critique de ces mots de la tribu et une confiance implicite en leur vertu de consensus sémantique que repose la méthodologie la plus courante dans les grands enquêtes nationales sur la lecture; présenter aux sujets une liste de genres préalablement découpés, dans laquelle ils doivent classer eux-mêmes leurs goûts. On ne peut être sûr que les divers répondants aient lis les mêmes œuvres, ou le même type d'œuvres sous un même concept imprimé. (p. 398)

Esta prática habitual de apresentação a uma população estudada de um menu fixo de géneros no qual ela deverá encaixar os títulos lidos terá efeitos interessantes mas incompletos numa aproximação ao real. Isto porque a classificação pré-estabelecida resulta de uma operação intelectual do investigador à luz de critérios que, mesmo que bastante rigorosos – ou talvez mesmo por causa do seu excessivo rigor –, não encontram correspondência nas representações e conceitos dos inquiridos. Um livro de John Le Carré pode ser entendido como Ficção por uns, por outros como Romance de Espionagem, Aventura e, aficionados nós mesmos da obra desse mestre britânico, não hesitaríamos em descrevê-la como integrante dos clássicos modernos. E que dirão os respondentes de W. G. Sebald e dos seus estranhos livros entre ficção e reportagem (com fotografias do autor a completar o texto e a criar uma outra matéria de leitura), como integrá-los numa lista de género na qual dificilmente encontrariam lugar? O mesmo para as designadas novelas gráficas. Onde cabe o “Maus” de Art Spiegelman no espírito do leitor – Banda desenhada, Romance, Autobiografia? E como lidará ele, por exemplo, com a atual literatura de viagens – e já estamos a usar uma categoria mesmo quando a negamos – que atravessa fronteiras que, também no plano da escrita, tornam traiçoeiro qualquer rótulo. Se a produção literária nossa contemporânea coloca, pelo seu hibridismo, dificuldades desta natureza, a tarefa não fica menos facilitada quando nos situamos nos autores mais antigos. Os trabalhos de Jane Austen, Shakespeare, Ariosto, Walter Scott ou Camões (e estamos a referir ao acaso) podem simultaneamente (como, aliás, os sistemas de documentação indicam) ser posicionados em múltiplos índices em árvore: Clássicos, Teatro, Poesia, Romance, Romance Histórico, etc. Em que caixinha colocar “Ilha do Tesouro” de Stevenson ou “Moby Dick” de Melville? O primeiro, muito vulgarmente associado à Literatura Infanto-Juvenil (que também o é) ultrapassa largamente esse estatuto; faça-se passar o segundo por tal – ou como Romance de Aventuras – a um grupo de adolescentes sem enquadramento prévio e preparação para a

leitura e espere-se a perplexidade ou o eventual desapontamento. A verdade é que a mente do leitor/inquirido não opera segundo uma lógica classificativa do técnico de Biblioteca e Documentação mas segundo lógicas pessoais que contrariam um fechamento estrito estabelecido à partida. E não teremos nunca a certeza de que as lógicas dos vários respondentes a um inquérito sobre as suas leituras obedeçam sequer às mesmas representações. Corremos, assim, o risco de no final de tal questionamento colher entre as mãos material empobrecido, pouco fidedigno e muito generalista. Além do mais, uma mera descrição de efetivos de leitores por géneros lidos (sem ser desinteressante e podendo, todavia, indicar-nos tendências gerais – que acabámos também por estabelecer neste trabalho, como discutiremos mais à frente) nada nos diz sobre as obras concretas, uma vez que coloca um véu de opacidade sobre os títulos propriamente ditos. Em virtude dessas reservas, e seguindo o conselho de Détrez (2004), optámos, na maioria das perguntas do questionário nesta matéria – cientes do pesado trabalho de codificação que seria preciso realizar em fase posterior –, por deixar espaço livre aos estudantes, sugerindo-lhes que indicassem os títulos das suas leituras (a partir dos quais poderíamos, posteriormente, realizar operações de classificação).

Vejam as aquelas que são declaradas como as que eles se encontravam a realizar à época da recolha de dados. Já dissemos que entre os 509 alunos 222 (43,6%) tinham entre mãos a leitura de um livro (qualquer que ele fosse com exceção dos manuais escolares). 222 leitores para 171 títulos distintos.¹¹⁶ A variedade é inegável. As obras de José Saramago ombreiam com as séries “Cherub”, “O senhor dos anéis” e “Harry Potter”; “A guerra dos tronos” com “Frei Luís de Sousa”. E ali estão também os clássicos Jane Austen (“A abadia de Northanger”), “A Bíblia”, passando por Dostoievski (“O jogador”) e Vitor Hugo (o volumoso “Os miseráveis”). Lê-se “Equador” de Miguel Sousa Tavares e “Os Maias”, procura-se o romantismo delicioso de Nicholas Sparks (vários títulos como verificaremos) ou a biografia de D. Afonso Henriques de Diogo Freitas do Amaral (mas outras biografias há: de Maradona, de Julian Assange, do cantor Sting). Se alguns ficam pela autoajuda de “Desatar o nó do luto” de José Eduardo Rebelo, outros interrogam as angústias modernas em tom ficcional a partir de “Aprender a rezar na era da técnica” de Gonçalo M. Tavares. Nesta nossa recolha, a leitura de “As horas” de Michael Cunningham e de “Diário de inverno” de Paul Auster coabitam com as da “História do Sport Lisboa e Benfica” e com as da, bastante diferente, “História da música ocidental”.

A lista de possíveis temáticas é interminável; dos universos mágicos das sagas ao realismo dos testemunhos de vida, das aventuras adolescentes e detectivescas em pinceladas pícaras ou mais negras, das anedotas do stand-up comedy em forma escrita ao registo filosófico, dos antigos aos modernos, dos canónicos – e mais escolarizados – aos novos autores portugueses e estrangeiros, há de tudo um pouco entre estes 171 títulos.

Esta diversidade dá testemunho de uma cultura eclética, de uma variedade de gostos e, mesmo, de uma multiplicidade de circuitos através dos quais se chega à leitura – o aumento da escolaridade, a profusão informativa, a proliferação de centros temáticos de interesse aí se encontram conjugados. Não cremos que tal fosse possível se tivéssemos interrogado uma população estudantil tão heterogénea a respeito desta matéria há 40 anos atrás. Que, eventualmente, “A guerra dos tronos” – e os seus muitos e grossos tomos – não chegasse com a mesma facilidade a estes grupos sem a série televisiva, parece-nos hipótese plausível em apoio de uma tese que não queira ver apenas na TV um concorrente da leitura. Que não sejam os velhos clássicos da literatura

¹¹⁶ Todas as informações sobre obras/autores lidos à data de resposta ao questionário discutidos neste capítulo constam dos Quadros 55 a 58 do Anexo II.

portuguesa os únicos a compor a lista, e que nela surjam novos valores da nossa escrita, não pode deixar de ser sinal de que alguma coisa se vai transformando (e nem sempre para pior) na relação de uma população escolar com os livros. A nossa contemporaneidade faz coexistir num mesmo espaço de leitura de um grupo jovem objetos tão opostos como “Arrepios” de R. L. Stine (histórias de terror a preços populares em estilo *gore*) e o “Livro do desassossego” de Pessoa. Diversidade, pois, que indicia a tal multiplicação de canais de acesso ao livro e os referidos mecanismos de seletividade que não poderiam ocorrer num regime de escassez.

O leque alargado de títulos chama-nos a atenção para:

a) A presença da instituição escolar, num conjunto de obras que mantêm com esse agente socializador uma estreita relação (assim para “Os Maias” de Eça, “Aparição” de Vergílio Ferreira ou, mesmo, “O perfume” de Suskind). Essas obras podem representar casos de leitura extensiva obrigatória em certos programas disciplinares, ser vulgarmente usadas nos contratos de leitura ou estar associadas a atividades curriculares de outra natureza. Veremos, mais à frente, o peso do escolar/não escolar nesta panóplia de livros lidos.

b) A contaminação e sinergias entre instâncias e dimensões (outras) de uma cultura massificada e globalizada. Deparamos com muitos títulos com ecos no universo televisivo – e já vimos como a assistência à televisão é uma das práticas mais correntes no plano da ocupação de tempos livres: a já citada “A guerra dos tronos” mas, também obras de humoristas do ecrã (e da rádio), “O primeiro livro do diário de Sofia” – aliás, nascido na web e só depois convertido em livro, como bem assinalam Azevedo et al (2015) – romances escritos por apresentadores de talk-shows, livros de entrevistas e histórias de vida das chamadas figuras públicas. Outro mundo representado é o do Futebol (mais do que o do desporto em geral; e era precisamente o Futebol uma das modalidades desportivas que mais cultores – sobretudo masculinos – capitalizava nas atividades de lazer): ele surge sob a forma de biografias de jogadores, histórias de clubes, autobiografias de treinadores de sucesso. Numa paisagem cinematográfica muitas vezes em estreita associação com o livro (Colomer, 2009b; Díaz-Plaja, 2009) os grandes blockbusters do cinema espreitam-nos detrás destas leituras, não importando muito se a obra existia antes do seu sucesso no grande ecrã: é impossível escamotear a revitalização da trilogia de Tolkien a partir da sua adaptação fílmica por Peter Jackson e o facto desse conseguido exemplo de fantasia ter ganhado novos públicos a partir daí, passando de obra de culto de um mais restrito número de leitores aos tops de venda mundiais. Mas aparecem ainda na lista, e como já se disse, Nicholas Sparks, outro autor que encontra no cinema um veículo para a divulgação da sua escrita ou J. K. Rowling cujo *Harry Potter* representa um caso paradigmático dessas formas de contaminação (comercial, de audiências de cinema e de públicos de leitura). Numa mesma lógica se alinham obras de proximidade com a música pop (mais uma vez biografias de músicos, ficção escrita por estes, histórias de formações musicais).

c) A presença do marketing editorial num mercado hoje, também em Portugal, vocacionado para os grandes números de edição e também, em concreto, para públicos juvenis. Quantos dos livros deste rol de leituras pertencem às categorias dos best-sellers, aqueles que ocupam os tops de venda editorial? Quantos e quantos desses livros são precisamente aqueles a que estão associadas tremendas campanhas de promoção e que encontramos, inclusivamente, nas prateleiras das grandes superfícies de comércio a retalho? Nessa qualidade Nicholas Sparks mas, também, José Rodrigues dos Santos,

John Green (com “The fault in our stars”, e de novo o cinema, e também os temas da adolescência), Stieg Larsson e a trilogia “Millenium”, Ken Follet, Dan Brown, Paulo Coelho, Margarida Rebelo Pinto.

d) Numa paisagem de preponderância de obras de grande público e de obras relacionadas com a escola, a presença tímida – mas real – de seleções mais individuais, personalizadas, minoritárias, claro, difíceis, talvez insuspeitas. Sem que estes sejam exatamente autores desconhecidos, esperaríamos nós encontrar entre estas leituras “As naus” de Lobo Antunes, “Solar” de McEwan ou um ensaio de Agostinho da Silva? Para os detratores das leituras juvenis não serão estes alguns sinais de que nem tudo vai mal neste reino e da importância de um panorama de diversidade do qual podem emergir novos gostos?

Variedade de título, portanto. Que tem o seu reverso da medalha nas diferenciadas leituras que eles mobilizam (Quadro 38).

Quadro 38 – Mobilização dos leitores por títulos nas leituras à data de resposta ao questionário

Número de títulos (num total de 171)	Número de leitores (num total de 222)
1 título	16
1 título	10
1 título	6
1 título	4
1 título	3
17 títulos	2
149 títulos	1

n = 222

Fonte: Quadro 55 do Anexo II

Certas obras reúnem relativos consensos; a grande parte revela-se experiência de solitários amantes, nesse retrato de pulverização já aludido. Entre diversidade de títulos e frequência de leituras se manifestam todas as contradições, sucessos e problemas das leituras juvenis na atualidade. Encontramos um título mais lido que reúne 16 leitores (verdadeiro record neste conjunto disperso), um outro atraindo 10, os seguintes capitalizando leituras de 6, 4 e 3 estudantes, numa descida progressiva que vai colocar 149 obras (87% do total, a grande maioria) numa situação de investimento por parte de apenas 1 interessado. Será relevante compreender quais as obras mais lidas, então, e descartar os possíveis mecanismos que orientam esta distribuição. Da lista completa (consulta no Anexo II, Quadro 55), que apresenta um ranking das leituras atuais, extraímos uma mais pequena relação (que designaremos amiúde por lista curta) da qual constam os primeiros 22 títulos (Quadro 39).

Estes títulos são capitalizadores de 16 a 2 escolhas e representam 12,8% das leituras. “Os Maias” encabeça o ranking (em posição isolada com o maior número de leitores – 16 – entre todos os títulos), já a relativa distância de “Memorial do convento” (com 10) e de “Aparição” (com apenas 6). Poucos adeptos vão já reunindo as obras seguintes, na tal diminuição de investimentos de leitura que coloca 17 obras numa sexta

posição ex-áqueo no alinhamento. Repare-se como as primeiras 4 obras (todas de autores portugueses) estão associadas à escola; ao longo dos anos têm integrado as listas de leitura obrigatória do currículo de Português ou Língua Portuguesa ou são alvo de contratos de leitura.

Quadro 39 – Ranking das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros vinte e dois títulos)

Lugar no ranking	Obras/autores	Número de leitores	% de leitores
1	Os Maias / Eça de Queiroz	16	7,2
2	Memorial do convento / José Saramago	10	4,5
3	Aparição / Vergílio Ferreira	6	2,7
4	Felizmente há luar / Luís Sttau Monteiro	4	1,8
5	A mão do diabo / José Rodrigues dos Santos	3	1,4
6	A filha da minha melhor amiga / Dorothy Koomson	2	0,9
6	A fortaleza digital / Dan Brown	2	0,9
6	As intermitências da morte / José Saramago	2	0,9
6	As palavras que nunca te direi / Nicholas Sparks	2	0,9
6	Diário da nossa paixão / Nicholas Sparks	2	0,9
6	Frei Luís de Sousa / Almeida Garrett	2	0,9
6	Guerra dos tronos / George R. Martin	2	0,9
6	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	2	0,9
6	Marley e eu / John Grogan	2	0,9
6	Millenium: Os homens que odeiam as mulheres / Stieg Larsson	2	0,9
6	Nómada / Stephenie Meyer	2	0,9
6	O perfume / Patrick Suskind	2	0,9
6	Os filhos da droga / Christiane F	2	0,9
6	Para a minha irmã / Jodi Picoult	2	0,9
6	The fault in our stars / John Green	2	0,9
6	Um homem com sorte / Nicholas Sparks	2	0,9
6	Um momento inesquecível / Nicholas Sparks	2	0,9

Fonte: Quadro 55 do Anexo II

Mais longe, mas ainda associado à escola, “Frei Luís de Sousa” de Garrett ocupa um sexto lugar (partilhado com muitos outros título de diferente natureza e origem) representado já apenas por 2 leitores.

Para além destas leituras, eventualmente mais escolarizadas, e entre as primeiras 22 obras (as tais que conseguiram a proeza de ter mais do que um leitor) vislumbramos, novamente, grande diversidade: o thriller moderno pela pena de Dan Brown ou de Stieg Larsson e pela do nacional José Rodrigues dos Santos; o romantismo light atual às mãos de Nicholas Sparks (o autor mais frequente na lista) e John Green; a fantasia de Westeros às mãos de George R. R. Martin. Não está ausente Saramago que, além do obrigatório “Memorial do convento”, ainda contribui com “As intermitências da

Morte”, e há lugar, apesar da passagem dos anos, para esse eterno clássico da atração adolescente pelos mundos marginais que é “Os filhos da droga” de Christiane F., popular desde os finais da década de 70. Em todo o caso, repita-se, essa variedade, que mesmo a lista curta parece indicar, articula-se com a tendência muito clara para uma concentração de leituras quer nas obras promovidas pela instituição escolar quer nos títulos em que reconhecemos os grandes sucessos e os lugares nos tops de vendas. Entre estes livros que interessaram mais do que um leitor nem uma só surpresa, nenhuma obra que escape a essa dupla lógica, nenhum autor ou título que nos chame a atenção pela sua singularidade. Já a lista mais longa, como vimos, pode guardar outras pérolas, mas aqui sob a condição de leituras tremendamente minoritárias. Uma focalização das leituras atuais por autores ajudar-nos-á a refinar o retrato. A esse respeito devemos lembrar esclarecimentos de ordem técnica: nem sempre os jovens inquiridos conseguiram avançar cabalmente o nome do autor da obra lida, o que também era interessante de saber se desejávamos questionar as dimensões de uma leitura atenta ou mais culta. Mas asseverava-se importante estabelecer com o maior grau de exatidão possível a relação obra/autor. Sugeríamos aos respondentes que, na clarificação desse dado, e sempre que tivessem dificuldades de atribuição de autoria, nos fornecessem uma expressão ou informação adicionais que pudéssemos trabalhar posteriormente (título de uma outra obra do mesmo autor, temática, coleção, editora). Na posse destes dados realizámos, nós mesmos, para os poucos casos omissos, e sempre que possível, um processo de identificação e codificação (Quadro 40).

Quadro 40 – Ranking dos autores das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros trinta autores)

Lugar no ranking	Autores	Número de leitores	% de leitores
1	Eça de Queiroz	17	7,7
2	Nicholas Sparks	14	6,3
3	José Saramago	12	5,4
4	José Rodrigues dos Santos	8	3,6
5	Vergílio Ferreira	6	2,7
6	Robert Muchamore	5	2,3
7	Dorothy Koomson	4	1,8
7	Luís Sttau Monteiro	4	1,8
7	Margarida Rebelo Pinto	4	1,8
8	Dan Brown	3	1,4
8	George R. Martin	3	1,4
8	J. K. Rowling	3	1,4
8	Jodi Picoult	3	1,4
8	Lesley Pearse	3	1,4
8	Nora Roberts	3	1,4
8	Paulo Coelho	3	1,4
8	Tolkien	3	1,4
9	Almeida Garrett	2	0,9
9	António Lobo Antunes	2	0,9
9	Christiane F	2	0,9
9	Fernando Pessoa	2	0,9
9	Gonçalo M. Tavares	2	0,9
9	John Green	2	0,9
9	John Grogan	2	0,9
9	José Luís Peixoto	2	0,9
9	Maria Teresa Maia Gonzalez	2	0,9
9	Marta Gautier	2	0,9
9	Patrick Suskind	2	0,9
9	Stephenie Meyer	2	0,9
9	Stieg Larsson	2	0,9

Exibimos nele as primeiras 9 posições – autores lidos por mais do que um leitor, num total de 30 escritores (o total destes, na lista longa – Quadro 56 do Anexo II – é de 128).

A relação apresentada comprova a presença dos programas escolares: aí está Eça de Queiroz no topo, com 17 leituras (mas sabemos que 16 são de “Os Maias”, o que quer dizer que o autor não consegue grandes investimentos para além daqueles a que a escola obriga – e restaria perguntar se a leitura dos seus “Contos” por um outro estudante será assim tão alheia à instituição escolar). Numa terceira posição José Saramago com 12 leituras deve 10 dentre elas a “Memorial do convento” (do programa escolar) e apenas 2 a outras obras. Para Vergílio Ferreira uma coincidência perfeita, com um único livro lido (“Aparição”) de longa tradição escolar, o mesmo acontecendo com Sttau Monteiro e “Felizmente há luar”. Um movimento pode aqui ser descortinado: os livros obrigatórios do currículo se conseguem reunir um considerável público (pelo fenómeno massificador que, de uma forma ou de outra, este currículo representa e estimula) não logram, porém, captar grande interesse desta população para outros títulos dos autores em causa (e já o confirmaremos quase de seguida). Regressando ao ranking de autores verificamos que o segundo lugar é imediatamente ocupado por um escritor de proveniência muito diferente, Nicholas Sparks, com 6,3% de leituras entre as 222 do segmento. E se aqui e ali, na lista curta, vão surgindo outros nomes do cânone – e da escola – (Garrett, Pessoa), e mesmo os valores incontestáveis no espaço da moderna crítica (Lobo Antunes, Gonçalo M. Tavares, José Luís Peixoto), todos eles agregadores de maiores percentagens de investimentos, ainda assim modestos sob o panorama geral pulverizado de que nos ocupamos, a verdade é que avultam aqui, sobretudo, outros universos (Dan Brown, José Rodrigues dos Santos, Margarida Rebelo Pinto, Paulo Coelho, Nora Roberts, etc) do lado de uma leitura mais popular e vocacionada para o grande público.

Seria interessante, nesta perspetiva, compreender a diversidade de títulos para cada autor, contagem a que procedemos também. Apresentamo-la em formato de lista curta no Quadro 41, agregando todos os autores que reúnem mais do que um título (a lista longa exhibe-se no Quadro 57 do Anexo II).

Reparemos que apenas 21 autores conseguem fazer-se representar nestas leituras atuais com mais do que uma obra e que, agora, Eça de Queiroz, que liderava os tops anteriores com “Os Maias” e na categoria de autor mais lido, é relegado para uma sexta posição. O mesmo acontece com Saramago, em sexta posição, também, enquanto que Vergílio Ferreira e Sttau Monteiro simplesmente desaparecem da lista curta porque contribuem apenas com uma obra para o grande conjunto.

No fundo o que acontece é que:

– Os autores nacionais que integram o currículo escolar são agora relegados para posições mais baixas (em regra apenas com dois títulos – ou menos – no conjunto). Tal só pode significar que se a escola colocou estes alunos em contacto com a literatura nacional a partir de certas obras de alguns escritores, tal esforço pedagógico não gerou um movimento de interesse leitor na direção desses representantes do cânone escolar: não avultam, de facto, na massa de obras referidas na recolha, outros títulos das suas penas.

– Em contrapartida, escritores como Nicholas Sparks, José Rodrigues dos Santos ou Robert Muchamore (para referirmos os três primeiros casos desta lista curta, todos eles alheios a esse cânone escolar) ascendem a lugares cimeiros, fazendo-se representar por uma quantidade mais substancial de obras no rol contemplado.

Quadro 41 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros vinte e um autores)

Lugar no ranking	Autores	Número de títulos por autor
1	Nicholas Sparks	9
2	José Rodrigues dos Santos	6
3	Robert Muchamore	5
4	Margarida Rebelo Pinto	4
5	Dorothy Koomson	3
5	J. K Rowling	3
5	Lesley Pearse	3
5	Nora Roberts	3
5	Paulo Coelho	3
5	Tolkien	3
6	António Lobo Antunes	2
6	Dan Brown	2
6	Eça de Queiroz	2
6	Fernando Pessoa	2
6	George R. Martin	2
6	Gonçalo M. Tavares	2
6	Jodi Picoult	2
6	José Luís Peixoto	2
6	José Saramago	2
6	Maria Teresa Maia Gonzalez	2
6	Marta Gautier	2

Fonte: Quadro 57 do Anexo II

Uma análise cruzada dos três rankings até agora considerados parece revelar:

a) Uma tendência geral para a dispersão das leituras de uma população juvenil, fenómeno que seria apropriado, com já o fizemos atrás, designar como pulverizado. Ele manifesta-se pela extrema dificuldade de encontrar o que – se estivéssemos no campo de uma análise eleitoral – seriam os habituais consensos. Poucas obras atingem elevados níveis de popularidade ou de escolha, a maioria dentre elas – à semelhança de um sistema partidário tendendo para a fragmentação – recebe poucos votos. Esta pulverização sinaliza, a nosso ver, um tempo de Pós-Modernidade também ele marcado por uma pulverização de gosto e tendências e onde deixou de haver um centro reunificador. E a verdade é que não encontramos confluências senão em torno das obras propostas pela escola, as únicas que conseguem (ainda assim num cenário de baixos valores), e por ação vinda do exterior e corporizada pelo poder coercivo do currículo, congregam maiores efetivos de leitores.

b) Uma supremacia das leituras não escolares. Numericamente são elas que compõem a maioria deste universo, mesmo que dispersas por dezenas e dezenas de diferentes autores com pouco mais do que um leitor cada um. Nessa medida, se as

obrigações da escola explicam a concentração em determinados títulos, o padrão disperso de outras leituras é revelado pelos contributos relativos de outros autores e universos.

As motivações para o desenvolvimento destas leituras vêm confirmar esta segunda dimensão: no conjunto há uma maior percentagem de obras que não têm origem na escola. Como foi isso verificado? Interrogámos os alunos sobre o que os teria conduzido a cada um dos livros referidos como alvo do seu investimento. São avançadas explicações de natureza muito diversificada como a realização de um trabalho para uma disciplina, a leitura obrigatória para o programa de Português ou Língua Portuguesa, o conselho de uma pessoa amiga numa leitura pessoal, a curiosidade espontânea por um autor, o mero acaso. Categorizámos essas leituras de acordo com o binómio “Razões relacionadas com a escola / Razões relacionadas com interesse pessoal” (estas últimas mais independentes, pois, dos trabalhos académicos)¹¹⁷. As razões relacionadas com a escola cobrem 24,8% dos casos; por oposição, as razões mais pessoais manifestam-se em torno de 75,2% destas leituras, o que significa que é possível hoje concluir por um universo de leituras não tão preso ao universo escolar como poderíamos pensar (e tal ideia era já sugerida pela análise dos rankings e pelas sucessivas distribuições).

Já perto do final desta digressão pelas leituras atuais, vejamos a segmentação destas por géneros (Quadro 42), numa classificação realizada¹¹⁸ – com adaptações – a partir do primeiro nível da “Classificação Decimal Universal” – para a qual nos reportamos à sistematização apresentada por McIlwaine (2007).

Quadro 42 – Géneros das obras lidas à data de resposta ao questionário (%)

Género	(%)
Ficção	84,7
Memória / Testemunhos / Biografia / Autobiografia	6,8
História	2,3
Humor	1,4
Crónica / Entrevista / Ensaio	0,9
Teatro	0,9
Autoajuda	0,9
Religião	0,5
Filosofia	0,5
Banda Desenhada	0,5
Psicologia	0,5
Outros	0,5
Totais	100

n = 222

Fonte: Quadro 61 do Anexo II

¹¹⁷ Dados reportados ao Quadro 60 do Anexo II.

¹¹⁸ Será oportuno esclarecer que a classificação foi desenvolvida, com base nos pressupostos apresentados no início deste capítulo, por nós próprios a partir do reconhecimento da obra em causa.

A distribuição evidencia uma predileção pela Ficção, que capta nada menos do que 84,7% das leituras, seguida por outros géneros já todos eles abaixo dos 7% (de facto, o segundo género mais lido é o das Memórias / Testemunhos / Biografia / Autobiografia, cobrindo 6,8% dos casos). Por sobre as baixas frequências reveladoras de baixo interesse por outros géneros destaque-se o facto de a Poesia registar tão residuais valores que a integramos na última categoria (Outros). Mas estamos em crer que isto não pode ser interpretado como um completo desinteresse pela forma poética; o contacto com esta manifestar-se-á, como foi ventilado, nas letras da música pop/rock que esta juventude cultiva, mais do que nas composições dos clássicos que a escola propõe (Roberts & Christenson, 2001).

Ainda como informação adicional procedemos a uma “arrumação” das 222 leituras (com base nos 171 títulos) em função da sua origem linguística, ou seja a partir do facto de serem ou não obras provenientes do universo da lusofonia na sua redação original (uma vez que, na maioria dos casos de obras estrangeiras observamos que a leitura se realizou na tradução para o Português)¹¹⁹. As obras/autores de origem não lusófona representam 56,8% do conjunto das leituras, as de origem lusófonas 43,2. Entre as primeiras destacam-se os grandes best-sellers referidos e os autores de grande sucesso mas ainda toda uma gama de outras leituras minoritárias centradas em autores estrangeiros. No segundo grupo – o das obras originais de Língua Portuguesa – podemos, como foi já referido, encontrar uma parte dos autores do cânone escolar mas, os níveis de representação destes (regressando aos rankings tomados como referência) não deixam margem para dúvidas de que se leem autores portugueses muito para além da obrigação académica. E eles lá estão, integrando a lista longa, indo dos jovens consagrados pela crítica aos comunicadores mais populares, passando pelos autores com longa carreira (mas que não compõem as leituras académicas), das obras de literatura ou poesia aos textos de autoajuda, humorismo ou vida prática.

Recordemos que as ordens de grandeza com que lidámos até agora eram de 222 leitores para 222 leituras. Que números e padrões serão revelados quando alargarmos o horizonte temporal de contagem? Manter-se-ão estas tendências quando observamos um ano de leituras, os diferentes investimentos realizados nesse período mais substancial e a profusão de obras que eles, necessariamente, manifestarão? A secção seguinte deste capítulo procurará responder a estas questões de forma o mais completa possível.

13.2 O universo das leituras dos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário¹²⁰

Desta feita situamo-nos face às leituras empreendidas no período de 12 meses anteriores à data de resposta questionário. Trata-se de 983 leituras, agrupadas em torno de 544 títulos distintos, para 375 leitores (73,6% da amostra, como foi já contabilizado).

Uma primeira vista faz-nos perceber, de novo, a presença bastante significativa dos seguintes grupos:

a) Os grandes blockbusters – Aí localizamos Sparks, Dan Brown, a dupla portuguesa Alçada/Magalhães e a sua popular série “Uma aventura”. Mas ainda Maria Teresa Maia Gonzalez (um outro caso de sucesso Português no mundo da escrita para

¹¹⁹ Os dados desta questão são apresentados na íntegra no Quadro 58 do Anexo II.

¹²⁰ As informações completas sobre as leituras no período em análise são apresentadas dos Quadros 62 ao 69 do Anexo II.

jovens, de que já falaremos), os incontornáveis Margarida Rebelo Pinto, J. K. Rowling, “Os filhos da droga” (“Christiane F”), Stephenie Meyer.

b) As obras relacionadas com a escola – Compõem este grupo os obrigatórios Eça, Saramago, Camões, Stau Monteiro, entre outros.

Mas 544 títulos é já um número suficiente para conter todos os possíveis sucessos editoriais, as obras trabalhadas nas salas de aula, e reservar ainda lugar para experiências mais personalizadas. Alguém lê “O monte dos vendavais” de Emily Bronte, matizando uma imagem do interesse juvenil pelo romantismo que não apenas o centrado nas novidades que ocupam os escaparates das livrarias e as zonas de publicidade dos sites de compra de livros online. Apesar de outros sucessos modernos nas narrativas de aventuras, Júlio Verne não foi arrumado nas prateleiras por esta geração, a ter em conta que há ainda leitores de “Vinte mil léguas submarinas”, “Miguel Strogoff” e outras obras do visionário ficcionista francês. Morte do romance de capa e espada? Nem pensar. “Os três mosqueteiros” fazem ainda, talvez, as delícias destes leitores. E os que queiram ver nas leituras adolescentes apenas evasão ficarão surpreendidos por encontrar na lista “Se isto é um homem” de Primo Levi. Dos campos de extermínio às histórias de piratas e às obras-primas de Mark Twain este universo estende-se aos relatos contemporâneos, aos livros baseados “numa história real”, aos testemunhos na primeira pessoa sobre a condição feminina em países árabes, às narrativas de violência doméstica. Puro entretenimento e procura de realismo, fantasia em roupagens de vampiros e lobisomens, ficção científica clássica, ensaio, biografia e autobiografia, este rol anual de leituras amplifica, na sua variedade, tudo o que as leituras atuais (antes analisadas) já faziam antever, permitindo-nos afirmar que poucos domínios temáticos lhe escapam ou por ele não são contemplados.

Nessa coleção proliferam os títulos vocacionada para a infância e adolescência, em leituras ancorada ainda nessa idade de transição: as séries de aventuras com heróis das idades dos leitores, os clássicos universais desse género, também os representantes da literatura nacional também nesses domínios. Mas não são menos representativas as obras que marcarão interesses e pulsões apontando para o crescimento, para uma aproximação à idade adulta, para outras curiosidades face ao mundo, para outras questões existenciais da sexualidade às experiências limite, das marginalidades às perguntas mais filosóficas, da política e da economia às reflexões sobre o próprio desenvolvimento humano e aos domínios da psique. Se em algo mais não fosse rica, a lista obtida dar-nos-ia, pelo menos, um retrato de crescimento de uma geração a vários ritmos, presa ao passado da infância mas procurando já alguma forma de devir.

Assevera-se, novamente, uma distribuição marcadamente dispersa do ponto de vista das leituras capitalizadas por cada título, como já assinalámos atrás: 417 obras (76,7%) entre as 544 não conseguem atrair mais do que 1 leitura; 57 entre elas (10,5%) mobilizam 2 leituras; apenas 70 títulos (12,8% do total dos mesmos, um grupo bastante reduzido, em suma) alcançam níveis de leitura igualando ou ultrapassando os 3 leitores.

Pulverização das escolhas, mais uma vez, que a lista de leituras atuais antecipava; podemos dizer que se mantém o padrão. No conjunto destaca-se uma obra, uma única, que consegue o feito de captar 52 leituras. Conhecemo-la bem; vamos já ver de que livro se trata, a partir do ranking das obras lidas no período em apreço.

O Quadro 43 (nas duas páginas seguintes) apresenta a lista curta dos 37 títulos que obtêm até 5 leituras – e até 1,3% de leitores (a lista longa da qual este trecho foi extraído corresponde ao Quadro 62 do Anexo II).

Quadro 43 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e sete títulos)

Lugar no ranking	Obras/autores	Número de referências	% no total das leituras	% de leitores
1	Os Maias / Eça de Queiroz	52	5,3	13,9
2	Memorial do convento / José Saramago	30	3,1	8,0
3	A lua de Joana / Maria Teresa Maia Gonzalez	19	1,9	5,1
4	Obra da série "Uma aventura" sem indicação de título / Alçada e Magalhães	15	1,5	4,0
5	Felizmente há luar / Luís Sttau Monteiro	14	1,4	3,7
5	A melodia do adeus / Nicholas Sparks	14	1,4	3,7
6	Marley e eu / John Grogan	12	1,2	3,2
7	O código da Vinci / Dan Brown	11	1,1	2,9
8	O dia em que te esqueci / Margarida Rebelo Pinto	8	0,8	2,1
8	O diário da nossa paixão / Nicholas Sparks	8	0,8	2,1
8	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	8	0,8	2,1
9	Diário de Anne Frank / Anne Frank	7	0,7	1,9
9	Anjos e demónios / Dan Brown	7	0,7	1,9
9	Harry Potter e a pedra filosofal / J. K. Rowling	7	0,7	1,9
9	O céu existe mesmo / Vincent e Burpo	7	0,7	1,9
9	Um homem com sorte / Nicholas Sparks	7	0,7	1,9
9	Queimada viva / Souad	7	0,7	1,9
9	Amanhecer / Stephenie Meyer	7	0,7	1,9
9	Obra da série "Os jogos da fome" sem indicação de título / Suzanne Collins	7	0,7	1,9
10	Frei Luís de Sousa / Almeida Garrett	6	0,6	1,6
10	Amor de perdição / Camilo Castelo Branco	6	0,6	1,6

Quadro 43 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e sete títulos) – Continuação

Lugar no ranking	Obras/autores	Número de referências	% no total das leituras	% de leitores
10	Os filhos da droga / Christiane F.	6	0,6	1,6
10	Harry Potter e os talismãs da morte / J. K. Rowling	6	0,6	1,6
10	As palavras que nunca te direi / Nicholas Sparks	6	0,6	1,6
10	Lua nova / Stephenie Meyer	6	0,6	1,6
10	Os jogos da fome: Volume 2 / Suzanne Collins	6	0,6	1,6
11	Obra de Augusto Cury sem indicação de título / Augusto Cury	5	0,5	1,3
11	Os lusíadas / Camões	5	0,5	1,3
11	Eragon / Christopher Paolini	5	0,5	1,3
11	Amor e chocolate / Dorothy Koomson	5	0,5	1,3
11	Mensagem / Fernando Pessoa	5	0,5	1,3
11	Harry Potter e a câmara dos segredos / J. K. Rowling	5	0,5	1,3
11	Obra da série "Harry Potter" sem indicação de título / J. K. Rowling	5	0,5	1,3
11	Diário de um banana: Volume 2 / Jeff Kinney	5	0,5	1,3
11	O príncipezinho / Saint-Exupéry	5	0,5	1,3
11	Os jogos da fome: Volume 1 / Suzanne Collins	5	0,5	1,3
11	Os jogos da fome: Volume 3 / Suzanne Collins	5	0,5	1,3

Fonte: Quadro 62 do Anexo II.

Alguns esclarecimentos devem ser fornecidos quanto a este quadro, à sua fonte no Anexo II, e aos valores que sintetiza. A primeira coluna ordena o título em função do número de leituras que ele capitalizou por parte dos 375 leitores. A título de exemplo observemos as informações referentes à obra que ocupa o primeiro lugar: “Os Maias” (aí está ela, precisamente). No conjunto das 933 leituras este livro obteve 52 (valor absoluto representado na coluna 3), o que representa 5,3% das mesmas (valor percentual presente na coluna 4). Finalmente, a última coluna do Quadro pondera cada leitura de uma obra pelo conjunto de leitores. Utilizando o mesmo exemplo do livro de Eça de Queiroz, o valor apresentado deve ser lido na perspectiva de que entre os 375 jovens que declararam leituras nos doze meses contemplados, 13,9% leram esta obra do escritor português.

No ranking, um primeiro lugar, pois, para a obra de Eça, um segundo para “Memorial do convento” (com 30 leituras, 3,1% do conjunto destas, 8% de leitores na subsecção da amostra): duas obras com lugar nos currículos, o que explica os índices de popularidade que, dessa forma, as destacam no quadro pulverizado que se nos oferece. O terceiro lugar já não tem, porém, uma tão evidente ligação à escola, embora não seja descartável que alguns docentes a usem nos contratos de leitura: “A lua de Joana” de Maria Teresa Maia Gonzalez. Detenhamo-nos um pouco nesse livro (até porque, ainda neste capítulo, ele surgirá novamente, revestido de uma importância particular para esta população). Trata-se de uma obra epistolar, série de cartas da sua heroína – cujo nome surge no título – endereçadas a Marta, amiga entretanto falecida por overdose. Joana não consegue desligar-se da memória de Marta e escreve-lhe continuamente a contar a sua vida quotidiana, as tensões que marcam a sua relação com a família, os problemas de comunicação com os pais, as dificuldades escolares. Compreendemos, no final, que também as cartas de Joana são lidas postumamente: ela suicidou-se, entretanto, e deste fio de ligações só ficamos nós, os leitores, enquanto testemunhas de sucessivos desencontros com a vida e com o futuro. O livro, em tons bastante cinzentos e relatando uma enorme solidão de “personagens femininas adolescentes (e a sua caminhada autodestrutiva pela mundo da droga).” – como bem salienta Mergulhão (2008, p. 131) – foi lançado em 1994 com o Alto Patrocínio do Projeto Vida e com o apoio da TVI, tendo tido larga divulgação em bibliotecas da Rede Pública de Leitura. Faz há longos anos parte da lista de obras recomendadas pelo Plano Nacional de Leitura. E tornou-se, com o passar das décadas, uma verdadeira referência para as leituras de populações juvenis em Portugal, na abordagem da temática dos universos marginais e da inadaptação adolescente, uma espécie de “Os filhos da droga” à maneira portuguesa, em figurino (apesar de tudo) um tanto menos cru que a obra de Christiane F., talvez mais adaptado ao presente tempo e a uma juventude de contexto histórico-cultural diferente. Desde o seu lançamento sucedem-se as edições (vai, em 2016, na vigésima quarta, com cerca de 300.000 exemplares vendidos) bem como as traduções para várias línguas. A autora era, também em 2016, a escritora portuguesa nomeada para o Astrid Lindgren Memorial Award (ALMA), o maior prémio internacional na área da Literatura para a Infância e Juventude. Os seus livros surgem em vários dos rankings do nosso estudo e em lugares bastante destacados, como veremos. Naquele de que agora tratamos “A lua de Joana” alcança um terceiro lugar; as 19 leituras de que foi alvo (1,9% dentro do grande conjunto) poderão representar um valor baixo. Mas neste quadro de escolhas tão dispersas, a verdade é que a obra terá sido lida por cerca de 5 em cada 100 leitores no período anual tomado em linha de conta, o não é de somenos importância.

Com 4% de leitores segue-se obra não identificada da série “Uma aventura”. A dificuldade dos inquiridos em avançar um título concreto para um livro desta coleção da autoria de Alçada/Magalhães conduziu, artificialmente, a um avolumar desta categoria

(um não título, se quisermos) mas que nos dá, em todo o caso, um sinal da importância do universo da dupla portuguesa nas leituras reais dos nossos estudantes.

Já em quinto lugar regressa o paradigma escolar representado por Sttau Monteiro e “Felizmente há luar” (14 leituras, 1,4% no conjunto destas, quase quatro em cada 100 leitores).

O escalonamento das obras em função dos seus públicos e a representação de determinados títulos na lista curta (aquela que, justamente, nos dá a conhecer os casos de maior popularidade num firmamento de muitas e dispersas luzes) ajuda-nos a descortinar quatro tendências nestas leituras anuais:

a) Uma concentração evidente (a possível, uma das poucas) em torno das obras relacionadas com a escola. De facto, na lista curta deparamos com 7 títulos indiscutivelmente associados ao currículo: para além dos assinalados “Os Maias”, “Memorial do convento” e “Felizmente há luar”, temos ainda “Frei Luís de Sousa” (décima posição, 1,6% de leitores), “Amor de perdição” (a mesma posição e mesmas percentagens), “Os Lusíadas” (décima primeira posição, 1,3% de leitores), “Mensagem” (décima primeira posição, percentagens idênticas às da obra épica de Camões). Nunca será de mais sublinhar que estes índices de escolha são muito, muito pequenas vitórias construídas sobre efetivos de leitores tão baixos, na ordem dos 6 para a obra de Garrett ou na dos 5 para a de Pessoa. Mas também não devemos retirar-lhe o mérito de ainda assim serem vitórias, tendo em conta o facto de a esmagadora maioria dos livros referidos nestas leituras anuais não atingir mais do que um leitor/uma leitura.

b) Uma concentração (outra das possíveis) em torno de obras que representam séries, evidenciando a importância destas (Colomer, 2009a; Díaz-Plaja, 2009; Ducas, 2014). Para nos atermos apenas à lista curta reparamos que ela exhibe nada mais nada menos que 12 títulos que podemos organizar em 7 séries. Nessa linha de caracterização, para além das obras de Alçada Magalhães (“Uma aventura”) temos ainda:

– Da série “Twilight” de Stephenie Meyer: “Amanhecer” (1,9% de leitores) e “Lua nova” (1,6 % de leitores)

– Da série “Harry Potter” de J. K. Rowling: “Harry Potter e a Pedra Filosofal” (1,9% de leitores), “Harry Potter e os talismãs da morte” (1,6% de leitores), “Harry Potter e a câmara dos segredos” (1,3% de leitores) e “Obra da série Harry Potter sem indicação de título” (1,3% de leitores). Somemo-los e obtemos concentrações bem mais significativas.

– Da série “Os jogos da fome” de Suzanne Collins: todos os volumes da trilogia, bem como uma obra da mesma sem indicação de título, que pode representar cada um deles (as suas percentagens de leitores oscilam entre 1,9 e 1,3).

– Da série “Ciclo da herança” de Christopher Paolini o volume I – “Eragon” – com 1,3% de leitores.

– Não gozando completamente das características de uma série, mas partindo de lógicas narrativas assentes na recorrência da personagem principal e no modelo da intriga, as duas obras de Dan Brown, “O Código da Vinci” e “Anjos e demónios” (2,9 e 1,9% de leitores respetivamente).

– Da série “Diário de um banana” de Jeff Kinney, um segundo volume, com 1,3% de leitores.

Concentrámo-nos na lista mais pequena mas o rol completa das leituras permitir-nos-ia identificar inúmeros casos de serialismo (“O diário de Sofia” de Marta Gomes e Nuno Bernardo, de novo a presença de Paolini e dos seus dragões, J. K. Rowling, Alçada e Magalhães, E. L. James, a série “Triângulo Jota” de Álvaro Magalhães, os volumes da coleção “Angélica” de Anne e Serge Golon, “As crónicas de Spiderwick” de Black e DeTerlizzi, “As crónicas de Nárnia” de C. S. Lewis, “A guerra dos tronos” nos seus vários volumes, etc.

c) A recorrência, entre os mais populares, dos grandes fenómenos globalizados da leitura de massas. Assim, Nicholas Sparks por si só capitaliza na lista curta nada mais nada menos que 5 títulos (“A melodia do adeus” posiciona-se, desde logo, em quinto lugar, com 1,4% no total das leituras e 3,7% de leitores). Por sua vez J. K. Rowling arrebatou, entre estes primeiros 37 títulos 4 lugares, todos com volumes de Harry Potter (“Harry Potter e a Pedra Filosofal”, passada a época de ouro, de grande visibilidade, dos lançamentos editoriais com filas às portas das cadeias de distribuição e das estreias anuais nas salas de cinema, consegue ainda obter 1,9% entre os leitores, com um nono lugar no ranking). “Marley e eu” do jornalista americano John Grogan – outro êxito planetário, cuja adaptação a cinema teve a sua estreia já há alguns anos, em 2008 – perfila-se numa sexta posição, com 3,2% de leitores. E ainda nesse olimpo das estrelas mundiais dos tops de vendas, dois títulos de Dan Brown obtêm um sétimo e nono lugares, com 2,9 e 1,9% de leitores. E se é possível considerar este último escritor ou J. K. Rowling como veteranos da globalização da ficção, valores mais recentes (Stephenie Meyer ou Suzanne Collins – também, e muito curiosamente, com ligações ao cinema (e teremos oportunidade de discutir essa temática da articulação entre filmes e leitura) – ali estão com os conjuntos “Twilight” e “Os jogos da fome”.

d) A presença mais esparsa – mas não pouco popular – de outros universos de leitura como o de Anne Frank (1,9% de leitores), Christiane F. (1,8% de leitores), ou o de Saint-Exupéry e o seu “O príncipezinho” (1,3% de leitores).

De presenças mais pontuais e minoritárias se vai fazendo toda a lista longa, como vimos, polvilhada de títulos com quantidades ínfimas de interessados.

À semelhança de procedimentos anteriores, observemos o panorama destas leituras segundo os criadores das obras e o número de títulos por autor (dados apresentados nos Quadros 44 e 45 das páginas seguintes).

– O Quadro 44 ordena os 70 escritores mais populares (lista curta) a partir das obras da sua autoria. Novamente, os valores são apresentados seguindo a ordem de lugar no ranking / número de referências em termos absolutos / % do autor no total de autores lidos / % de leitores do autor no conjunto dos 375 leitores.

– O Quadro 45, por sua vez, exhibe a lista curta dos primeiros 37 escritores do ponto de vista da quantidade de títulos seus que foram alvo de leituras (correspondem esses 37 casos a situações em que o autor se faz representar por mais de duas obras).

Quadro 44 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros setenta autores)

Lugar no ranking	Autores	Número de referências	% no total de autores lidos	% de leitores do autor
1	Eça de Queiroz	58	5,9	15,5
2	Nicholas Sparks	57	5,8	15,2
3	José Saramago	38	3,9	10,1
4	J. K. Rowling	34	3,5	9,1
5	Maria Teresa M. Gonzalez	33	3,4	8,8
6	Alçada e Magalhães	29	3,0	7,7
7	Suzanne Collins	23	2,3	6,1
8	Stephenie Meyer	22	2,2	5,9
9	Dan Brown	21	2,1	5,6
10	Margarida Rebelo Pinto	17	1,7	4,5
11	José Rodrigues dos Santos	14	1,4	3,7
12	Luis Sttau Monteiro	13	1,3	3,5
13	John Grogan	12	1,2	3,2
14	P. C. Cast e Kristin Cast	11	1,1	2,9
15	Robert Muchamore	10	1,0	2,7
15	Tolkien	10	1,0	2,7
16	Dorothy Koomson	9	0,9	2,4
17	Almeida Garrett	8	0,8	2,1
17	Fernando Pessoa	8	0,8	2,1
17	Jeff Kinney	8	0,8	2,1
17	Lesley Pearse	8	0,8	2,1
17	Paulo Coelho	8	0,8	2,1
18	Anne Frank	7	0,7	1,9
18	Camilo Castelo Branco	7	0,7	1,9
18	Cecelia Ahern	7	0,7	1,9
18	Christiane F.	7	0,7	1,9
18	E. L. James	7	0,7	1,9
18	George R. R. Martin	7	0,7	1,9
18	Júlio Verne	7	0,7	1,9
18	Vincent e Burpo	7	0,7	1,9
18	Souad	7	0,7	1,9
19	Christopher Paolini	6	0,6	1,6
19	José Luís Peixoto	6	0,6	1,6
19	Nilton	6	0,6	1,6
19	Ricardo Araújo Pereira	6	0,6	1,6

Quadro 44 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros setenta autores) – Continuação

Lugar no ranking	Autores	Número de referências	% no total de autores lidos	% de leitores do autor
19	Sophia	6	0,6	1,6
19	Tsugumi Ohba	6	0,6	1,6
20	Augusto Cury	5	0,5	1,3
20	Camões	5	0,5	1,3
20	Fátima Lopes	5	0,5	1,3
20	Isabel Allende	5	0,5	1,3
20	Jodi Picoult	5	0,5	1,3
20	Nicky Pellegrino	5	0,5	1,3
20	Nora Roberts	5	0,5	1,3
20	Saint-Exupéry	5	0,5	1,3
21	Agatha Christie	4	0,4	1,1
21	Daniel Oliveira	4	0,4	1,1
21	Enid Blyton	4	0,4	1,1
21	Jane Austen	4	0,4	1,1
21	Ken Follett	4	0,4	1,1
21	Luís Sepúlveda	4	0,4	1,1
21	Mario Puzo	4	0,4	1,1
21	Patrick Suskind	4	0,4	1,1
21	Philip José Farmer	4	0,4	1,1
21	Torey Hayden	4	0,4	1,1
22	Anna Casanovas	3	0,3	0,8
22	Anne e Serge Golon	3	0,3	0,8
22	C. S. Lewis	3	0,3	0,8
22	Daniel Pennac	3	0,3	0,8
22	Emily Bronte	3	0,3	0,8
22	Ernest Hemingway	3	0,3	0,8
22	Fernando Ribeiro	3	0,3	0,8
22	Gabriel Garcia Marquez	3	0,3	0,8
22	George Orwell	3	0,3	0,8
22	John Boyne	3	0,3	0,8
22	Manuel Alegre	3	0,3	0,8
22	Nuno Markl	3	0,3	0,8
22	Patrick Rothfuss	3	0,3	0,8
22	Rhonda Byrne	3	0,3	0,8
22	Toni Maguire	3	0,3	0,8

Fonte: Quadro 63 do Anexo II.

Quadro 45 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas nos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e seis autores)

Lugar no ranking	Autores	Número de títulos por autor
1	Nicholas Sparks	14
2	Alçada e Magalhães	13
3	Maria Teresa Maia Gonzalez	11
4	Robert Muchamore	10
5	J. K. Rowling	8
6	Eça de Queiroz	7
6	Margarida Rebelo Pinto	7
6	P. C. Cast e Kristin Cast	7
7	George R. R. Martin	6
7	José Rodrigues dos Santos	6
7	José Saramago	6
7	Stephenie Meyer	6
7	Tolkien	6
8	Isabel Allende	5
8	Nora Roberts	5
9	Cecelia Ahern	4
9	Dan Brown	4
9	Dorothy Koomson	4
9	Fátima Lopes	4
9	Fernando Pessoa	4
9	Jane Austen	4
9	Jeff Kinney	4
9	José Luís Peixoto	4
9	Júlio Verne	4
9	Ken Follett	4
9	Paulo Coelho	4
9	Philip José Farmer	4
9	Sophia	4
9	Suzanne Collins	4
9	Tsugumi Ohba	4
10	Agatha Christie	3
10	Almeida Garrett	3
10	Anna Casanovas	3
10	Anne e Serge Golon	3
10	E. L. James	3
10	Enid Blyton	3

Quadro 45 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas nos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e seis autores) – Continuação

Lugar no ranking	Autores	Número de títulos por autor
10	Ernest Hemingway	3
10	Fernando Ribeiro	3
10	Gabriel Garcia Marquez	3
10	Lesley Pearse	3
10	Nicky Pellegrino	3
10	Nilton	3
10	Nuno Markl	3
10	Ricardo Araújo Pereira	3

Fonte: Quadro 64 do Anexo II.

O autor mais lido (15,5% de leitores) é, sem surpresa, Eça. Mas a parte do leão destas leituras deve-se ao currículo pois é reclamada por “Os Maias” com 52 investimentos entre 58; os restantes 6 repartem-se equitativamente por outros tantos 6 títulos do mestre português (“A relíquia”, “O primo Basílio”, “O mandarim”, “A cidade e as serras”, “Tragédia da Rua das Flores”, “Contos”). E entre estas 6 leituras fugindo à regra umas representam interesses mais voluntários e livres da escola; outras associam-se a contratos de leitura. No fundo percebemos que esta grande popularidade do romancista – que o torna campeão do ranking – tem de ser associada à instituição escolar, representado a sua procura para além da escola uma situação perfeitamente marginal. José Saramago (o terceiro autor mais lido) tem idêntica sorte: das suas 38 leituras, 30 são cobertas por “Memorial do convento” (a instituição escolar mais uma vez); as restantes 8 já se distribuem por outros títulos do Nobel português (“A viagem do elefante”, “As pequenas memórias”, “Ensaio sobre a cegueira”, etc) mas nunca ultrapassando os dois leitores.

Na mesma linha, e para nos reportarmos aos autores do currículo:

– Stau Monteiro (décima segunda posição no ranking) vê concentrarem-se todas as leituras em torno de “Felizmente há luar”, nenhuma outra obra de sua autoria tendo sido alvo de interesse.

– Almeida Garrett (17º. lugar no ranking) capitaliza 8 leituras, 6 dentre elas só para “Frei Luís de Sousa”.

– Fernando Pessoa (17º. lugar no ranking, também) faz-se representar com 8 leituras, a maioria (5) para “Mensagem”.

– Camilo Castelo Branco (17º. lugar ainda) mobiliza 7 leituras, mas 6 são organizadas à volta de “Amor de perdição”.

O Quadro 45 (número de títulos de cada autor) apresenta-nos, desse modo, lugares mais baixos para todos estes autores do cânone escolar (Eça surge numa sexta posição, Saramago numa sétima, Fernando Pessoa na nona, Almeida Garrett na décima; Sttau Monteiro simplesmente desaparece da lista curta) pois é reduzido o número de títulos com que cada um deles contribui para o conjunto destas leituras de um ano. E nestes casos dos autores do cânone escolar tais leituras tendem a concentrar-se numa obra – precisamente aquela sobre a qual a escola coloca um relativo ferrete de obrigatoriedade.

A análise conjunta dos Quadros 44 e 45 faz-nos, contudo, aperceber um diferente destino no que respeita a outros títulos/autores menos associados à escola ou cujas leituras de fora dela procedem. Um caso típico será o de Nicholas Sparks: um 2º. lugar no ranking dos escritores (57 leituras – 15,2% de leitores entre o grande conjunto) corresponde agora a 14 títulos distintos sobre os quais se distribuem variadas frequências de investimentos. Fenómeno idêntico para J. K. Rowling (34 leituras distribuídas por 8 títulos, de forma mais equitativa), Alçada e Magalhães (29 leituras / 13 títulos), Maria Teresa Maia Gonzalez (33 leituras / 11 títulos).

As diferentes distribuições dos dois quadros desenham as tendências que podemos sintetizar da seguinte forma:

a) Uma concentração de efetivos mais significativa nas obras/autores trabalhados na escola que poderia levar-nos a considerar, com bastante surpresa, serem essas obras/autores alvo de grande popularidade junto de uma população estudantil.

b) A relativa desmistificação desse fenómeno quando confrontamos as diversas listas, dando a perceber então uma distribuição que privilegia outras leituras. A grande maioria destas situa-se do lado de livros que não são contemplados pelo currículo; os autores que representam essa maioria (sob regime de dispersão, embora) parecem contribuir com mais obras para este universo de leituras. Mesmo entre as obras capitalizadoras de baixo número de investimentos avultam as leituras menos associadas à instituição escolar.

Tal percepção acaba por ser confirmada pelas razões que estiveram na base deste conjunto de 983 leituras. Interrogados sobre as razões conducentes a cada uma delas, os 375 leitores apresentaram os motivos que sintetizámos no Quadro 46.

A codificação, livro a livro de cada resposta, agora organizada por categorias, dá-nos a ver uma panóplia abundante de caminhos através dos quais se chegou a um livro, a uma leitura concreta. Esses caminhos vão das motivações mais pessoais (interesse pela temática de uma obra, curiosidade despertada por visionamento de um conteúdo audiovisual com o livro relacionado, sugestão de um amigo, simples facto de manter com a leitura de livros uma relação constante e regular) até fatores associados ao trabalho escolar (leitura obrigatória associada a uma disciplina, estabelecimento de um contrato de leitura, necessidade de fazer uma ficha para apresentação de um trabalho académico) passando por instâncias que, embora dentro da escola se desenhem, poderão ter menos a ver com o encargo e a obrigatoriedade (o livro lido fazia parte da biblioteca da turma ou foi sugerido por um professor). A frequência mais alta encontra-se, porém, do lado mais voluntário, nos 21,9% de leituras empreendidas por interesse pessoal em torno do tema ou género dos livros lidos. Bastante mais baixa é a percentagem, entre as 983 leituras efetuadas, daquelas que corresponderam ao labor escolar (15,0% cobrindo conjuntamente as situações de leitura obrigatória ou de trabalho realizado para uma ficha que havia que realizar para as aulas). Um terceiro lugar é ocupado pelos 11% de

situações em que a leitura também se desenvolveu com base em motivações internas, desta feita à volta do interesse pessoal por um autor, uma obra específica ou a sua intriga. A longa distribuição faz alternar todos esses diversos caminhos a partir dos quais, ora com determinação, mais liberdade e sem objetivos muito funcionais, ora com algum constrangimento ou sentido de dever e disciplina, se abriram as páginas de um livro e se encetou o caminho por ele proposto.

Quadro 46 – Razões para a leitura das obras lidas nos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)

Razões	(%)
Leitura induzida por interesse por tema ou género	21,9
Leitura induzida por atividade curricular (Leitura obrigatória / Ficha de leitura para aulas)	15,0
Leitura induzida por interesse pela obra / autor / história	11,0
Leitura induzida por sugestão ou influência de amigos ou colegas	9,8
Leitura induzida por interesse geral e curiosidade pela obra concreta	7,8
Leitura induzida por seguimento de série ou coleção	6,4
Leitura induzida por visionamento de filme ou série televisiva	6,3
Leitura induzida por sugestão de pais ou familiares	4,8
Leitura induzida por despertar da atenção pelo título ou resumo da obra	3,2
Leitura induzida por sugestão ou recomendação de professores	1,9
Leitura induzida por interesse suscitado pela capa da obra	1,3
Leitura induzida por oferta do livro ao respondente	1,1
Leitura induzida por desejo de releitura da obra	1,1
Leitura induzida por publicidade ou crítica à obra	1,0
Leitura induzida pelo mero acaso de acessibilidade à obra em casa	0,8
Leitura induzida por atividade do clube de leitura da escola	0,4
Leitura induzida por desejo de obtenção de prazer na leitura da obra	0,3
Leitura induzida pela pequena dimensão da obra e facilidade da sua leitura	0,3
Leitura induzida por estabelecimento de contrato de leitura na escola	0,2
Leitura induzida pelo mero facto de o leitor considerar ter hábitos de leitura	0,2
Leitura induzida por existência da obra na biblioteca da turma	0,1
Leitura induzida pela necessidade de recontar a história a familiares	0,1
Não refere razões para o empreendimento da leitura	5,0
Totais	100

n = 375 leitores / 983 leituras

Fonte: Quadro 68 do Anexo II

Procurámos, novamente, agrupar este conjunto sincrético com base na dicotomia Razões relacionadas com a escola (todas aquelas que indiscutivelmente se situavam mais do lado desta, e logo de objetivos de leitura que para além da essência desta se afirmavam) / Razões relacionadas com interesse pessoal (independentes da condição de estudante e, do ponto de vista da motivação inicial, mais gratuitas e desinteressadas). A distribuição obtida (além dos 5% de casos em que as razões para o empreendimento da

leitura não são identificados pelos respondentes), contrariando todos os que queiram interpretar ordens de grandeza de investimentos leiturais em função do constrangimento escolar e parecendo parafrasear Baudelot et al (1999) na célebre afirmação de que “no entanto eles leem”, mostra-nos que as Razões Escolares ocupam apenas 17,5% dos casos por contraste com a grande maioria (77,5%) em que tais leituras de um ano foram desenvolvidas por motivação pessoal situada fora do enquadramento académico. E nos 17,5% acima referidos já incluímos – de forma cautelosa – as situações em que a chegada ao livro se realizou por via de sugestão ou recomendação de docentes ou através da biblioteca de turma (o que nem sempre significará um constrangimento típico). Razão suficiente para afirmar que no caso destes 375 leitores, e no espaço de um ano terão sido maioritários os contextos não escolarizados de leitura de livros.

Uma categorização destas leituras em função do género das obras lidas reafirma (Quadro 47) a preponderância da Ficção, seguida de muito longe pelos livros de Memórias / Testemunhos / Biografia / Autobiografia, e depois (muito marginalmente) por outros géneros (Humor, Poesia, etc).

Quadro 47 – Géneros das obras lidas nos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)

Género	(%)
Ficção	77,8
Memórias / Testemunhos / Biografia / Autobiografia	6,3
Teatro	2,5
Género não identificado	2,4
Humor	2,3
Poesia	2,2
Crónicas / Ensaios / Entrevistas	1,9
Banda Desenhada / Novela Gráfica	1,0
Outros	1,0
Religião	0,7
Psicologia	0,6
História	0,3
Autoajuda	0,3
Filosofia	0,2
Ciências Naturais	0,2
Totais	100

n = 375

Fonte: Quadro 66 do Anexo II.

Ainda no plano de uma segmentação a partir da origem linguística da obra, são maioritárias as leituras de obras não lusófonas (59,3%) sobre 37,3% de obras lusófonas (em 3,4% dos casos não foi possível determinar tal origem). Este último dado vem confirmar as anteriores conclusões: a concentração de leituras nos autores do cânone escolar não é suficiente para combater um movimento geral que denuncia a

preponderância das leituras não escolarizadas (e entre elas o grande volume de autores estrangeiros).

13.3 O livro da sua vida

Uma pesquisa sobre as leituras concretas não ficaria completa sem um conhecimento acerca das obras favoritas desta população juvenil. Solicitámos, a dado passo do questionário, que os inquiridos assinalassem o nome do livro que mais tinham gostado de ler; no fundo, o livro da sua vida¹²¹ – ainda que esta seja, por enquanto, relativamente breve e, talvez por isso mesmo, pouco dada a tão sérios balanços reflexivos. Afigurava-se-nos interessante, contudo, compreender a constelação de obras que afetivamente marcavam estes jovens, revelando gostos particulares; tudo isto partindo do princípio de que a leitura de livros ainda consiga, nos tempos atuais tão saturados de comunicação e informação, a difícil proeza de se instituir enquanto espaço à parte, especial, reconhecível e mobilizador de alguma paixão.

Foram referidos 245 títulos distintos por parte de 474 respondentes (inibidos de responder, naturalmente, todos os inquiridos que anteriormente tinham declarado nunca ter lido integralmente um livro na vida).

O Quadro 48 (nas duas páginas seguintes) exhibe essa lista de preferências em versão curta (as 32 obras mais escolhidas, correspondendo aos 10 primeiros lugares e representando títulos com mais de duas escolhas). A lista longa é (fenómeno recorrente neste capítulo) reveladora de enorme dispersão/pulverização de favoritismos, levando-nos a concluir que numa era de leitura massificada – mesmo que sob baixos níveis de frequência do livro – a tendência para escolhas muito personalizadas se impõe, impedindo unanimismos e negando o pressuposto de que todos gostariam do mesmo. Longe do livro raro, escasso ou único, longe da leitura igual para todos, longe de um afunilamento das afinidades, o que os números parecem dizer-nos é que, pelo contrário, estas parecem orientar-se em muitas direções.

De facto, no conjunto das 245 obras, 213 (86,9%, a grande maioria) são o livro da vida de apenas 2 leitores; só 32 obras (13% do total) – justamente aquelas que o quadro apresenta – reúnem para cima de 2 preferências; muito poucas, mesmo muito poucas (apenas 3 - 1,1%) vêm essa votação alcançar ou ultrapassar a dezena.

Nesse contexto geral da lista completa, encabeçada pelos suspeitos do costume – e já deles falaremos, dos mais escolhidos – a par com os títulos que suporíamos mais recorrentes e de que os níveis de leitura atrás discutidos fariam suspeitar podemos tropeçar com surpreendentes declarações de gosto: “A Bíblia” consegue ser, ainda para alguns, a leitura de referência; para outros a, não menos bíblica, cerrada crítica presente em “Caim” ou em “O Evangelho segundo Jesus Cristo” de Saramago constituem, de forma que não imagináramos, uma leitura de vida. De outros gigantes da literatura portuguesa se fazem estas preferências (“As Naus” de Lobo Antunes), que podem ainda ir para a análise científica de divulgação de Daniel Sampaio – temáticas adolescentes que atraem leitores adolescentes. Entretanto o “Diário de Anne Frank” ainda despertará consciências entre uma geração a viver tão longe das difíceis circunstâncias da refugiada do anexo secreto de Amesterdão.

¹²¹ Os quadros completos correspondentes a esta questão encontram-se no Anexo II com os números 80 a 84.

Quadro 48 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida - trinta e duas primeiras obras / dez primeiros lugares / obras com mais de duas escolhas)

Lugar no Ranking	Obras/autores	Número de referências – Absolutos	%
1	A lua de Joana / Maria Teresa Maia Gonzalez	16	3,4
2	Marley e eu / John Grogan	12	2,5
3	A melodia do adeus / Nicholas Sparks	10	2,1
4	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	9	1,9
5	O rapaz do pijama às riscas / John Boyne	8	1,7
6	Os filhos da droga / Christiane F.	7	1,5
7	Obra da série "Uma aventura" sem indicação de título / Alçada e Magalhães	6	1,3
7	Anjos e demónios / Dan Brown	6	1,3
7	Os Maias / Eça de Queiroz	6	1,3
7	Todas as obras da série "Harry Potter" / J. K. Rowling	6	1,3
7	O céu existe mesmo / Vincent e Burpo	6	1,3
8	Harry Potter e os talismãs da morte / J. K. Rowling	5	1,1
8	O príncipezinho / Saint-Exupéry	5	1,1
9	O código da Vinci / Dan Brown	4	0,8
9	A filha da minha melhor amiga / Dorothy Koomson	4	0,8
9	Harry Potter e a Pedra Filosofal / J. K. Rowling	4	0,8
9	O sétimo selo / José Rodrigues dos Santos	4	0,8
9	Amanhecer / Stephenie Meyer	4	0,8
9	O hobbit / Tolkien	4	0,8
10	Diário de Anne Frank / Anne Frank	3	0,6
10	A cabana / Autor não identificado	3	0,6

Quadro 48 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida - trinta e duas primeiras obras / dez primeiros lugares / obras com mais de duas escolhas) – Continuação

Lugar no Ranking	Obras/autores	Número de referências – Absolutos	%
10	Os Lusíadas / Camões	3	0,6
10	PS: I love you / Cecelia Ahern	3	0,6
10	Harry Potter e A Ordem da Fénix / J. K. Rowling	3	0,6
10	Memorial do convento / José Saramago	3	0,6
10	A volta ao mundo em oitenta dias / Júlio Verne	3	0,6
10	O dia em que te esqueci / Margarida Rebelo Pinto	3	0,6
10	As palavras que nunca te direi / Nicholas Sparks	3	0,6
10	O diário da nossa paixão / Nicholas Sparks	3	0,6
10	Queimada viva / Souad	3	0,6
10	Obra da série "Os jogos da fome" sem indicação de título / Suzanne Collins	3	0,6
10	A criança que não queria falar / Torey Hayden	3	0,6

Fonte: Quadro 80 do Anexo II.

Se não parece estranho que inúmeros títulos de Nicholas Sparks sejam objeto de eleição (a sua popularidade nas frequências das leituras anteriormente tratadas era incontestável), menos comum é que “os livros da sua vida” deem conta de enamoramentos em torno de “As portas da percepção” de Huxley, de “Palavras e sangue” de Papini ou de “Crónica do rei pasmado” de Torrente Ballester. Neste desfiar de livros que são especiais para cada um também cabe de tudo um pouco, refletindo não só a obra mas, porventura acima de tudo, a relação que com ela o leitor estabeleceu, aquilo que ele próprio transportou para o ato de ler: e por isso talvez alguém escolha “O fogo e as cinzas” de Manuel da Fonseca ou – isso mesmo – “Os Maias” ou “O sétimo selo” de Rodrigues dos Santos ou “Amar depois de amar-te”, da apresentadora televisiva Fátima Lopes, ou “A odisseia” de Homero ou “Os livros do bairro”, de Gonçalo M. Tavares ou... Podem estar presentes obras de teor prático (um manual de equitação, um de Poker), policiais clássicos (em títulos de Agatha Christie e Conan Doyle) histórias e biografias do desporto-rei, bem como as habituais séries infanto-juvenis. Haverá mesmo quem eleja “Como um romance” de Daniel Pennac, quem sabe num jogo de espelhos em que o livro tenha levado o leitor a refletir sobre as tensões e contradições dos juízos sobre as leituras adolescentes.

Que nos diz a lista curta dos grandes vencedores (mesmo que, como atrás, as suas glórias se façam com o concurso de modestas audiências)? Entre os sete primeiros lugares apenas uma obra com a escola relacionada – “Os Maias”, selecionado como livro favorito por 1,3% dos respondentes. Mais adiante surgirá “Os Lusíadas” (livro favorito de 3 jovens) e “Memorial do convento” (obtendo o voto do mesmo número de alunos). E na lista longa, lá muito para baixo, “Amor de perdição”, “Poemas de Fernando Pessoa” ou “Felizmente há luar” lá vão encontrando o seu amante solitário.

Mas o facto incontornável é que as obras da escola recolhem aqui modestíssimos níveis de cultores; as preferências desta população estão noutra território. A coroar a lista, a obra confessional “A lua de Joana” é escolhida por 3,4%; era um dos livros mais lidos, com já vimos. Segue-se-lhe o bastante mais light “Marley e eu” de John Grogan (2,5% de escolhas) e, em terceira e quarta posições dois títulos de Nicholas Sparks, “Melodia do adeus” (10 preferência – 2,1%) e “Juntos ao luar” (9 – 1,9%). Por aí fora na lista vão-se escalonando diversas obras agregadoras de menos fiéis mas, ainda assim – e dado o contexto atomizado – obtendo as suas pequenas medalhas. Com as exceções referidas vislumbramos nesse ranking, e do lado das preferências mais substantivas, os grandes sucessos vulgarmente associados às leituras adolescentes (títulos de Alçada/Magalhães, J. K. Rowling, John Boyne, Tolkien, Anne Frank, Júlio Verne, Stephenie Meyer), os habituais tops de uma leitura globalizada também no mundo adulto (Dan Brown, Dorothy Koomson, Souad, Vincent e Burpo) e, ainda, autores nacionais de grande sucesso (José Rodrigues dos Santos, Margarida Rebelo Pinto).

Categorizámos a informação sobre o conjunto destes livros favoritos em função dos seus autores (Quadro 49) e em função do número de títulos com que cada autor contribui para esse ranking de favoritismos (Quadro 50). Os dois quadros em referência são exibidos nas duas próximas páginas.

Os autores mais representados são agora Nicholas Sparks (o escritor cujos livros obtiveram o maior número de escolhas, 6,8%), J. K. Rowling (5,1%), Maria Teresa Maia Gonzalez (4,0 %), a dupla Alçada/Magalhães (2,5 %) e John Grogan (também 2,5%). Curiosos cinco primeiros lugares, evocando simultaneamente os universos da fantasia e da aventura da infância-juventude a par do romance (Sparks) já em tons mais próximos da vida adulta.

Nicholas Sparks contribui com 9 títulos para este conjunto de preferências; é o autor mais representado na lista, acompanhado de perto por J. K. Rowling (7 títulos),

Alçada/Magalhães e José Rodrigues dos Santos (6 títulos para cada um destes dois últimos casos). Representando outros desafios de receção da obra literária José Saramago consegue contribuir com 5 obras.

Quadro 49 – Ranking dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida – trinta e seis primeiros autores / doze primeiros lugares / autores com mais de duas escolhas

Lugar no ranking	Autores	Número de referências - absolutos	%
1	Nicholas Sparks	32	6,8
2	J. K. Rowling	24	5,1
3	Maria Teresa Maia Gonzalez	19	4,0
4	Alçada e Magalhães	12	2,5
4	John Grogan	12	2,5
5	Dan Brown	11	2,3
6	José Rodrigues dos Santos	10	2,1
7	John Boyne	8	1,7
7	José Saramago	8	1,7
7	Stephenie Meyer	8	1,7
8	Christiane F	7	1,5
8	Eça de Queiroz	7	1,5
8	Margarida Rebelo Pinto	7	1,5
9	Dorothy Koomson	6	1,3
9	Tolkien	6	1,3
9	Vincent e Burpo	6	1,3
10	Cecelia Ahern	5	1,1
10	Miguel Sousa Tavares	5	1,1
10	Saint-Exúpery	5	1,1
11	Christopher Paolini	4	0,8
11	Jodi Picoult	4	0,8
11	Júlio Verne	4	0,8
11	Robert Muchamore	4	0,8
11	Susanne Collins	4	0,8
11	Torey Hayden	4	0,8
12	Agatha Christie	3	0,6
12	Ann Brashares	3	0,6
12	Anne Frank	3	0,6
12	Autor não identificado 1	3	0,6
12	Camões	3	0,6
12	Daniel Oliveira	3	0,6
12	José Luís Peixoto	3	0,6
12	Lesley Pearse	3	0,6
12	Paulo Coelho	3	0,6
12	Ricardo Araújo Pereira	3	0,6
12	Souad	3	0,6

Fonte: Quadro 81 do Anexo II.

Quadro 50 – Número de títulos por autor no conjunto das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida – trinta e dois primeiros autores / sete primeiros lugares / autores com mais de um título

Lugar no ranking	Autores	Número de títulos por autor
1	Nicholas Sparks	9
2	J. K. Rowling	7
3	Alçada e Magalhães	6
3	José Rodrigues dos Santos	6
4	José Saramago	5
5	Margarida Rebelo Pinto	4
5	Maria Teresa Maia Gonzalez	4
5	Robert Muchamore	4
5	Stephenie Meyer	4
6	Cecelia Ahern	3
6	Christopher Paolini	3
6	Dan Brown	3
6	Dorothy Koomson	3
6	Jodi Picoult	3
6	Lesley Pearse	3
6	Miguel Sousa Tavares	3
6	Tolkien	3
7	Ann Brashares	2
7	Arthur Conan Doyle	2
7	Charlaine Harris	2
7	Daniel Oliveira	2
7	Eça de Queiroz	2
7	Enid Blyton	2
7	José Luís Peixoto	2
7	Júlio Verne	2
7	Nilton	2
7	Paulo Coelho	2
7	Ricardo Araújo Pereira	2
7	Stephen King	2
7	Suzanne Collins	2
7	Torey Hayden	2
7	William Shakespeare	2

Fonte: Quadro 82 do Anexo II.

Os lugares seguintes são ocupados por Margarida Rebelo Pinto (4 títulos), Maria Teresa Maia Gonzalez, Robert Muchamore e Stephenie Meyer (todos com 4 obras distintas). Tal ranking de contribuições de cada autor (do ponto de vista dos seus diferentes escritos) nesta constelação de obras alvo de um especial fascínio para os seus leitores revela-se muito interessante pois nela vemos alinhados tradições literárias e objetos de leitura variados e ricos (de Eça a Shakespeare, de Enid Blyton a Tolkien). Que os números tornem evidente que opções maioritárias pendam para o lado dos sucessos editoriais, digamos, mais contemporâneos, não diminui o facto de toda uma miríade de outros gostos se ir desenhando neste quadro pontilhista; poderá um mais significativo número de leitores eleger a magia de Hogwarts ou as paisagens de Nicholas Sparks como os universos dos seus livros mais amados; mas haverá também adolescentes capazes de se deixar fascinar pelo verso shakespeariano ou pela linguagem complexa de José Luís Peixoto.

Que nos diz uma categorização destas obras de eleição do ponto de vista dos géneros (Quadro 51)?

Quadro 51 – Géneros das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida (%)

Género	(%)
Ficção	66,5
Memórias / Testemunhos / Biografia / Autobiografia	8,9
Género não identificado	2,6
Crónicas / Ensaios / Entrevistas	1,9
Outros	1,5
Poesia	1,3
História	0,8
Religião	0,8
Humor	0,8
Teatro	0,6
Psicologia	0,4
Banda Desenhada / Novela Gráfica	0,2
Ciências Naturais	0,2
Não refere	13,5
Totais	100

n = 474

Fonte: Quadro 83 do Anexo II.

A repartição é maioritária, de novo, no domínio da Ficção (reunindo esta 66,5% de escolhas), num contraste fortíssimo com o segundo género favorito (em torno das Memórias/Testemunhos/Biografia/Autobiografia) já só declarado como tal por 8,9% dos respondentes. Apesar desta distância não será, contudo, um dado secundário que obras ligadas a situações reais – nesse tipo manifestadas – consigam atrair o fascínio

deste grupo de idade. Todas as seguintes categorias da variável (Memórias, Crônicas, Poesia, etc) não alcançam mais do que 1,9 %.

Ainda numa perspectiva de classificação a partir da origem da obra, excetuados os 16,7% em que tal identificação não foi possível (por ausência de coordenadas nas respostas obtidas) podemos dizer que esta população estudantil prefere os autores não lusófonos (57,8% dos livros referidos como o livro da sua vida caem nesse grupo enquanto os autores lusófonos apenas mobilizam 25,5% de escolhas).

13.4 As leituras concretas de uma população juvenil: uma discussão

No estabelecimento do universo de objetos lidos por esta população considerámos, neste capítulo, três dimensões (a leitura atual, a leitura anual e a preferência leitora), sempre fazendo o plano analítico partir da identificação de obras concretas (e só depois, com base nessa matéria prima, procedendo a operações classificatórias de segundo nível).

As informações obtidas nessas três dimensões, constituindo uma complexa selva de títulos, autores e géneros evidenciam, contudo, uma enorme coerência de comportamentos que procuraremos agora ordenar recuperando a problematização teórica empreendida no sexto capítulo deste trabalho.

a) Um regime de leitura moderno – A primeira constatação prende-se com o que atrás designámos como regime de leitura na Modernidade, caracterizado que foi este a partir das ideias de uma sociedade livre e de livre acessibilidade ao impresso, de uma multiplicação de agências influenciadoras do ato de ler numa lógica liberal e de autonomia de escolhas individuais reveladoras de interesses e pulsões personalizadas (que se traduzem em diversidades do ponto de vista dos objetos de investimento leitor, e dos universos simbólicos que eles corporizam, e desocultam, em simultâneo, mecanismos de identificação e de criação de afinidades descentralizadas). Este regime (ritmado pelo ecletismo dos conjuntos quando observadas as dispersões temáticas, funcionais, de géneros de livros lidos, de linguagens e referenciais para que eles apelam) suprimiu centros ou agências hegemónicas de contacto e de encaminhamento, de fiscalização e de legitimação: chega-se ao livro através dos bancos da escola, pela ação do mercado, em virtude de modalidades de consumo audiovisual, sugestionado pela rede de relações sociais em que cada um se integra. A cultura contemporânea, nessa assunção de liberdade, nega os pressupostos de um monolitismo leitor preso aos poderes religiosos ou seculares que noutros tempos determinariam o que cada um (ou todos) deveria ler, o que para cada um (ou para todos) seria a obra aconselhável ou benéfica. Poderá a escola propor os seus modelos, poderão (e deverão) pedagogos e académicos continuar o seu trabalho crítico; mas tal não suprime o facto de a liberdade de ler e de escolher as suas leituras se ter instaurado como valor inalienável e que assim deve permanecer. Mesmo quem concorde com eminentes pensadores como Allan Bloom (1990), George Steiner (2013), Harold Bloom (1997) ou Mário Vargas Llosa (2012) na ideia do declínio dos padrões culturais da leitura nas sociedades modernas será obrigado a aceitá-lo, sob pena de regresso a um mundo de leituras vigiadas ou proibidas. Instituída primeiro por uma certa tradição liberal, depois pela consolidação das democracias, reforçada por transformações de fundo no plano da relação com a cultura nas sociedades ocidentais, não será essa liberdade, em si mesma, a responsável pela popularidade de uma literatura light de consumo mais imediato nem pela rejeição de obras reclamando referenciais de outra ordem de complexidade; a formação dos

gostos numa perspectiva de afinamento não é incompatível com a defesa dessa liberdade, e situar-se-á noutro lado.

Na nossa amostragem, um olhar cruzado sobre os livros lidos à data do questionário, todas as obras percorridas na íntegra no período de um ano, mesmo os livros escolhidos como marcantes no plano de uma vida, espelham plenamente esse regime aberto. Ali partilham o mesmo espaço mundos literários e não literários díspares, nos seus possíveis subgéneros e ramificações (a fantasia, o realismo mais despojado, a ficção baseada no caso verídico, o romance sentimental, a não ficção em todas as suas formas), nos seus diversos graus de consagração e de qualidade (o clássico nacional enformador da nossa história e intelectualidade mas também o exemplo mais puro de uma cultura pop), nas estratégias de identificação e reconhecimento que tais mundos evidenciem (ler-se-á a narrativa e a poesia mas também a obra de divulgação científica; procurar-se-á o livro de autoajuda ou o livro prático associado a um hobby que se pratica, a uma modalidade desportiva cultivada; percorrer-se-á o balanço autobiográfico de uma vedeta ou de um grande político). Enquadrada por esse modelo libertário, a relação de livros percorridos por estes jovens tudo integra sem grandes complexos.

Se nos socorrermos da tipologia de Díaz-Plaja (2009) ali encontramos:

– O campo da alta cultura representado pelos escritos consagrados e com lugar mais alto, e mais antigo ou mais recente, nos cânones nacional (Eça, Saramago, Camões, Manuel Alegre, João Tordo ou José Luís Peixoto) e internacional (Shakespeare, Orwell, McEwan).

– O campo da baixa cultura povoado pelo romance fantástico, policial, de thriller político, sentimental, juvenil, de fórmula – para uns Ken Follett, Dan Brown, Carlos Ruíz Zafón, para outros Sveva Casati Modignani, Dorothy Koomson, E. L. James) –, pelas transposições literárias de jogos virtuais, pelas novelização de filmes e séries.

– Todos os campos intermédios (nas metamorfoses da ficção juvenil clássica, do romance de formação, dos testemunhos de vida, naquelas outras metamorfoses da banda desenhada com os seus tipos mais modernos, na obra diarística e jornalística, no livro prático, no esoterismo, na divulgação científica).

Essa diversidade e dispersão coabitam, todavia com pontos de maior magnetismo.

O primeiro apela para uma categorização dos géneros: tal como na globalidade dos universos leitores juvenis contemporâneos, cá como lá fora (Colomer, 2009a; Détrez, 2011, Lages et al, 2007; Monade & Gérard, 2016; Neves, 2011; Robine, 2000), ali ganham (em qualquer das três dimensões analisadas) um lugar de eleição os territórios literários sobre os restantes e ali se erige a supremacia da narrativa: a ficção cobre, recorde-se, 84,7% dos investimentos leitores atuais, 77,8% dos anuais, 66,5% no domínio da identificação de um livro preferido.

O segundo remete-nos para a força atrativa de alguns universos particularizados, assinalada pelas pesquisas no setor (Baudelot et al, 1999; Bean & Moni, 2003; Clark, 2013; Colomer, 2009b; Détrez, 2011; Díaz-Plaja, 2009; Ducas, 2014; Olid, 2009; Rosário, 2006): as nossas três listas encontram-se polvilhadas das obras juvenis decorrentes de estratégias seriais, das obras de ficção de público etário mais indiferenciado produzidas na mesma lógica, dos títulos evocadores de uma ficção para jovens adultos, daqueles representativos dos subgéneros típicos deste segmento etário

concreto (policial, fantasia, ficção científica, novela romântica, obras testemunhais na fronteira entre ficção e documental, etc) – voltaremos, ainda, a essas recorrências, no fim deste capítulo. Na vizinhança com livros de tão diversa índole se identificam trajetórias leitoras atidas à evasão mais onírica, à identificação e à procura de respostas existenciais, à curiosidade a respeito da vida, do mundo e das suas contradições, ao aprofundamento de imaginários e paixões.

Nestas matérias podemos concluir que as leituras destes adolescentes do Norte Alentejano não fogem a uma regra de conjunto, não diferindo grandemente daquelas situadas noutras geografias, o que atestará, de algum modo, a hipótese de uma cultura juvenil globalizada que se sobrepõe a particularidades mais regionais ou locais.

b) Entre a escola e o resto (que é bastante maior) – A segunda constatação, imperativa neste ponto da nossa discussão, prende-se com as funcionalidades possíveis destas leituras, situando-as agora no binómio “Razões de interesse pessoal/Razões relacionadas com a escola”: quer no tocante à leitura atual, quer no tocante à mais avultada massa de investimentos em doze meses, as motivações de ordem pessoal prevalecem (75,2 frente a 24,8%, no primeiro caso; 77,5 frente a 17,5%, no segundo), o que sinaliza um empreendimento leitor fortemente associado ao lazer (entendido aqui num sentido lato) mais do que ao mundo académico (não deixando este de estar presente, todavia). Se bem que com uma significativa presença de não leitores, como foi discutido no capítulo anterior, se bem que lideradas por modestas taxas do ponto de vista das intensidades, não se pode dizer, porém, que as práticas de leitura destes adolescentes se reduzem aos títulos decorrentes do contacto com a instituição escolar, seja esse contacto mais obrigatório ou assuma ele a feição de uma contratualização mais democrática com os professores, de uma sugestão amigável por parte destes, de uma intencionalidade desenvolvida no âmbito do clube de leitura. Entre todas estas leituras surgem, como já vimos, os títulos integrantes do paradigma académico mas eles estão longe de esgotar o manancial exibido, quer na sua proporção face aos outros, quer nos níveis da sua frequência. Escalpelizados os caminhos alternativos para chegada ao livro, ressaltam aspetos multiformes (além do mais em coerência com os leques de obras/autores declarados) entre os, já aludidos, interesse temático e por género, a influência dos pares e da família, a fidelidade a séries literárias, inclusivamente o despertar de movimentos leitores a partir dos territórios do audiovisual. Parece indiscutível, pois, haver aqui lugar para leituras mais livres, individualmente decididas e levadas a cabo, mesmo quando seja impossível delimitar absolutamente todos os jogos de influências e contaminações hipotéticas que estarão na base de um empreendimento deste tipo em sociedades saturadas de informação como aquelas em que vivemos.

A leitura enquanto prática cultural de lazer tem, pois, um espaço na vida deste conjunto humano e documenta, inequivocamente, a desinstitucionalização (leia-se, escolar) das leituras juvenis a que já tínhamos feito referência (Baudelot et al, 1999; Détrez, 2011; Octobre et al, 2010). Recuperando o conceito de modos de leitura proposto por Díaz-Plaja (2009), avultaria aqui o paradigma horizontal sobre o vertical (corporizado pela instituição escolar e pelos seus objetos mais canónicos). Para além da discussão – que não secundarizamos – sobre a legitimidade ou qualidade dos livros lidos, num plano sociológico atento às práticas, e deixando de lado (provisoriamente) os juízos sociais que sobre elas recaem, importa sublinhar que as constelações de leitura reveladas por esta recolha podem, nessa instância, ser interpretadas como um sinal positivo: a grande proporção de leituras realizadas não se deve ao valor coercivo do currículo; e isso é tanto mais relevante quanto sabemos que a supressão dessa coerção (por término dos estudos, por exemplo) resulta, frequentemente, em quebras ou

abandonos do empreendimento leitor (Neves, 2011; Robine, 2000). Evidente nas declarações dos atos levados a cabo, tal desinstitucionalização é corroborada pelos rankings de títulos e de autores em cada uma das três listas. As obras da escola (sobretudo as que associamos ao currículo na sua feição mais convencional) por aí se ficam: agregam visitantes... mas não capitalizam, grandemente, aficionados para os seus autores (não se lê muito mais Eça ou Saramago para além do que as aulas propõem); fenómeno que se inverte quando observamos os representantes de um modo de leitura mais horizontal (aí, multiplicam-se os títulos de um Sparks, da dupla Alçada/Magalhães, os dos volumes de uma J. K. Rowling). E veja-se como o livro da “sua” vida já só posiciona “Os Maias” (representante perfeito de um modelo canónico) muito abaixo de outros objetos dessa cultura de massas (a da novela romântica, a da young adult fiction mais ou menos homologada, a da fantasia, a do thriller moderno); e como, ainda com maior expressão, os autores do cânone são também, nessas declarações de favoritismo, reduzidos a lugares bastante secundarizados, atrás desses gigantes contemporâneos de vendas (aliás, estrangeiros, pois a maioria, em todos os casos está nesse lado). Encontramos assim a dissociação entre leituras escolares e leituras lúdicas a que já aludiam Baudelot et al (1999) e, mais recentemente, Octobre: as primeiras, embora empreendidas (e mesmo quando tal empreendimento se opera sem contrariedades) são sementes com pouco uso no terreno das segundas.

La lecture pâtit en effet de son lien très étroit avec le monde scolaire, qui durant les années d'études, incite à lire – souvent par contrainte – mas semble ne pas parvenir à construire un rapport personnel au livre ainsi que de la contiguïté, au sein de l'objet-livre, entre objet de lecture littéraire et manuel scolaire. Les jeunes peinent à inscrire cette activité dans leurs loisirs librement choisis (...) Preuve de la place prise par l'incitation scolaire, les jeunes lecteurs lisent des romans classiques (autour de 20% des jeunes lecteurs en lisent) mais les romans classiques ne figurent jamais parmi les genres préférés de ces jeunes (Octobre, 2014a, p. 89)

Isto remete-nos para a outra face destas constatações, levando-nos, agora sim, a considerar os aspetos mais problemáticos no plano de uma socialização literária capaz de conduzir estes jovens a um gosto e cultivo dos grandes valores da cultura escrita: se é bom que se leia bastante (pois é sinal de que se lê) a novela romântica americana, inglesa ou vinda da Itália, o livro sobre magia, a aventura moderna de laivos esotéricos e com muita ação, já será mais questionável que, sobretudo entre as obras preferidas de uma geração, não figurem (ou muito pouco) os grandes clássicos universais e nacionais (antigos e modernos), a grande literatura com códigos referenciais de outra profundidade, aquela que poderá fixar-se em leituras adultas de outro teor (abandonadas que serão, futuramente, as obras de cariz mais juvenil propriamente dito). Não diminuindo o facto de entre os livros mais amados se encontrarem alguns desses casos (Anne Frank e o seu “Diário”, a riqueza do universo de Tolkien, a família Maia, muita da literatura juvenil – de produção mais distante no tempo ou de origem contemporânea – hoje já altamente cotada nas academias), a verdade é que, nesse campo dos favoritismos e na perspetiva do grande conjunto, eles marcam uma sonora ausência a que é preciso estar atento. Concorrendo com objetos leitores vindos de outras galáxias comunicativas e, porventura, com outra visibilidade nesse quotidiano juvenil de marca global, a apresentação dessas obras na instituição escolar não parece, considerados os dados que discutimos, sortir um efeito multiplicador no plano de uma educação literária mais afinada. Não significando, como afirmámos ao longo do presente capítulo, que

percursos individuais mais distintivos não se aproximem de tais livros e com eles estabeleçam afinidades, tal não acontece para a grande massa – e não podemos contornar esse facto de ânimo leve, apesar da inabalável defesa de uma liberdade leitora descomplexada.

c) Escolhas pulverizadas (ou a falta que nos faz um “Harry Potter” nesta década) – Apesar das confluências em certos géneros, apesar dos pontos subtemáticos de atração que acima discutíamos, um terceiro aspeto que as três listas tornam evidente é a dificuldade de encontrar consensos em torno de uma obra (o que não deixa de prender-se, assinala-se, com o regime de liberdade atrás caracterizado e da sua conexão com modernas lógicas de mercado e com uma individualização contemporânea dos interesses leitores). O facto é que há nessas três listas muitos títulos e muitos autores; mas para cada um deles poucos acólitos; para ser mais precisos deparamos aqui com dois movimentos relativamente divergentes:

– É nos títulos representantes de um modo de leitura vertical (nomeadamente nas obras escolares de leitura mais extensiva e obrigatória) que detetamos as maiores (e possíveis) concentrações. “Os Maias” encabeçam a lista de leituras à data de resposta ao questionário seguido de “Memorial do convento”, de “Aparição”, de “Felizmente há luar”; no caso das obras lidas no período de um ano, dois primeiros lugares para a mesma obra de Eça e para a mesma obra de Saramago. Quer isto dizer que a escola, no seu efeito massificador, parece ser a única instância capaz de criar o que seria pertinente apelidar de comunalização de referência leitoras em torno de um título, de um património comum no plano do investimento leitor: mal ou bem, são estas as únicas páginas, as únicas intrigas, os únicos lances narrativos e personagens, que uma maior proporção (e ainda assim bastante módica) de jovens partilharão, sobre os quais poderão falar em conjunto.

– Os títulos decorrentes de um modo de leitura horizontal representam já, nos seus níveis de frequência, pulverizações de atos leitores bem mais evidentes. No ranking de obras de leitura atual “A mão do diabo” de José Rodrigues dos Santos agrega nada mais do que três leitores; nas leituras anuais “A lua de Joana” congrega 1,9% do total. Se olharmos os livros favoritos (e aí quase desaparecem as obras escolares, ou são empurradas para lugares bastante baixos no ranking, como foi dito) é ainda mais notória essa ausência de referentes coletivos: “A lua de Joana” é a obra de uma vida para 3,4% dos estudantes (e veja-se que ocupa o primeiro lugar na lista), “Marley e eu” apenas recolhe 2,5% de favoritismos, “A melodia do adeus” somente 2,1%. Esta lista de preferências é, nesse sentido, aquela que mais nos dá sinal desse regime moderno pulverizado. Numa cultura juvenil em que os grandes símbolos atraem interessados, em que determinados grupos musicais, fenómenos de moda, redes sociais digitais se impõem como forma de integração social no coletivo de pares, erigindo-se em linguagens comuns de uma geração, o campo da leitura não parece seguir a mesma trajetória. Nessa perspetiva, as leituras mais livres são bastantes centrífugas, disparam em muitas direções.

Estes movimentos de dispersão (Détrez, 2011; Octobre et al, 2010) das leituras lúdicas, serão assim, do nosso ponto de vista, menos férteis na ótica da criação de fenómenos de adesão à prática leitora; como a dado passo desta nossa digressão afirmámos, querer ler o que todos andam a ler, aquilo de que todos falam e no qual uma grande parte parece reconhecer-se, pode ser, num determinado plano, benéfico para

atrair mesmo aqueles que para a leitura estarão menos vocacionados. Regressando ao exemplo incontornável de “Harry Potter”, que parece ter agarrados tantas pessoas aos livros uma década atrás, a verdade é que (pelo menos para a amostra que estudamos) esse magnetismo não se replica atualmente com o mesmo significado em qualquer novo fenómeno literário: nenhuma obra concreta (além daquelas da escola, claro) consegue a proeza de, em qualquer das listas, corporizar percentagens de culto dignas de nota. Assim, para nos socorrermos de alguns exemplos, Nicholas Sparks será o autor mais escolhido no plano dos favoritismos, mas nenhuma obra sua reúne tantos consensos como o conjunto dos seus escritos; J. K. Rowling segue o mesmo padrão, tal como Alçada/Magalhães. E, ainda na ótica dos títulos, seria expetável que casos de grande popularidade juvenil como a saga “Twilight” ou “Os jogos da fome” tivessem mais adeptos, o que não acontece, significando isso que não conseguiram aqui ocupar, com o mesmo poder, o lugar deixado vago pela série do jovem feiticeiro inglês.

Os processos de atração (e de relativa comunalização) estão, nessa medida e sobretudo, claramente presentes nos subgéneros frequentados, na recorrência destes, na recorrência do interesse pelas séries, nas nuvens de universos simbólicos com os quais se estabelecem afinidades, nas listas de autores que os refletem (11% destas leituras resultou do gosto pelo escritor), mais do que em obras específicas propriamente ditas; e é aí que eles emergem mais nitidamente. E a verdade é que esta ausência de uma obra que se destaque fortemente do ponto de vista do grande conjunto alinha, em certa medida, com o facto de apenas 9,8% das leituras realizadas ao longo de um ano terem tido a sua origem, de acordo com as declarações obtidas, na sugestão de amigos ou colegas (valor que também esperaríamos que fosse mais significativo).

d) As recorrências – Se há dispersão, ela não esconde, no entanto, comportamentos leitores recorrentes, formas de atração mais notórias e que têm vindo a ser, justamente, identificados nestes segmentos etários, facto que já acima aflorámos e que discutimos na teorização deste trabalho. Observemos mais de perto essas recorrências, essas áreas de magnetismo.

– O fenómeno da serialização ou de obras de sequência em vários volumes (Baudelot et al, 1999; Colomer, 2009a; Ducas, 2014; Greenlee et al, 1996; Rosário, 2006) surge como o mais evidente (conjuntos de Alçada/Magalhães, J. K. Rowling, Tolkien, Stieg Larsson, Enid Blyton, Stephenie Meyer, Robert Muchamore, George R. R. Martin, Dan Brown, Suzanne Collins, Jeff Kinney, Paolini, Álvaro Magalhães, Marta Gomes e Nuno Bernardo, P. C. Cast e Kristin Cast e o seu ciclo “Casa da noite”, etc). A diversidade destes ciclos é manifesta: vai da aventura juvenil mais convencional – dos detetives e aventuras de descobertas – ao fantástico clássico e seus sucedâneos, passando pelos híbridos mais modernos nos sincretismos de realismo e vampiresco. Há séries que identificaríamos imediatamente com destinatários juvenis numa aceção relativamente assética, puerilizada e estereotipada da condição adolescente, há outras que se situam em territórios de fronteira ou, inclusivamente, as que sinalizam outros planos (está lá até a “sodomasoquista” E. L. James a lembrar-nos que o interesse exclusivo por passeios e piqueniques com scones a ilhas do tesouro foi coisa de outros tempos – embora também aqui tenha o seu lugar). Os dados aqui discutidos parecem, pois, confirmar que as séries, quaisquer que elas sejam, fidelizam e são benéficas para a criação de hábitos leitores juvenis: veja-se que, mesmo no regime pulverizado que detetamos, 6,9% das leituras são declaradas como resultando do seguimento de uma série ou coleção. Quando, como atrás se disse, as leituras juvenis disparam em muitas direcções opostas, tal valor não pode ser minimizado.

– Uma segunda recorrência (aliás cruzada, em grande parte dos casos, com a do fenômeno serial) é a de obras com protagonistas adolescentes, apelando aos mecanismos de identificação do jovem leitor (Ballaz, 2000; Colomer, 2002, Lerer, 2008; Silva-Díaz, 2009). Nuns casos essa identificação, apoiada, as mais das vezes, pela estratégia da narração na pessoa do herói com a mesma idade daquele que o lê, pode tocar as dimensões do crescimento e dos seus problemas em modalidades realistas, no que Stephens (2007) designa como jornada em direção da vida adulta. Exemplificativos desses casos teremos aqui o tão referido “A lua de Joana”, a obra diarística de Anne Frank, “Os filhos da Droga” de Christiane F., “The fault in our stars” de John Green ou “Queimada viva” de Souad; mas também, assentes noutras formas de contar uma história, obras de Sparks povoadas de personagens juvenis em contextos familiares de mudança e adaptação, títulos da portuguesa Margarida Rebelo Pinto. Mas o caminho de crescimento e de mudança pode também fazer-se a partir dos universos da aventura e do fantástico. Como assinalam Martínez e Valero (2013) estes subgéneros não são alheios aos grandes temas da morte e da demanda existencial adolescente. Assim, a heroína de “Twilight” transforma-se, em todos os planos, ao longo dos livros de Stephenie Meyer, os jovens guerreiros de “Os jogos da fome” de Collins e os órfãos agentes secretos de Cherub de Muchamore sujeitam-se a provas ou rituais de passagem, da mesma forma que Jim Hawkins, Frodo Baggins e os irmãos Pevensie o faziam antigamente nos contextos culturais, literários e ficcionais de Stevenson, Tolkien e C. S. Lewis. Mesmo no universo pulverizado que enfrentamos a leitura mantém o seu valor enquanto forma de reconhecimento num relativo jogo de espelhos. Nesta recorrência deparamos, assim, com as três categorias propostas por Turin (2003): lá estão os textos realistas focando a problemática adolescente e os seus dramas de formação, lá estão os romances iniciáticos e as narrativas tradutoras de algum empenhamento social. E esse jogo de espelhos pode, inclusivamente, transferir-se para o domínio da não ficção, na leitura da obra de Daniel Sampaio sobre a psiquiatria adolescente, no livro intitulado “Como ser adolescente” no relato sobre a toxicodependência familiar do apresentador Daniel Oliveira.

– A terceira recorrência é a da contaminação evidente entre a cultura mediatizada e a leitura (Cicchelli & Octubre, 2017; Colomer, 2009b; Díaz-Plaja, 2009; Zipes, 2002). Parecendo negar a ideia de que música, cinema, televisão e internet roubarão públicos ao livro (e eles são mais frequentados que este; já o vimos e não há que negá-lo), os dados que observamos lançam-nos para pistas mais complexas que nos levariam a perguntar que níveis leitores obteríamos não fosse essa cultura mediatizada um forte veículo de chegada a uma obra e a um autor. É verdade que, se nos situarmos no plano retrospectivo anual, 6,3% das obras refletem pontos de partida situados no cinema e na televisão, isto tomando as declarações associadas a cada título pelos nossos respondentes. Mais uma vez, o valor não é muito elevado mas não deixa de destacar-se no quadro de dispersão em apreço. Mas ele será, a nosso ver, bastante mais baixo, ainda, do que as próprias nuvens de obras sugerem e não refletirá uma consciência completa, por parte dos inquiridos, da força que esta cultura mediática tem do ponto de vista da sua influência na escolha de um livro. Isto porque a maioria das séries referidas em todas as listas (“Uma aventura”, “Harry Potter”, “Jogos da fome”, “O senhor do anéis”, “Twilight”, “Ciclo da herança”, “Game of thrones”, “O clube das chaves”, “Triângulo Jota”, “Diários de um banana” de Jeff Kinney – e outras tantas mais por ali andam) têm a sua transferência em produtos audiovisuais; isto porque muitas das outras obras que ganham lugar de destaque nessas listas (ou os seus autores) foram também alvo de adaptações cinematográficas ou televisivas (Sparks, E. L. James, Dan Brown, Vincent e

Burpo, Cecelia Ahern, John Green, John Boyne, Torey Hayden, Jodi Picoult, Joanne Harris, Charlaine Harris, etc); isto porque, além disso, e no campo da não ficção, todas as listas se polvilham da presença de figuras públicas nacionais e globalizadas (gurus informáticos, apresentadores de TV, jogadores de futebol, autores e atores de comédia audiovisual, vocalistas de grupos de rock, estrelas do cinema), dos seus escritos, das suas biografias, das suas autobiografias e experiências de vida: Steve Jobs, Fátima Lopes, Ronaldo, Maradona, Ricardo Araújo Pereira, Nuno Markl, Fernando Ribeiro, Sting. E tal fenómeno transfere-se, também, para o campo da ficção quando estas figuras lançam em forma de livro os seus romances, os seus poemas, os seus álbuns fotográficos. Finalmente, porque, muitos destes livros lidos documentam as preocupações, as obsessões, os imaginários, os temas fraturantes que modelam a cultura contemporânea (e, logo, os títulos dos jornais e dos sites e blogues, as discussões nas redes sociais, os programas televisivos): a segurança internacional (no thriller, por exemplo, mas também nas distopias literárias), as questões femininas e a reconfiguração das relações familiares e afetivas em quadros societários de mudança (tão presentes nos testemunhos de vida e em muita da ficção aqui presente), as transformações da própria condição adolescente e da identidade sexual numa sociedade de risco (Beck, 1986), também abordadas por muitos dos títulos. É, pois, no quadro de uma cultura mediatizada no plano global ou glocal (Robertson, 1995) que muitas destas leituras se desenvolvem, é também esse quadro que as torna possíveis. Alertemos, aliás, para a ideia de que esse vínculo com os grandes símbolos não pode, a nosso ver, ser tomado como um fenómeno novo; desiludam-se os que o queiram entender estritamente como uma ameaça à prática leitora: toda a História da leitura no mundo moderno e da sua generalização enquanto prática cultural foi feita (Lyons, 2010) a partir de mediações ocorridas quer na esfera do impresso propriamente dito quer nas de outros meios, com particular relevância para aqueles que, a partir de meados do século XX, se fundam no poder da imagem e do som (hoje da comunicação por via digital, também). Já poderemos, todavia (no tocante à formação de hábitos de leitura literária capazes de enfrentar e de cultivar obras com outros graus de desafio), discutir alguns efeitos menos favoráveis dessa mediação, admitindo que ela possa penalizar objetos com menor visibilidade no espaço público. O problema não será tanto o de que muitos destes adolescentes procurem deleite, entretenimento ou, mesmo, respostas para a vida nas páginas de Lesley Pearse ou de Nicholas Sparks mas sim o de que Tchékhev, Balzac, Thomas Mann, David Malouf (pela sua menor presença sob os holofotes da modernidade e por exigirem códigos interpretativos diferentes e mais profundos, dimensões que, na verdade, devem ser tomadas no seu cruzamento) passem a ser esquecidos ou pouco visitados.¹²² O problema estará, pois, não exatamente em aceitar o valor dessa cultura mediatizada enquanto fator benéfico na constituição de hábitos leitores, mas sim no desenhar de estratégias pedagógicas inteligentes que possam destacar outros livros e universos de qualidade e para eles atrair populações adolescentes em processo de maturação.

¹²² A visibilidade não é, inclusivamente, sempre um critério. Repare-se, por exemplo, como um autor – e fenómeno de vendas em todo o mundo – como Arturo Pérez-Reverte (cuja genialidade consiste, precisamente, em combinar a tradição mais popular com aspetos formais de grande erudição – basta uma leitura da “Série Alatriste” para o confirmar) só contribui com uma única obra para as leituras desta população. E que pena que assim seja, uma vez que o conjunto dessa obra tem todos os ingredientes de êxito e qualidade literária capazes de atrair o interesse juvenil!

– Finalmente (última recorrência) e seguindo Margallo (2009), o modo como nas três listas trabalhadas nos espreitam pulsões leitoras (e de vida) divididas entre o mundo infantil, o mundo juvenil e o mundo adulto (ou que os combinarão sem grandes pruridos, perseguindo ora a evasão e o puro entretenimento, ora a curiosidade, o voyeurismo ou reflexão mais aprofundada). Andam por aqui Phileas Fogg e Jean Passepartout procurando dar a sua volta ao mundo com o tempo contado, os tormentos românticos de Cathy e Heathcliff de Bronte, o herotismo em “Onze minutos” de Paulo Coelho e a experiência concentracionária de Primo Levi; nuns casos obras que não encontraríamos em idades abaixo das que estudamos, noutros que estariam ausentes (ou menos representadas) em amostragens adultas. Como foi atrás afirmado, as listagens estabelecidas constituem, no seu conjunto, um retrato em vários matizes das contradições, interesses e expectativas de um grupo em transição etária.

Podemos considerar, no passo final deste capítulo, que o universo leitor da população em estudo se revela bastante tipificado e em consonância com os resultados obtidos noutros contextos juvenis, seja isso na perspectiva dos balanços entre leituras escolares e não escolares, seja isso na perspectiva das próprias nuvens de títulos, autores e géneros manipulados. Talvez uma particularidade aqui ressalte: o baixo peso da Banda desenhada e o baixo peso do subgénero Manga, assinalados ambos como frequentes em grupos adolescentes pelos estudos franceses de Berthou (2015) ou de Vasta (2017) ou pelas recolhas de Clark (2012, 2013, 2014), facto que requereria investigação mais profunda. Mas no tocante a todas as outras dimensões estas leituras dos estudantes do Secundário no Alto Alentejo estarão relativamente próximas das de outros jovens que com eles partilham as mesmas intenções, os mesmos centros de interesse, as mesmas dificuldades e inibições leitoras, os mesmos pontos de atração cultural.

Estabelecido que têm lugar, neste conjunto juvenil, as práticas de leitura de sinal recreativo, e agora com o conhecimento acrescido dos objetos à volta das quais elas se organizam, restaria interpretá-las a partir do problema da formação de uma classe leitora, retomando o questionamento de Griswold et al (2005); recorde-se que essa proposta teórica considera a intensidade dos atos leitores (na criação de um grande leitorado) e três indicadores (no que toca aos alvos desses atos) que é necessário cumprir para a formação de tal classe, o que exprime, no fundo

... the division between reading as a matter-of-fact practice of just about everyone and reading the reading of literature, serious nonfiction, and the quality press as an esteemed, cultivated, supported practice of an educated elite. (p. 139)

Nos dois capítulos anteriores verificámos a ausência de dois desses critérios na amostra em estudo: a incipiência do grande leitorado de livros (dado que é a hipertrofia do pequeno leitorado a que melhor a retrata) caminha a par com uma relação débil com a imprensa de maior profundidade, o que sugere, a nosso ver e como já afirmámos, dificuldades notórias quanto à formação dessa classe no contexto considerado – facto que encontra, aliás, coincidência nas projeções de Neves (2015) para o conjunto da população portuguesa. As leituras concretas agora analisadas apoiam, de algum modo, esta suposição: não é que nelas não encontremos exemplos (e muitos) de obras que, mesmo integrando tipos muito diversos, representam elevados graus de consagração; não é que nelas seja nula a vizinhança com a alta cultura (mas ela chega sobretudo, por via da escola, e não parece frutificar grandemente para além das suas propostas); não é que ali não despontem (embora, admita-se, menos expressivamente) casos de não ficção exemplares de uma divulgação científica séria, da maior especialização temática de

rigor, da abordam jornalística de fundo. Mas tais casos não constituem a grande regra; consideradas as distribuições, e sobretudo aquelas que dão testemunho das preferências leitoras de uma mais considerável faixa destes estudantes, o forçoso é considerar que não estamos exatamente sob o predomínio de uma afinação de gostos no plano da leitura literária ou não ficcional. O peso de obras em regime de fórmula narrativa, de objetos mais do lado de uma cultura popular e de facilitada recepção é enorme, como se demonstrou. Assim, numa perspectiva mais ortodoxa atida às divisões entre Cultura (com maiúsculas) e culturas literárias (e mesmo tendo em conta as reservas que ao longo do trabalho apresentámos face aos juízos sociais que em torno desses conceitos se operam), tal poderia reforçar a defesa de fragilidades no domínio da possibilidade de oclusão, aqui, de uma classe leitora juvenil.

Não obstante, pois que há que colocar sobre a mesa todos os argumentos da discussão, também é possível admitir que este último indicador de formação da referida classe proposto por Griswold está demasiado preso a um modelo de leituras de populações adultas e que, por ancoragem excessiva a critérios de classificação nessas leituras/obras/conceitos de qualidade literária baseados, tem de ser cautelosamente aplicado aos comportamentos leitores de um público juvenil. Nesse sentido, e como sublinha Bruno (2006), uma avaliação das leituras juvenis atida a divisões antitéticas entre alta/baixa cultura poderia relevar um tanto de um certo domínio ideológico, podendo cair no erro de deixar passar ao lado uma avaliação de raiz antropológica dos atos e objetos leitores.

Conhecidos os livros lidos, seguimos, no próximo capítulo, para uma avaliação das formas de mediação que podem trazer estes jovens ao contacto com a leitura.

Capítulo 14

Os diversos caminhos para o livro: das bibliotecas ao digital

14.1 A frequência de bibliotecas (p. 379): 14.1.1 As bibliotecas municipais e a sua utilização (p. 379); 14.1.2 As bibliotecas escolares e a sua utilização (p. 385) – 14.2 As rede de pares (p. 387) – 14.3 As leituras propostas pela escola: juízos e atitudes (p. 391) – 14.4 O digital, o audiovisual e o livro: interações várias nas formas de receção cultural (p. 398) – 14.5 Os diversos caminhos para o livro: uma discussão (p. 410).

Desenvolvemos agora uma abordagem do papel de possíveis agentes indutores da leitura junto desta população de estudantes. A relação com as bibliotecas públicas locais (qualquer que seja a sua dimensão) e com as bibliotecas escolares não deve ser esquecida do ponto de vista da sua frequência, das atividades nelas desenvolvidas e dos padrões de requisição de livros. Passaremos, de seguida, a alguns indicadores respeitantes à importância da escola na sua função de socialização para as práticas de leitura. Refletiremos, ainda a partir dos dados empíricos, sobre o papel desempenhado pelas redes de pares na sua eventual função estimuladora nesta matéria, sobretudo numa idade em que as grandes experiências afetivas passam pela constituição de cumplicidades com os colegas e amigos e pela partilha de gostos no campo das atividades de lazer. A última parte do capítulo estará reservada para uma análise dos processos de contaminação entre digital/audiovisual e o ato de ler (fora do ecrã).

14.1 A frequência de bibliotecas

Iniciamos a nossa aproximação por uma análise da relação deste público juvenil com as bibliotecas, aquelas que em vilas e cidades oferecem os seus serviços e as outras, ainda mais próximas, situadas nos estabelecimentos de ensino frequentados.

14.1.1 As bibliotecas municipais e a sua utilização

Do ponto de vista da amostra que trabalhamos com o nosso questionário, importa lembrar que a grande maioria destes jovens realizou um percurso escolar e de vida sob o signo da existência da RNBP. A biblioteca municipal não lhes deveria ser desconhecida. Em que medida eles reconhecem, pois, a presença desse espaço de possibilidades, desse lugar onde há livros, música, recursos digitais, desse espaço onde se pode ler, ver um filme, consultar um jornal, fazer uma pesquisa ou, simplesmente, passar o tempo sem um programa preconcebido? Interrogámos, assim, os inquiridos a respeito da existência de uma biblioteca na sua área de residência¹²³, não para saber se ela existe mas sobretudo para verificar em que medida eles reconhecem tal facto. 76,0% afirmam dispor de uma biblioteca pública no local de residência. Para os restantes 24% essa não é uma realidade, tratando-se, sobretudo, dos casos em que tal habitat é marcadamente rural. Na verdade, para os que residem em áreas predominantemente urbanas a presença de uma biblioteca pública atinge 95,8% de declarações; 97,5% nos contextos de residência em áreas mediantemente urbanas¹²⁴. Tal valor desce para 23,9%

¹²³ Dados reportados ao Quadro 122 do Anexo II.

¹²⁴ Uma declaração (para estes dois tipos de habitat) não atingindo os 100 % só pode ser explicada por um desconhecimento que atinge ainda uma franja ínfima – mas não desprezível – deste grupo juvenil quanto à existência de uma biblioteca pública na sua zona de residência. E é curioso que, embora sob valores

em áreas predominantemente rurais, dado perfeitamente natural uma vez que as bibliotecas municipais se situam, como vimos atrás, nas sedes de concelho que correspondem às cidades e vilas. De qualquer modo, ainda que não dispondo alguns deste serviço público de leitura no local onde habitam, todos estes estudantes podem recorrer à biblioteca que se localiza relativamente perto da sua escola secundária – todas as escolas trabalhadas distam aproximadamente um 1,5 km (por vezes menos) das respetivas bibliotecas municipais.

Como constatavam Lopes e Antunes (2000), nas novas bibliotecas resultantes da mudança paradigmática ocorrida tudo parece ter sido pensado ao pormenor (do conforto dos espaços à diversidade de suportes, da ligação com o meio a alguma oferta de programas recreativos e culturais, da diversificação dos géneros em oferta ao apoio dado ao leitor). Em consequência, tudo deveria apontar, também, para transformações e uma intensificação no uso que das bibliotecas fazem as populações servidas, para um crescimento dos públicos das mesmas e para a eclosão de uma vasta gama de atividades que nelas são perseguidas. Se, de facto, as bibliotecas públicas estão no centro da luta por uma verdadeira democratização da cultura, como tem vindo a insistir Nicole Robine (2000) – e esta autora sublinhava, há alguns anos atrás, o duplo papel que estas instituições devem adotar enquanto agentes de pesquisa científica sobre práticas de leitura e enquanto promotores ativos e empenhados destas práticas a partir de ações que tenham como base o que a investigação revelou – ou Michèle Petit (2014), importará questionar a que ponto tal mudança cultural tem uma expressão nos comportamentos dos utilizadores. Será preciso tomar consciência de que, no caso português, duas décadas e meia de inovação se sucedem a mais de um século marcado pela aridez, por ausência de estímulo à leitura difícil agora de combater. Tal contraste justifica que o estudo de 1997 sobre os hábitos de leitura dos portugueses – 10 anos depois do arranque da iniciativa, portanto – estabelecesse que 27% de uma vasta amostra nacional fosse “desconhecedora, por não uso absoluto, do que seja ser utente do universo bibliotecário” (Freitas et al, 1997, p. 216). Na realidade todo um processo de aculturação terá vindo a ser necessário para o estabelecimento de novos hábitos e apetências.

Passado mais tempo ainda, vejamos que expressão terá tido esse processo socializador junto da população do Ensino Secundário no Alto Alentejo¹²⁵. Os dados que recolhemos não são animadores: apenas 27,9% da amostra (142 alunos em 509) afirmam frequentar bibliotecas públicas na sua área de residência ou na área da escola em que estão matriculados; é preocupante que a esmagadora maioria (72,1%) não o faça – ou nunca o faça, para ser mais preciso –, parecendo ignorar um bem que estaria ao seu dispor, que para si, também, foi construído, e de que gerações anteriores não puderam usufruir. Neste regime generalizado de baixas frequências é, ainda assim, mais avultada a percentagem de raparigas que afirma aceder a estes espaços (34,7, contra 20,3 entre os rapazes), em dados consistentes com os do estudo EEL (Lages et al, 2007); razão para afirmar que hábitos de leitura mais efetivos e consolidados – e é no grupo feminino que eles se situam, como já o universo dos lazeres sugeria, e como viremos a demonstrar no próximo capítulo – têm, aqui também, expressão noutras práticas de tipo secundário ou supletivo com a leitura relacionadas. E se era, também, entre os frequentadores dos cursos tecnológicos que já tínhamos detetado maiores fragilidades quanto a esta prática cultural, elas aí estão a espreitar, mesmo que timidamente, na probabilidade de ser

muito baixos, ela, enquanto sintoma desse desconhecimento, se avoluma nas zonas mais urbanas: nas pequenas vilas é incontornável, para quase todos, a presença física destas instituições.

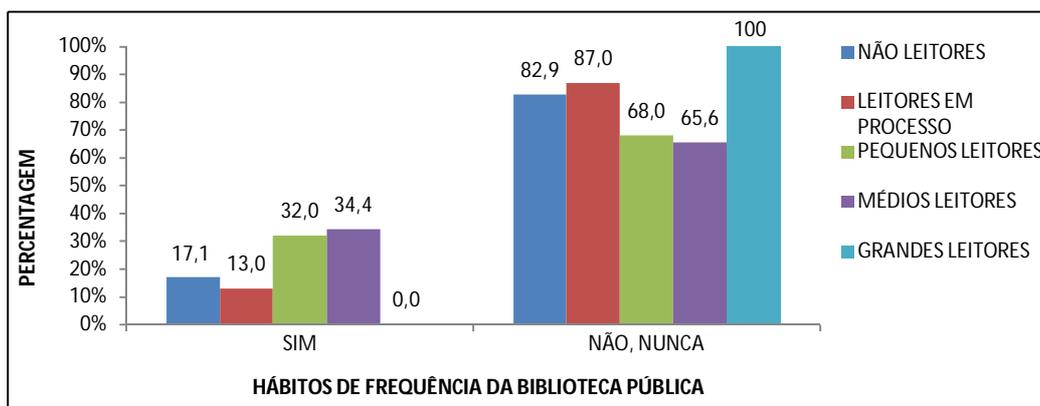
¹²⁵ Para uma desagregação de todos os dados dessa secção devem ser consultados os Quadros com os números 123 a 129 do Anexo II.

visitante de uma biblioteca pública: de facto são-no 29,1% entre os estudantes dos cursos Científico-Humanísticos por contraste com os 23,9% dos seus colegas matriculados nos cursos Técnicos, Tecnológicos e Profissionais. A procura das bibliotecas públicas decresce dos grupos entre os 14-18 anos para o grupo de idade mais avançado dos 19 e mais anos, aquele que estão no Secundário já para lá da idade regular – indiciando percursos escolares menos conseguidos e, eventualmente, centros de interesses que estão para lá da escola e da leitura (e das bibliotecas). Situada face ao habitat a frequência destas revela um padrão curioso, com valores bastante aproximado entre as áreas predominantemente urbanas e predominantemente rurais (rondando, para ambos os casos, os 25%) e uma subida acentuada nas áreas mediamente urbanas das vilas (44,3%) – o cruzamento com os concelhos e escolas espelha tal facto, com os agrupamentos escolares de Alter, Nisa e Campo Maior a revelar as percentagens mais elevadas –, onde, porventura, uma relação de grande proximidade pode ser benéfica para a implantação de uma cultura sólida e mais regular da visita à biblioteca.

A ventilação em função da escolaridade das famílias é, aqui, porém, paradoxal: é entre os detentores de um background escolar muito elementar (a categoria mais baixa da variável) que localizamos a maior percentagem daqueles que afirmam frequentar uma biblioteca pública (66,7%). Para todas as restantes categorias de escolaridade dos progenitores a percentagem de frequentadores da Rede Pública de Leitura não ultrapassa os 30%, sendo mesmo apenas de 28,2 entre os que exibem um background escolar muito alto. Estimulando uma futura pesquisa mais fina, apenas podemos lançar a hipótese de que a contextos familiares academicamente mais apetrechados correspondam situações de presença de documentação nos lares – enquanto património do agregado – que façam prescindir de uma procura de leitura no espaço público, condição não cumprida em famílias com menos habilitações académicas. Mas é apenas uma hipótese que necessitaria de inquirição mais cirúrgica.

Já quanto a uma relação entre as práticas efetivas de leitura evidenciadas por estes jovens e o recurso ao serviço público, as informações obtidas não deixam margem de dúvida (Gráfico 18) quanto a uma relativa associação entre as variáveis.

Gráfico 18 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada segundo a tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 123 do Anexo II

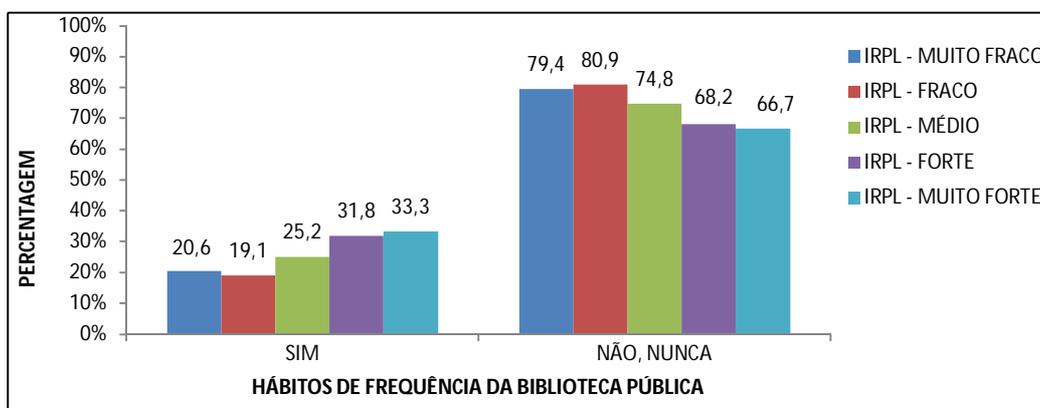
É verdade que entre os grandes leitores (mas são tão poucos!) não encontramos qualquer frequentador de uma biblioteca municipal (e será plausível a interpretação de

que entre eles se manifesta uma cultura que privilegia a posse do livro – menos dependente ou mesmo desvalorizadora, portanto, da sua procura num espaço social externo – ou de que avultam nesse grupo as situações de forte presença de documentação no espaço familiar, desde logo cobrindo as necessidades destes jovens leitores).

Mas, além desta situação particular de uma minoria fortemente leitora que parece não atribuir grande importância aos equipamentos públicos, a transição de categorias descritivas de menor inclinação para a leitura (não leitores e leitores em processo) para as de uma relação que com esta se vai consolidando (pequenos leitores e médios leitores) revela-nos acréscimos nas percentagens de públicos dos serviços de Leitura Pública, indiciando porventura uma maior interesse pela frequência das bibliotecas municipais em virtude da condição de leitor. Nesse sentido poderíamos afirmar que a procura da biblioteca sobe entre os pequenos e médios leitores que procurarão nestes espaços a realização de algum tipo de atividades ali disponibilizado.

Complementando esta informação seria interessante procurar compreender a que ponto se verificam também associações entre a socialização primária para a leitura e a frequência de bibliotecas da Rede Pública: serão aqueles que, na sua infância, foram alvo de forte estímulo à leitura, também mais permeáveis à procura da mesma nos equipamentos que hoje lhes são oferecidos por políticas mais orientadas para este domínio. O Gráfico 19 exhibe o cruzamento entre o IRPL e a visita a bibliotecas da Rede.

Gráfico 19 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada segundo o IRPL (%)



n = 509

Fonte: Quadro 123 do Anexo II

Esta distribuição não deixa grandes dúvidas quanto a uma procura da biblioteca pública que parece crescer à medida que nos deslocamos de contextos de fraco relacionamento primário com a leitura para contextos onde uma socialização nesta dimensão se revelou mais efetiva. Ter sido alvo de um investimento familiar para a importância de ler parece, nessa perspectiva, constituir uma vantagem na frequência de equipamentos sociais com a leitura relacionados. São na verdade os representantes de um IRPL forte e muito forte, aqueles que mais visitam as bibliotecas da RNLP, percentagem que, por oposição, desce significativamente nos casos de IRPL muito fraco. Este dado levanta novas interrogações – a que não é possível responder agora mas que valeriam bem a pena uma pesquisa concreta no futuro – sobre as modalidades de

visita das famílias às bibliotecas municipais e sobre o modo como elas alteram os comportamentos dos seus educandos.

Quanto aos escassos 142 alunos que afirmam frequentar bibliotecas públicas na sua área de residência ou na área da sua escola, poderemos interrogar-nos com que regularidade essa filiação se estabelece. Ela é agora apresentada no Quadro 52.

Quadro 52 – Regularidade da frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)

Regularidade	%
Mensal	42,3
Semanal	28,9
Muito esporádica ao longo do ano	19,0
Eventual, nalgum evento/procura de livro/elaboração de trabalho	7,0
Diária	2,8
Total	100

n = 142

Fonte: Quadro 124 do Anexo II

Não se destaca por ser uma vizinhança muito afetiva... ou efetiva, podemos dizer. Repare-se que a moda se situa na visita mensal – para bem mais de um terço – (incipiente, convenhamos, dada a atual proximidade das bibliotecas e o facto de poderem acolher visitas em regime diário, inclusivamente aos fins de semana), já com valores bastante mais baixos para modalidades semanais. A visita a uma biblioteca municipal é um hábito diário apenas para 2,8% de alunos (dos 142 que afirmam alguma vez dedicar-se a tal atividade, relembre-se)

No respeitante aos usos da biblioteca por esses que – ainda assim – a procuram, será pertinente verificar em que medida eles podem evidenciar uma cultura verdadeiramente vocacionada para a fruição de um bem público que não se pode reduzir a funcionalidades estritas. Na verdade, os documentos internacionais citados – em particular o manifesto da IFLA (1999) – e toda a filosofia da criação da RNPL nos seus vários textos fundadores e de orientação (a que já fizemos alusão) sublinhavam o papel da biblioteca enquanto instrumento de informação, conhecimento e desenvolvimento das populações muito para além de uma mera aquisição de saberes de cariz instrumental. E, nesse sentido, tem-se procurado que o acesso e usufruto destes espaços ultrapassem um uso escolarizado que poderia ser perigoso: que as bibliotecas públicas devem ser um recurso para populações estudantis em torno do conhecimento escolar é uma missão incontornável – aliás bem sublinhada em todos os documentos já referidos; mas que elas fiquem prisioneiras de uma exclusiva utilização académica é algo que devemos temer, uma vez que esgotada a funcionalidade de consulta para fins escolares – ultrapassada a fase da vida estudantil, por exemplo – se poderia observar uma diminuição ou mesmo afastamento face a estes equipamentos.

Uma análise do peso das várias atividades realizadas no contexto da biblioteca pública (Quadro 53) pode indicar-nos algumas tendências quanto a este problema. De um vasto conjunto de experiências pode ser composta a ida à biblioteca municipal, revelando, ora a pura inclinação pessoal mais desinteressado e do lado do lazer, ora articulações com a condição de estudante e as tarefas que é preciso realizar para a escola

(o que, de qualquer modo, insistamos, também está em consonância com a missão estabelecida para estes equipamentos públicos no referente aos públicos juvenis em idade escolar). Conscientes de que as categorias apresentadas não são necessariamente exclusivas e podem ser passíveis de interseções várias, a sua análise dá-nos, todavia, um quadro geral de balanço mais positivo e equilibrado do que poderíamos supor à partida.

Quadro 53 – Atividade mais frequente realizada na biblioteca pública da área de residência ou da área da escola frequentada (%)

Atividade	%
Procura de livros por interesse pessoal	19,0
Navegação na internet	18,3
Leitura de jornais e revistas	12,7
Realização de trabalhos escolares em grupo	12,0
Requisição de livros para leitura em casa	11,3
Pesquisa para trabalhos escolares	9,9
Visionamento de filmes	6,3
Audição de música	5,6
Utilização da internet para conversas online	2,8
Leitura de livros na própria biblioteca	1,4
Passeio entre as estantes para ver livros	0,7
Total	100

n = 142

Fonte: Quadro 125 do Anexo II

Vejamos. Se reunirmos as categorias “Realização de trabalhos escolares em grupo” e “Pesquisa para trabalhos escolares” observamos que esta dimensão de um uso escolarizado das bibliotecas públicas cobre 21,9% – falamos, como já se viu, da atividade dominante que cada um afirma desenvolver. A procura de livros por interesse pessoal – dimensão mais lúdica – fica-lhe um pouco atrás, mas apenas por 2,9 pontos percentuais (uma vez que é declarada como prática principal por 19%). Se nos situássemos nesse binómio trabalho escolar/lazer poderíamos dizer que há um relativo equilíbrio – e teríamos ainda de somar o visionamento de filmes, a audição de música para descartar o veredito de um estrito uso instrumental, como em finais da década de 90 parecia ser o caso: “na medida em que tantos a veem como um equipamento ao serviço de necessidades recortadas no mundo da escola, a sua utilização para outras finalidades vislumbra-se menos.” (Freitas et al, 1997, pp. 222). Tudo isto não obsta a que possamos deplorar o facto de apenas 19% de 142 estudantes de uma amostra de 509 afirmarem visitar uma biblioteca para procurar leituras para fins pessoais situadas fora do contexto académico ou o facto de a leitura (qualquer que seja a sua finalidade) no próprio espaço da biblioteca apresentar dados tão baixos. Ou mesmo o facto do flâneur de biblioteca parecer ser uma espécie raríssima: apenas menos de um em cada 100 respondentes se concede esse prazer de outrora de navegar por entre estantes e salas observando obras, retirando-as dos seus lugares, folheando-as ao acaso, descobrindo pérolas para futura leitura ou descartando outras. Esse espaço reservado para a surpresa que toda a navegação sem rumo implica não reside aqui; como já o estabelecemos a navegação agora é realizada noutra contexto. E esse contexto de generalização do digital talvez explique as, também, baixas frequências no campo do uso do audiovisual.

Grande aposta à época do lançamento do programa (todas as bibliotecas contemplam salas com vários terminais televisivos e auditivos onde se pode ver um filme em DVD ou VHS e ouvir CD, espaços comumente designados de sala de audiovisuais) estas práticas entraram em declínio porque o acesso ao audiovisual, hoje, se generalizou (democratizou, dirão uns; se tornou selvagem, tão livre que quase tocando a anarquia e a desregulação afirmarão outros) a partir do uso de computadores pessoais no contexto dos lares, a partir de dispositivos pessoais móveis. Para quê ir visionar um DVD à biblioteca pública ou mesmo requisitar o suporte quando o seu conteúdo está, na maior parte das vezes, acessível por via de um download ou visionamento em regime de streaming lá em casa, no computador, no telemóvel, onde quer que seja? Uma certa decadência das salas de audiovisuais tem a sua origem neste fenómeno – tanto mais que o seu paradigma era o de um visionamento individualizado, ao qual as novas tecnologias vêm, precisamente responder – e só poderia ser combatida a partir de programas de animação desses espaços por via de atividades de dinamização coletiva.

Regressando ao quadro de atividades dominantes, haverá ainda que destacar uma relação com o digital nas bibliotecas fundamentalmente organizada torno do uso generalista da internet e do seu uso mais específico na entrada em conversas online. As duas categorias somadas perfazem 21,1%, cifra a ter em conta mas bastante aquém, porventura, de um tempo em que a posse de computadores domésticos era uma realidade para setores menos significativos da população (tendo tais funcionalidades de ser procuradas num espaço público¹²⁶).

Pela negativa destacam-se ainda os limitados 11,3% de requisição de livros para leitura em casa enquanto móbil que conduz estes jovens a uma biblioteca pública, naquilo que era um dos vetores essenciais da criação da RNBP. E é assim significativo que entre os 142 frequentadores deste serviço já somente 75,4%¹²⁷ (107 em termos absolutos) afirmem alguma vez ter requisitado uma obra para levar para o lar, e que a maioria dentre eles (80,4% – vamos estreitando a ordem de grandeza absoluta nesta espiral descendente) não se recorde sequer do título dessa obra. Entre os 21 jovens – secção da amostra cada vez mais reduzida – que conseguem lembrar os últimos livros requisitados avultam, no entanto, as razões de interesse pessoal (66,7%) sobre aquelas que se prendem com leituras que havia que realizar para efeitos escolares (33,3) e em virtude das quais se recorreu à biblioteca municipal.

De tensões e novidades se faz, a nosso ver, a relação com estes serviços. Antes de um balanço geral, que reservamos para o final do capítulo, passemos a esse outro bem público em Portugal também de recente história, as bibliotecas das escolas, essas ainda mais próximas do quotidiano juvenil, ali ao lado da sala de aulas e da sala de convívio, renovadas, equipadas, atrativas, disponíveis.

14.1.2 As bibliotecas escolares e a sua utilização

Registámos também que esta população juvenil frequenta uma rede de estabelecimentos de ensino público amplamente equipada de espaços de leitura modernizados e direcionados para o utilizador. Podemos, desse modo, supor que uma cultura vocacionada para a frequência e o uso da biblioteca da escola se terá

¹²⁶ O declínio dos espaços municipais de informática ou mesmo, do lado da oferta privada, dos chamados cyber cafés, documenta igualmente essa expansão dos dispositivos pessoais.

¹²⁷ A respeito da requisição de obras em bibliotecas municipais para leitura em casa devem ser consultados os Quadros com os números 126 a 129 do Anexo II.

estabelecido nos hábitos destes alunos, o que nos conduz aos dados recolhidos a respeito desses padrões de utilização. E os dados irão confirmar uma relativa consolidação dessa cultura – até bastante mais efetiva do que no caso, atrás analisado, das bibliotecas da RBNP.

Com efeito, entre os 509 respondentes, 83,5% afirmam frequentar a biblioteca da sua escola; só 16,5% (não é pouco, mas apesar de tudo uma minoria) nunca o fazem. Uma fratura assinalada de maior amplitude prende-se com o género, em distinções que tornam as raparigas (88,4%) utilizadoras mais efetivas destes espaços do que os rapazes (78%) – e eram elas também que mais visitavam as bibliotecas da Rede Pública. As restantes ventilações pelas variáveis de base que temos vindo a mobilizar não esclarecem muito sobre padrões assentes no background escolar, habitat ou IRPL. Mesmo quando cruzada com a condição de leitor (a partir da tipologia de leitores de livros) a frequência das bibliotecas escolares regista apenas uma subida de valor mais substancial no que se refere aos grandes leitores (na sua totalidade utilizadores destes equipamentos). Para além das aludidas fraturas de género, no fundo estes dados confirmam a consolidação de uma cultura da visita à biblioteca da escola que para todos se vai estabelecendo, mais independente de condicionalismos de partida ou até de uma maior ou menos inclinação para as práticas de leitura.

As atividades mais comuns que são perseguidas nos espaços documentais das escolas apresentam-se no Quadro 54.

Quadro 54 – Atividade mais frequente realizada na biblioteca da escola frequentada (%)

Atividade	%
Navegação na internet	27,5
Pesquisa para trabalhos escolares	17,6
Realização de trabalhos escolares em grupo	17,6
Leitura de jornais e revistas	15,1
Audição de música	6,1
Procura de livros por interesse pessoal	4,2
Passeio por entre as estantes para ver livros	3,3
Requisição de livros para leitura em casa	3,3
Visionamento de filmes	2,1
Utilização da internet para conversas online	1,6
Leitura de livros na própria biblioteca da escola	1,4
Total	100

n = 425

Fonte: Quadro 131 do Anexo II

Elas deixam antever todas as valências permitidas e estimuladas hoje pela política seguida: nessa geografia de liberdade que a biblioteca escolar propõe é possível visionar um filme, ouvir música requisitar livros para leitura em casa, a par da realização de trabalhos disciplinares individualmente ou em coletivo. Essa variedade de objetivos procurados por esta população confirma, desse modo, a transição paradigmática que o programa da RBE operou nos estabelecimentos de ensino. Já as frequências de cada um deles, todavia, nos interpelam quanto a uma plena igualdade na prossecução dos mesmos. Aqueles que mais diretamente se relacionam com o trabalho

académico, conjugados (“Pesquisa para trabalhos escolares” e “Realização de trabalhos escolares em grupo”) perfazem 35,2% dos usos.

Mesmo que entre todas as outras práticas (a requisição de um livro, o visionamento de um conteúdo filmado, a própria leitura no local, a pesquisa na internet) algumas encontremos que possam relacionar-se diretamente com tarefas de estudo, podemos, no entanto, concluir por uma relativa supremacia de atividades não académicas no uso destes novos equipamentos, o que significa que a biblioteca da escola se tem vindo a desescolarizar. Repare-se, por exemplo, que 15 em cada 100 respondentes se deslocam a ela para ler um jornal ou uma revista ou que oito em cada 100 aí ouvem música ou veem filmes, porventura a partir de interesses e curiosidades pessoais. São valores baixos mas sintomas de uma mudança que anula as antigas representações da biblioteca escolar organizadas em torno da ficha de leitura e da recolha de dados. Outras formas de fruição da informação e do saber aqui despontam, talvez também associadas ao lúdico (não menos importante enquanto caminho para o conhecimento). A requisição de livros para leitura em casa é, não obstante, ainda, uma prática prioritária apenas desenvolvida por cerca de 3% deste segmento. E, no conjunto dos 425 utilizadores somente 36,7% (51 em termos absolutos) afirmam ter alguma vez requisitado um livro na escola, percentagem que sobe para a totalidade no caso dos grandes leitores, apresenta valores médios nas categorias centrais da nossa tipologia de leitores de livros e desce abruptamente para 22,3% no grupo dos não leitores. Razão para concluir que a condição de leitor parece agir sobre a procura de leituras a partir do uso do equipamento como variável independente. No entanto um outro dado complementar também nos diz que a maioria destas requisições (60,8%) se prende com razões escolares. Requisitar livros na escola para levar para casa e aí ler com um móbil mais lúdico revela-se, deste modo, uma das valências menos exploradas por esta população. Não explorámos os fatores que possam estar na base desses incipientes níveis de requisição (crescimento das bibliotecas pessoais que pode tornar obsoleto, em conjugação com desatualização de fundos nos equipamentos públicos, a procura da leitura doméstica a partir do livro requisitado, ausência de mecanismos de estímulo para a prática no âmbito das estratégias de promoção desenvolvidas nas escolas?... não o sabemos) mas deveriam ser alvo de pesquisa se desejamos que as bibliotecas da RBE cumpram plenamente uma das funções que estão na sua filosofia de funcionamento.

Reservamos para o final do capítulo a interpretação global das informações a respeito dos espaços públicos de leitura. Prossigamos, agora na análise de outros dados recolhidos sobre outras tantas instâncias potencialmente favoráveis à leitura de livros.

14.2 As redes de pares¹²⁸

Tendo em conta uma representação desta que, regra geral, sublinha o isolamento e a intimidade – e já o vimos nalgumas das dimensões analisadas neste estudo – interessou-nos compreender a que ponto as redes de pares podem constituir um caminho propício para o livro, uma vez que elas se organizam em torno de afinidades com os amigos e colegas, de interesses partilhados tornados, quantas vezes, algo de muito pessoal e identitário.

Glevarec (2005, 2010) e Neyrand (2009) demonstram como o quotidiano dos adolescentes é hoje vivido sobretudo entre eles mesmos mais do que no quadro das interações familiares. A dilatação da escolaridade e do tempo passado diariamente na

¹²⁸ As informações estatísticas referentes às redes de pares encontram-se no Anexo II nos Quadros 104 e 105.

escola, uma menor disponibilidade familiar para o acompanhamento dos filhos e uma diminuição das instâncias de controlo sobre estes, são, já por si, fatores que favorecem esta vivência entre colegas e amigos, reforçando essa cultura juvenil específica daqueles que partilham uma mesma condição – cultura de que Parsons já tinha intuído a importância a partir dos anos 40 (Parsons, 1942) e que hoje tem uma grande evidência. O adiamento da entrada na vida adulta, uma conjugalidade e parentalidade adiadas, conjugadas com a crise da empregabilidade vêm configurar contextos – que parecem hoje estruturais – de uma vivência juvenil mais prolongada (Cabral & Pais, 1998; Pais & Ferreira, 2010) a que Galland (1999) chamava mesmo “adolescência interminável”. Dubet (1991) vê, aliás, no fenómeno um movimento relativamente transversal a todos os estratos sociais e nesse sentido – e apesar de diferenças que poderemos situar sempre em particulares distinções de classe, ou nas distinções culturais a elas associadas – a condição juvenil gozaria das atrás referidas propriedades de alguma homogeneidade. Dominique Pasquier argumenta que há hoje mais pontos em comum entre os jovens de origens sociais diferentes do que havia nas gerações anteriores marcadas outrora por clivagens mais nítidas e violentas entre os que entravam na vida adulta mais cedo (oriundos de setores mais populares) e os mais privilegiados que adiavam essa entrada por via do prosseguimento de estudos. Esta última autora na sua análise dos contextos liceais (Pasquier, 2005) sublinha a emergência e reforço, na nossa contemporaneidade, dessa cultura adolescente que se exprime ativamente – no território social em sentido lato e no espaço concreto da escola, onde agora todos se encontram independentemente da origem de que partiram – com base em estratégias identitárias e de afiliação em torno de grupos e “tribos”, pelo cultivo de gostos no plano de uma cultura popular (a música, a performance, o audiovisual, o digital). Nessa cultura adolescente têm, assim, larga influência as opiniões e práticas dos colegas, os seus conselhos, as suas confidências, os seus segredos. De que forma o livro consegue aqui ter algum lugar? Conversam estes jovens com os seus amigos sobre leituras realizadas? Procuram eles empreender uma leitura porque os seus pares o fizeram, porque o amigo ou amiga mais próximos recomendaram um livro e falaram dele com entusiasmo? Que tais fenómenos ocorram no plano dos gostos musicais, por exemplo, como o documentou Laughey (2006), ou em vários outros planos culturais no âmbito das redes sociais estabelecidas na adolescência e juventude, como o demonstra Cotterell (2013), parece uma informação relativamente segura. Mas serão eles extensíveis aos planos da leitura? Se as atividades de lazer manifestadas por esta população, e trabalhadas em capítulos anteriores, revelam a importância dessas redes de amizade, e o sentido de uma vivência coletiva/cultural entre iguais, poderemos descortinar aqui algum atalho para a leitura?

Interferindo na escolha de um livro para ler, como dissemos lá atrás, a sugestão dos amigos tinha um valor positivo para 6,1% dos respondentes enquanto critério de primeira linha; numa segunda instância de seleção ele era seguido por 20,3%, valores que, como dissemos, esperaríamos mais elevados. Solicitados a testemunhar se os amigos leem frequentemente livros, os estudantes interrogados apresentam um contexto, embora em perda, relativamente equilibrado: 48,7% declaram que sim; os amigos de 51,3% não se dedicam a esta prática. São aqui, porém, notórias as diferenças em função do género: entre as raparigas contabilizamos 57,5% de respostas afirmativas à pergunta; essa ordem desce para 39% no caso dos seus colegas. A questão não discriminava o sexo dos amigos que leem ou não leem, não sendo possível, pois, estabelecer seguramente mecanismos de seletividade face à leitura operados entre estas redes. De qualquer modo fica a ideia de que as raparigas têm nas suas relações de amizade quantidades mais substantivas de leitores (do seu ou do sexo oposto) do que os rapazes, o que não deixa de ser coerente com os planos das atitudes de masculinidade e

feminidade à leitura associadas que atrás explanámos no enquadramento teórico e com as práticas registadas para cada grupo.

No quadro destas relações de amizade, e em torno da leitura, mobilizámos três indicadores a saber: a manutenção de conversas sobre livros com o grupo de amigos, o empréstimo de livros no interior dessa rede, a oferta mútua de livros. Os dados gerais oferecem-nos a seguinte distribuição:

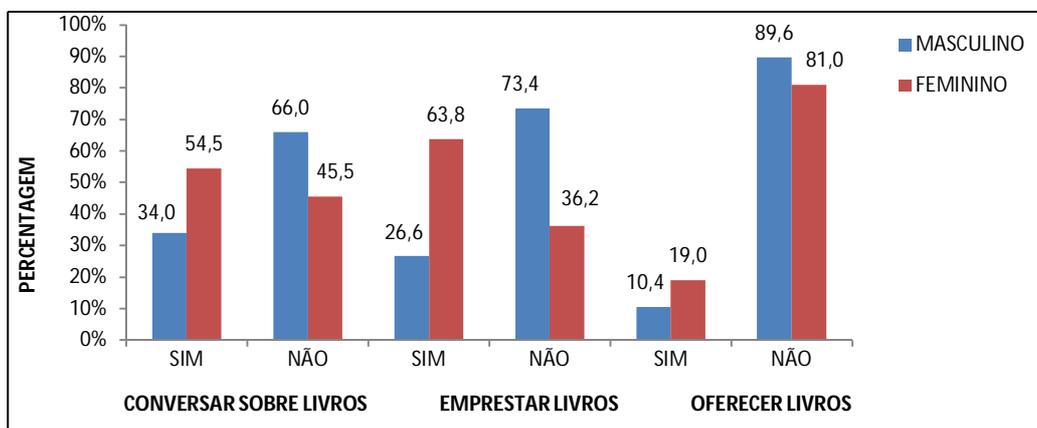
a) 44,8% dos inquiridos afirmam conversar sobre livros e leituras com os amigos.

b) Uma percentagem muito próxima desta (46,2) declara a prática regular de empréstimo entre pares.

c) Já só 14,9% reconhecer oferecer/receber habitualmente livros, como presente, no seio destas redes de amizade.

Num plano geral, se podemos conceber pequenas comunidades de leitores entre amigos que apreciam as mesmas práticas e as fazem passar pela dimensão do coletivo e das relações de afinidade, é evidente que essa troca de experiências e vivências próprias dos amantes da leitura (contar o livro, refletir sobre ele em conjunto, desejar que os outros os leiam, confrontar interpretações e sensações, oferecer aos pares a obra de que se gostou) parece ser desconhecida para mais de metade da amostra. Mas todas estas tendências gerais se transformam quando as sujeitamos a um tratamento estatístico que leve em linha de conta o sexo, como pode observar-se no Gráfico 20.

Gráfico 20 – Práticas entre pares em torno dos livros e da leitura segundo o sexo (%)



n = 509

Fonte: Quadro105 do Anexo II

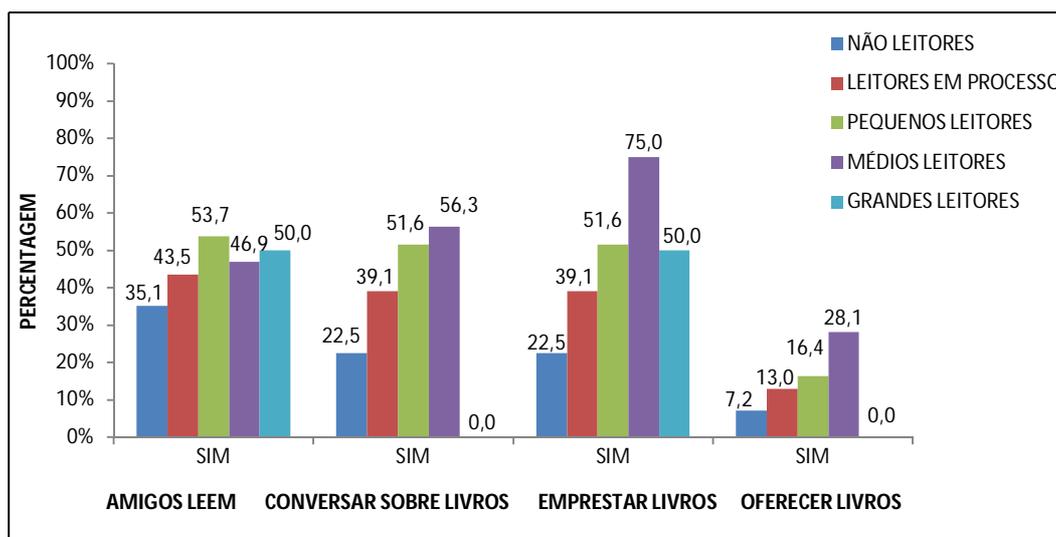
Na verdade todos os indicadores apontam para a supremacia de tais práticas no segmento feminino da amostra. As raparigas afirmam mais substancialmente:

- Manter conversas sobre leituras no interior do seu grupo de amizades.
- Empréstimo (ainda com maior expressão) livros no seio da rede de pares.

– Finalmente, o hábito da oferta de livros no interior dessas redes é também redobrado no caso do grupo feminino.

Se é esse grupo que parece manter com esta forma de leitura uma filiação mais sólida e fiel (e tal filiação será amplamente explorada no capítulo seguinte), as práticas subsidiárias em torno do livro vêm confirmar tal tendência consistente, numa espécie de teia cultural que não pode ser interpretada senão como frágil no contexto das sociabilidades masculinas. Razão para supor que a inscrição da leitura nos hábitos desta população é também condicionada pelos níveis de convivialidade que a partir da leitura se poderiam organizar e que na pertença e identificação a partir dos grupos de gênero encontram também barreiras muito concretas. A manter a hipótese, atrás levantada, da persistência de uma associação da leitura ao universo do feminino não será de espantar que as relações no interior de cada grupo de sexo venham a ser pautadas por descondições tão claras quanto às práticas subsidiárias de que temos vindo a falar. Uma ventilação do conjunto destas práticas pela tipologia de leitores de livros vem revelar ainda (Gráfico 21) nexos complementares de contornos bastantes curiosos.

Gráfico 21 – Práticas entre pares em torno dos livros e da leitura segundo tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 105 do Anexo II

Do ponto de vista de uma declaração de leituras por parte dos amigos, registamos o valor mais baixo (35,1%) entre os não leitores (as sociabilidades entre pares realizar-se-ão no interior de um círculo de gostos e, não estando a leitura presente entre esses gostos, as probabilidades de uma influência dos outros a ela conducente ver-se-ão diminuídas), com um pico estatístico entre os pequenos leitores e percentagens mais baixas nas categorias seguintes. Numa escala bastante mais linear (com exceção do caso dos grandes leitores, que parecem eludir frequentemente o que deles esperaríamos) conversar sobre livros com os amigos acompanha em crescendo a condição de leitor expressa pela nossa tipologia. Observe-se como mais de metade dos médios leitores

reconhecem esse hábito que, no outro lado do espectro, só ocorre entre 22,5% dos não leitores. Movimentos quase idênticos a este último se estabelecem quanto aos rituais de empréstimo e oferta de livros nas redes de pares, aumentando na deslocação de frágeis para mais consolidadas relações com a leitura.

Este complexo de comportamentos, a que nos referimos como subsidiários (ou complementares) vem, deste modo, reafirmar uma relativa coerência no tocante à cultura de leitura desta população: mais presentes nos grupos que mais leem, tais comportamentos tendem a diminuir nos setores em que essa cultura também menos se localiza, fazendo suspeitar da existência de grupos segregados de hábitos culturais.

Duas faces de Jano:

– A possibilidade de ser influenciado pelos amigos, de com eles partilhar esse cultivo da leitura, de afinar e expandir gostos, reforça-se, felizmente, para todos os que a essa mesma cultura se vão encontrando ligados;

– Pelo contrário, o que deve ser motivo de preocupação, ela diminui na medida em que uma desvinculação face à leitura coabita com sociabilidades idênticas elas mesmas marcadas por formas bem reais dessa mesma desvinculação.

14.3 As leituras propostas pela escola: juízos e atitudes¹²⁹

Em todas as listas recolhidas por este questionário (leituras atuais, do ano anterior, de preferências/livros favoritos) marcam presença, como vimos, obras que decorrem do labor académico e das propostas do currículo destes estudantes, nomeadamente nas disciplinas de língua materna e de literatura. Observámos já que o peso dessas obras no manancial de leituras, se bem que considerável, está bem longe de cobrir a grande maioria das situações – na verdade, avultam no conjunto as leituras mais livres e voluntárias –, o que nos levou a descartar a hipótese de um universo leitor hegemonicamente organizado pela instituição escolar. Se assim fosse estaríamos perante um contexto preocupante cujas leituras se situariam, sobretudo, do lado de um relativo constrangimento – que, em qualquer caso, a leitura decorrente da instituição de ensino sempre representa, mesmo que se revele, para os que dela são alvo, atividade de prazer e reconhecidamente positiva. No quadro da discussão sobre o papel da escola e do currículo na promoção do gosto pela leitura de livros e sobre a sua ação na formação de hábitos nesse domínio, considerámos pertinente avaliar o modo como esta amostra de alunos ajuíza destas propostas mais escolarizadas, como reage a modalidades que, para todos os efeitos, se fazem rodear da dimensão do dever: trata-se de leituras externamente reconhecidas como necessárias e, por isso mesmo, prescritas independentemente da vontade dos leitores (não desenvolvidas, portanto, a partir de uma pulsão pessoal), objeto de trabalho pedagógico entre os muros da escola e de estratégias didáticas variadas, leituras de que há que dar conta através de fichas de análise, discussão nas aulas, avaliação em testes e exames (e vimos, atrás, como ainda prevalece para uma parte destes jovens uma matriz da leitura enquanto trabalho escolar e veículo de aprendizagem).

¹²⁹ Os tratamentos estatísticos das respostas a esta secção temática encontram-se no Anexo II nos Quadros 89 a 91. As respostas extensas que deram origem a esse tratamento – e que poderemos ver citadas em determinados momentos deste capítulo – podem ser consultadas nas transcrições publicadas no Anexo III.

Foi, assim, num dado passo do questionário, contemplada uma secção em que procurávamos entender as atitudes globais sobre estas leituras, bem como a reação às obras de que os alunos se recordavam como trabalhadas nesse âmbito.

A primeira questão solicitava aos respondentes uma opinião livre sobre os livros lidos nas disciplinas de Português/Língua Portuguesa/Literatura. Os juízos recolhidos caracterizam-se pela diversificação de posicionamentos e atitudes, ora totalmente favoráveis e recetivos ao menu curricular – inclusivamente ressaltando o prazer obtido com esses livros – , ora mais ambíguos e analíticos, ora manifestando uma liminar recusa aos sacrifícios de uma leitura constrangida ou aos objetos de que ela se socorre, ora ainda isentos de opinião ou patenteando uma indiferença sobre o tema.

Procedemos a uma categorização dessas atitudes, conseguindo descortinar algumas tendências tipificadas que passamos a expor, ilustrando-as com alguns dos testemunhos de cada categoria:

1 – Atitude Positiva – Este conjunto é composto por juízos marcadamente positivos/favoráveis. A dominante aqui pode ser o deleite que essas leituras proporcionaram, o interesse despertado pelos livros que a escola prescreveu, o valor literário dos mesmos, a aprendizagem que eles traduzem. Nesta categoria foram, assim, contemplados todos os casos em que – independentemente da variedade de argumentos avançados (e ela é significativa como teremos oportunidade de verificar) – a resposta livre não evidenciava qualquer reserva face às leituras escolares. Uma das situações mais recorrentes é aquela que em que os respondentes, de forma muito sucinta e objetiva, manifestam um interesse sem objeções, por vezes acompanhado de declarações de gosto: “Sempre gostei dos livros lidos.” (Questionário 9); “São interessantes e por vezes divertidos.” (Questionário 11); “Interessantes.” (Questionário 102); “São bons livros.” (Questionário 386); “São chamativos e entusiasmantes e adequados para nós.” (Questionário 400). Uma outra linha de raciocínio mais desenvolvido pode mesmo tender a desmobilizar os detratores das leituras escolares que nelas queiram ver um fator pernicioso à promoção da prática: “Tenho gostado de todos os livros que fazem parte do Português. De obrigação tornam-se prazer.” (Questionário 81); “São livros que acabam sempre por passar uma mensagem sobre Portugal e por isso enriquecem-nos.” (Questionário 196); “São livros interessantes que podem despertar os alunos para a leitura.” (Questionário 217); “São positivos e fazem com que ganhemos mais gosto pela leitura.” (Questionário 283); “São bons para ler porque têm enredos que deixam a pessoa agarrada e a querer ler.” (Questionário 417); “São de leitura fácil e são parte da razão para eu ter começado a ler.” (Questionário 448). Alguns articulados louvam mesmo o estímulo escolar, sem o qual não se seria leitor: “Agradeço porque é a única forma de me por a ler.” (Questionário 244); “São positivos e fazem com que ganhemos mais gosto pela leitura.” (Questionário nº. 283). Independentemente do gosto ou dos interesses pessoais alguns testemunhos sublinham o cariz funcional/positivo destas leituras, fonte de cultura geral e de conhecimento, de competências no domínio do vocabulário, de aprendizagem, em suma numa espécie de defesa de teses de ordem pedagógica que mais esperaríamos vindas de professores e agentes educativos: “Ajudam-nos a refletir.” (Questionário 93); “São livros bastante didáticos e interessantes.” (Questionário 97); “Esses livros permitem-nos expandir o nosso vocabulário e a nossa imaginação.” (Questionário 103); “Dão-nos conhecimento e cultura.” (Questionário 122); “Aprofundam o meu vocabulário e a minha forma de escrever.” (Questionário 131); “É importante estudarmos obras de autores portugueses para enriquecimento da nossa cultura.” (Questionário 172); “São educativos para conhecer o passado e valorizar os nossos escritores.” (Questionário 332); “São livros

sempre com o objetivo de aprendizagem cultural.” (Questionário 379); “Devemos ler esses livros para ter mais cultura.” (Questionário 455). Este conjunto de atitudes positivas pode, desse modo, oscilar entre um gosto sem hesitações – porque o livro coincide com inclinações individuais, porque se gosta, regra geral, das obras sugeridas pela escola, porque foram inclusivamente elas que serviram de catalisador para uma prática que se passou a cultivar – e uma apologia isenta de crítica aos valores da educação literária nas suas modalidades de património cultural que deve ser amado e acarinhado.

2 – Atitude Negativa – Do outro lado da frente de combate deparamos com as hostes daqueles para os quais a avaliação se apresenta como liminarmente desfavorável. Também aqui os critérios mobilizados são de diversa origem, oscilando entre o desafeto original – porque não se gosta de ler de qualquer modo – e o libelo acusatório a uma leitura forçada que, por essa via, retira todo o gozo a uma atividade que deveria ser livre: “Não gosto muito de livros” (Questionário 69); “Eu não gosto de ler por isso acho todos os livros aborrecidos.” (Questionário 254). Esta sinceridade de quem não gosta nada de ler (ou de quem não gosta de ler nada) pode dar lugar ao, mais subtil, posicionamento situado nas descoincidências de interesses: os livros do Português não vão ao encontro das “suas” preferências, não são o “seu” tipo de leitura, não falam de temas que cativem, são pouco atrativos, mesmo aborrecidos. Toda uma gama aqui se desenha, em tons mais secos ou com nuances críticas, mas envolvendo, em todo o caso, uma recusa honestamente assumida: “Esses livros são aborrecidos e pouco motivam os alunos.” (Questionário 27); “Na sua maioria são aborrecidos e não têm temas apelativos.” (Questionário 44); “Não gosto desses livros.” (Questionário 78); “Sinceramente não são muito do meu agrado e prefiro outros autores.” (Questionário 136); “Não me dizem nada.” (Questionário 212); “Não são livros de muito interesse pessoal.” (Questionário 261); “Fogem aos nossos interesses.” (Questionário 278). A clássica associação da obrigatoriedade à diminuição do prazer é, por seu lado, também, uma das mais vulgares causas apontadas: “Acho que não deveriam ser uma obrigação.” (Questionário 152); “Não gosto deles porque me obrigam a ler e não sou eu a escolher.” (Questionário nº. 362); “Não gosto e temos de ler por obrigação.” (Questionário 429); “Acho que não tem muito interesse ler livros em aulas.” (Questionário 444); “Não gosto de ler por obrigação.” (Questionário 476); “O facto de serem de leitura obrigatória desmotiva-me.” (Questionário 500). As baterias são apontadas quer à escolha das obras quer ao trabalho analítico que sobre elas deve ser realizado; aborrecidas, volumosas, extensas, demasiado pormenorizadas, “secantes”, ainda há que escalpeliza-las na mesa de operações da sala de aula: “São livros que não provocam grande interesse e que tornam as aulas aborrecidas.” (Questionário 145); “Têm muitas didascálias.” (Questionário 164); “Na minha opinião são livros muito extensos e pesados.” (Questionário 486).

3 – Atitude Ambígua/Crítica – Para uma parte, ainda, destes estudantes as reações são menos taxativas, revestindo-se de ambiguidades assinaláveis. Não se trata aqui de estar liminarmente contra ou totalmente a favor do menu escolar mas de avançar perplexidades e sentimentos contraditórios. A tal ponto que num mesmo articulado podem coabitar o elogio do valor literário, estético ou cultural de um clássico, inclusivamente o gosto pessoal que ele suscitou, com críticas bastante direcionadas ao tipo de trabalho proposto ou às premissas de uma leitura imposta. Tais ambiguidades resultam, noutros casos, de afinidades com alguns dos livros e que outros não lograram estabelecer: “Uns são interessantes e outros um bocado aborrecidos.” (Questionário 24);

“Depende, uns são melhores, outros piores.” (Questionário 72); “Têm partes interessantes e partes aborrecidas.” (Questionário 114). Numa descida de maior análise, as respostas dos Questionários 154 e 155, respetivamente, e a título de exemplo, refletem tensões entre o respeito pelo programa escolar e inclinações pessoais com ele não coincidentes ou contrariedades provenientes da prescrição: “São literatura portuguesa e de autores ilustres mas desvalorizados por serem de leitura obrigatória.”; “São livros bem escolhidos mas não gosto muito de os ler por obrigação.” Pode-se até gostar mas não prescindir de emitir uma opinião muito própria: “Gosto mas acho que poderiam ser livros mais atuais de forma a cativar mais os alunos.” (Questionário 192); “Aprecio-os mas alguns são um pouco aborrecidos, tornando-se pesados, chatos e repetitivos.” (Questionário 267); “São livros diferentes do ponto de vista temático dos que costumo ler mas não me importo de os ler.” (Questionário 313); “Não estão dentro do meu género de leitura mas acabo por gostar de alguns deles.” (Questionário 456). Esta interiorização do valor cultural e da importância do contacto com uma obra, indicador de uma relativa obediência que há que construir em torno do programa, e de levar em frente – afinal o sucesso escolar também implica as suas cedências – , não deixa de caminhar a par com a assunção, sem rodeios, de um tédio que se pode instalar: “São importantes em termos de cultura mas no geral são aborrecidos e de leitura enfadonha.” (Questionário 324). E alguns vão mais longe e colocam em causa o trabalho analítico, a seu ver, responsável pela desmobilização: “Gosto mas é um pouco aborrecido porque temos de analisar tudo e fazemos muitas paragens ao ler.” (Questionário 348); “Têm interesse mas, na minha opinião, não são abordados da melhor maneira.” (Questionário 349); “Embora goste de os ler a sua análise excessiva não é vantajosa para a apreciação da obra.” (Questionário 352).

4 – A par destas três atitudes registam-se casos sem opinião formada sobre o tema, declarações bastante curtas de que nunca se pensou no assunto e nada se tem a dizer sobre isso.

5 – Completam o conjunto das 509 respostas situações marginais em que o inquirido se furtou ao propósito (e que integrámos numa categoria intitulada “Outros”).

Feito o balanço estatístico, contabilizamos 37,5% de reações positivas às propostas curriculares (o grupo mais significativo, uma maioria mas não absoluta, digamos), 29,5% de reações liminarmente negativas, 25,5% de posicionamentos ambíguos/críticos. No grupo dos que não têm opinião formada, e por isso não se comprometem, campeiam 4,5% dos alunos e na categoria “Outros” 3,3%.

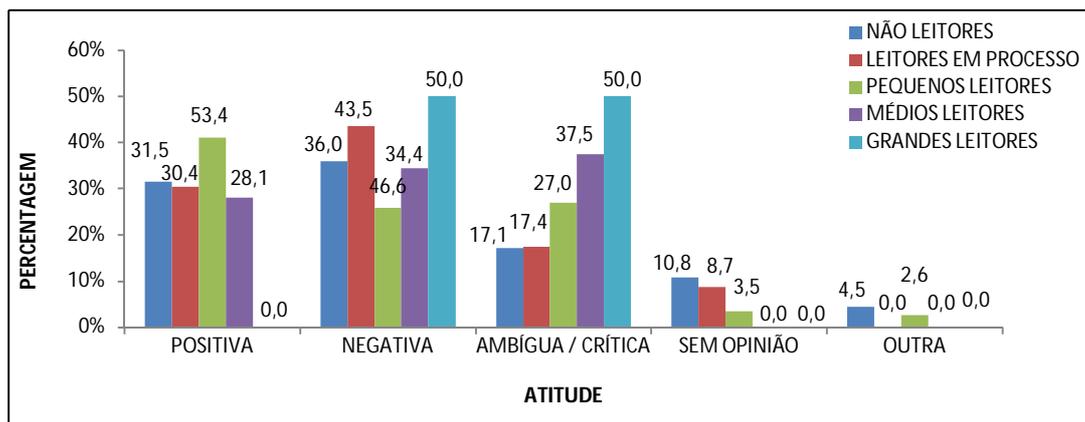
As ventilações em função do sexo (forçosa de levar e linha de conta, em virtude dessa fratura que parece atravessar todas as nossas conclusões) não revelam, porém aqui, divergências dignas de nota: a hipótese que poderíamos colocar de que o grupo feminino mais orientado para os estudos e para os sacrifícios da escola, como verificámos, reagiria de forma mais cordata e dócil às propostas de leitura escolares não se confirma, porém: rapazes e raparigas manifestam uma atitude positiva com percentagens relativamente próximas (de 38,2 e 36,9% respetivamente) e uma atitude negativa ainda mais equiparável (29,0 e 29,9%).

Apenas quanto a uma tomada de posição crítica se destaca o grupo feminino com 27,2% de representantes (contra 22,8% entre os rapazes), o que pode indicar alguma reflexão mais elaborada sobre este problema das leituras escolares no primeiro segmento (uma vez que, completando o quadro, é precisamente entre os alunos do sexo masculino que, em contraste, mais significativos são os casos de ausência de opinião ou

alheamento). As raparigas parecem, assim, mais capazes de opiniões complexas a respeito dos livros da escola, tendendo os seus colegas a refugiar-se mais frequentemente em respostas evasivas ou que manifestam pouca importância atribuída a esta matéria.

Valerá ainda a pena, embora sob um registo de perplexidade, visualizar estes juízos do ponto de vista da condição de leitor (Gráfico 22).

Gráfico 22 – Atitude global sobre as obras lidas em contexto escolar, no âmbito das disciplinas de Português / Língua Portuguesa / Literatura segundo tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 89 do Anexo II

Numa representação gráfica bastante acidentada, sublinhemos o facto de as opiniões críticas/ambíguas acompanharem a progressão na tipologia de leitores de livros; são na verdade aqueles que mais leem, também os que apresentam juízos ora mais marcadamente divididos entre gostar e não gostar destas leituras da escola, ora mais capazes de sobre elas construir um discurso alternativo e que evidencia pesos argumentativos de maior distinção e sofisticação.

Ainda na sequência desta questão era pedido aos respondentes que declarassem qual a obra de que mais se recordavam como lida no âmbito do trabalho académico e qual a sua opinião sobre ela. Essa lista (num total de 45 títulos) é composta por uma variedade que vai de “Os Maias” ou “Memorial do convento” (do lado da mais pura prescrição enquanto obras obrigatórias) até representantes de contratos de leitura estabelecidos com base em estratégias negociais e nas quais a margem de liberdade na escolha por parte do jovem leitor terá sido bastante maior (e por isso deparamos com exemplares da série “Harry Potter” ou de “Os jogos da fome” e com títulos de Robert Muchamore, por exemplo). Nesse sentido, o contrato de leitura pode refletir uma conjugação relativa entre o estímulo para a leitura exercido por via curricular e as leituras voluntariamente escolhidas pelos adolescentes; nalguns casos, eventualmente, alguns jovens podem optar pela estratégia de propor para o contrato de leitura obras que realmente desejam ler ou cuja leitura terão iniciado recentemente, cumprindo simultaneamente dois objetivos (o pessoal e o escolar). E exatamente por essa razão, não é raro, encontrar entre as obras decorrentes desses contratos muita da literatura juvenil popular entre estes públicos (tenha ela resultado da sugestão de docentes

informados ou do interesse particular do segundo contratante), o que por si mesmo reflete a filosofia do contrato de leitura.

Dessa conjugação entre prescrição (das obras mais obrigatórias e transversais) e negociação (refletindo um regime, ainda que regulamentado, de opções individualizadas) dá conta, precisamente, na informação que obtivemos, a percentagem de referências a cada título: as obras mais prescritas concentram mais leitores; a maioria das outras (resultado desse liberalismo pedagógico que permitiu a muito selecionar eles mesmos os livros que iriam ler) manifestam uma situação atomizada. O Quadro 55 (lista curta extraída da relação longa do Quadro 90 no Anexo II) evidencia esse panorama.

Quadro 55 – Ranking das obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português/Língua Portuguesa/Literatura (primeiras oito obras / obras com dez referências e mais)

Lugar no ranking	Títulos	Número de referências	%
1	Os Maias / Eça de Queirós	146	28,7
2	Memorial do convento / José Saramago	62	12,2
3	Os Lusíadas / Camões	47	9,2
4	Auto da barca do Inferno / Gil Vicente	15	2,9
5	Felizmente há luar / Luís Sttau Monteiro	11	2,2
5	O cavaleiro da Dinamarca / Sophia	11	2,2
5	Ulisses / Maria Alberta Menéres	11	2,2
6	Frei Luís de Sousa / Almeida Garrett	10	2,0

Fonte: Quadro 90 do Anexo II

Poderemos dizer que “Os Maias” continua a povoar a memória coletiva daqueles que passam pela escola; é o livro mais recordado, agregando 28,7% das referências dos 509 respondentes, seguido, a uma distância grande, por “Memorial do convento” e por “Os Lusíadas”. Neste pequeno grupo da lista curta avultam os clássicos seminais, acrescidos de outras opções do desenho curricular (Sttau Monteiro, Saramago, Menéres ou Sophia), num alinhamento que parece mesmo estabelecer uma relativa fronteira entre as leituras às quais não se consegue mesmo fugir (pelo menos em teoria) e outros objetos (outras literaturas) que, no rol completo vêm evidenciar já as opções do lado do que apelidamos de regime mais liberal. E por essa razão (porque decorreram de escolhas mais pessoais, ou de soluções encontradas no âmbito de cada turma e de cada escola) essas últimas apresentarão números mais baixos, configurando o aludido panorama atomizado. As opiniões sobre estas obras recordadas oscilam entre a aceitação indefetível e a recusa mais inapelável. Capazes de despertar paixões e o gosto pela leitura, no juízo de uns, culpadas pelo bocejo e pela completa desmobilização, segundo outros, há espaço para um Torre de Babel de ideias divergentes entre os testemunhos recolhidos. O respondente do Questionário 15, por exemplo, afirma lembrar-se de “O bom inverno” de João Tordo e ter gostado de o ler porque, afirma, se tratou de uma escolha sua. Em contrapartida, nos questionários 54 e 50, respetivamente, podemos ler a respeito de “Os Maias”: “É uma história muito longa e prefiro ler livros mais curtos.”;

“Li apenas por ser solicitado.”. Mas não se pense que a obra de Eça apenas capitaliza repulsa ou desinteresse: “É um livro fascinante com uma história muito bem pensada.” (Questionário 134) ou “O melhor livro por obrigação escolar que li e penso que é uma história de grande interesse.” (Questionário 176). Em articulados particularmente laudatórios e apaixonados, noutros obedientes à lógica da aprendizagem e noutros, ainda, marcados pelo desdém e pela recusa frontal, se exprimem as opiniões sobre as diversas obras concretas de que cada um se recorda e que terão feito quer bons momentos de leitura e de vivência escolar, quer horas difíceis que foi preciso fazer passar a todo o custo.

Seguindo a lógica de trabalho adotada para os juízos genéricos a respeito das leituras escolares, também aqui procedemos a uma análise do conteúdo destas opiniões e a uma sua classificação em função da atitude dominante (justamente a partir das categorias “Atitude positiva”, “Atitude negativa”, “Atitude ambígua/crítica”, “Sem opinião formada”, outra). Os resultados completos podem ser consultados no Anexo II, Quadro 51. Dele extraímos os dados estatísticos (aqui presentes no Quadro 56) sobre as primeiras 8 obras, aquelas que eram recordadas pela grande maioria.

Quadro 56 – Atitudes face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português/Língua Portuguesa/Literatura (primeiras oito obras / obras com dez referências e mais) (%)

Obras / autores	Atitude Positiva	Atitude Negativa	Atitude Ambígua/ Crítica	Sem opinião	Outra
Os Maias / Eça de Queirós	41,8	30,8	24,7	0,7	2,1
Memorial do convento / José Saramago	41,9	25,9	25,8	3,2	3,2
Os Lusíadas / Camões	72,3	10,6	10,6	0,0	6,4
Auto da barca do Inferno / Gil Vicente	80,0	13,3	6,7	0,0	0,0
Felizmente há Luar / Luís Sttau Monteiro	63,6	36,4	0,0	0,0	0,0
O Cavaleiro da Dinamarca / Sophia	81,8	18,2	0,0	0,0	0,0
Ulisses / Maria Alberta Menéres	81,8	18,2	0,0	0,0	0,0
Frei Luís de Sousa / Almeida Garrett	40,0	40,0	10,0	0,0	10,0

Fonte: Quadro 91 do Anexo II

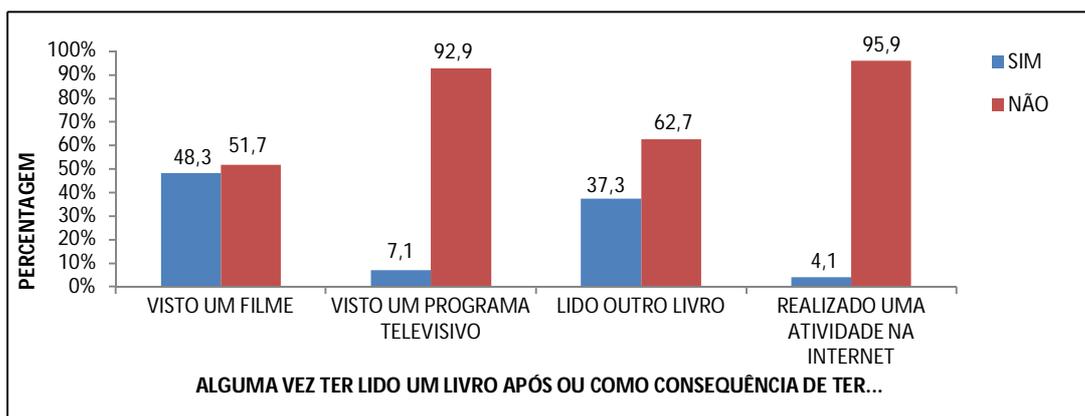
Um possível ranking estabelecido em função das reações positivas a uma obra colocaria “O cavaleiro da Dinamarca” de Sophia, “Ulisses” de Maria Alberta Menéres e o “Auto da barca do Inferno” nos lugares cimeiros. Podemos dizer que estas três obras são de boa memória em cerca de 80% das respostas (agregando taxas de recusa abaixo dos 20%). Mesmo “Os Lusíadas” alcança 72,3% de reações positivas (com concomitantes e, também baixos níveis de negatividade, ambiguidade ou crítica), o que pode, em nossa opinião, desmistificar um tanto uma suposta recusa deste clássico por parte de populações escolares. Uma posição intermédia seria ocupada pela peça teatral de Sttau Monteiro, com uma taxa de aceitação um pouco acima dos 60%. Em posições bastante menos confortáveis podemos desenhar um outro grupo composto por “Os Maias”, “Memorial do convento” ou “Frei Luís de Sousa”. Aí as atitudes positivas de reação à obra já não sobem além dos 42%, distribuindo-se o remanescente das respostas

por considerações que acentuam a recusa ou a ambiguidade/criticismo. Em termos globais o que esta recolha sobre as leituras escolares parece dizer-nos é que não podemos concluir por um movimento generalizado de negação do currículo escolar ou mesmo do princípio da leitura extensiva (por sob reações conjunturais que, aqui ou ali, colocam em causa obras ou estratégias mas nunca de forma estrutural).

14.4 O digital, o audiovisual e o livro: interações várias nas formas de receção cultural

Desejámos ainda, com esta investigação, poder levantar algumas pistas sobre possíveis interações entre a leitura de livros e outras formas de leitura (nomeadamente de livros em suporte digital) ou linguagens/práticas de receção cultural e informativa (no domínio do audiovisual a partir do cinema e da televisão, em concreto). Nesse campo incluímos ainda a eventual interação entre internet e leitura de livros.¹³⁰ Observámos em capítulos anteriores como uma parte não descartável das leituras se encontra associada a uma cultura audiovisual, hoje de contornos globalizados, manifestada no campo do cinema – sobretudo naquele vocacionado e produzido para audiências juvenis –, em programas televisivos ou em múltiplos conteúdos que também vêm do digital (nos jogos de computador e consola, por exemplo), numa associação de que, talvez, estes jovens nem estejam plenamente conscientes. Assim, no questionário que aplicámos, uma série de perguntas procurava avaliar o facto de alguma vez os inquiridos terem lido um livro como consequência do visionamento de um filme, da receção de um programa televisivo (aqui excluído o cinema, já que era contemplado na categoria anterior), da leitura de um outro livro ou de uma atividade realizada na internet. As respostas às quatro questões, estão espelhadas no Gráfico 23.

Gráfico 23 – Passagem de outros meios à leitura de um livro (%)



n = 509

Fonte: Quadros 149, 151, 153 e 155 do Anexo II

O cinema – porventura maioritariamente na modalidade de visionamento em ambiente digital nos computadores pessoais ou familiares, a ter em conta os baixos

¹³⁰ Todos os Quadros estatísticos completos que serviram de base a esta secção podem ser consultados no Anexo II sob os números 92 a 96, 145 e 146, e 149 a 155.

níveis de assistência em sala já analisados em capítulo próprio – parece, dos quatro meios, o mais seguro para operar uma sedução conducente à leitura de livros: é sobre ele que registamos o valor afirmativo à questão com a mais elevada frequência. Tal resultado corroboraria a importância dos conteúdos cinematográficos junto desta população jovem; pelo menos para cerca de metade da amostra alguma vez um filme suscitou curiosidade pela leitura de um livro.

Por oposição, a televisão parece perder o seu valor de meio conducente à leitura, a ter em conta a fraquíssima percentagem (7,1) dos que admitem uma prática com esse sentido – apesar do grau de exposição televisivo que documentámos na discussão sobre o quotidiano das práticas culturais.

Também o digital não parece ser particularmente capitalizado para as leituras: apenas quatro em cada 100 respondentes alguma vez foram estimulados para a procura de um livro em função de uma atividade desenvolvida na internet.

Quanto ao movimento que se desenha na passagem de um livro a outro – importante, a nosso ver, pois indicaria uma continuidade no campo desta forma de fruição cultural – podemos, em simultâneo, regozijar-nos com o facto de ele já se ter realizado entre 37 em cada 100 estudantes, e lamentar que 62,7% nunca o tenham experienciado.

Estas quatro ordens de possíveis práticas interativas, cujo perfil geral acabámos de expor, não são, todavia, iguais para todos.

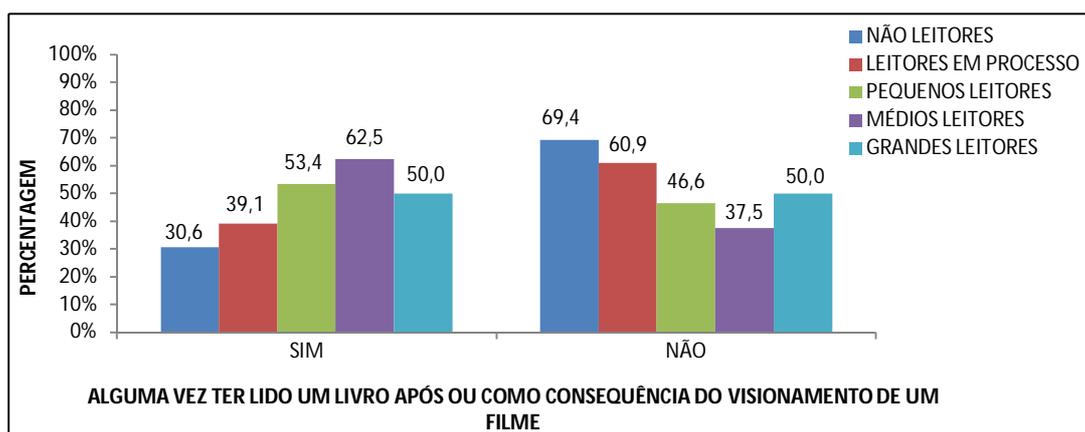
Observemo-las, caso a caso, nos diversos cruzamentos de algumas variáveis e ainda a partir de informações adicionais recolhidas, que nos podem ajudar a melhor esclarecer o problema em apreço.

1 – O Cinema – A passagem do Cinema à leitura de uma obra (efetuada, pelo menos uma vez na vida, por 48,3% dos respondentes) é mais significativa no segmento feminino: 59% das raparigas assume tal comportamento, num valor acima da percentagem para a globalidade da amostra; e abaixo desse valor genérico, apenas 36,5% dos rapazes afirmam ter procurado uma leitura motivados por um filme visto. Tal discrepância só pode ser interpretada como decorrendo de padrões de relação com a leitura que se destacam no grupo feminino. Tomado o visionamento de Cinema como variável independente, uma maior exposição a este meio por parte de um dos grupos de género poderia ser entendida como fator favorável à prática da leitura. Mas as atividades nesse domínio (ver um filme em sala ou no ambiente digital), se bem que registem ligeiras vantagens entre as raparigas, não são massivamente diferentes a ponto de nos convencer de um efeito tão determinante. O que nos parece acontecer, sim, é que, revelando em todas as dimensões deste estudo uma maior inclinação para o uso do livro (e elas serão comprovadas no próximo capítulo), as jovens são mais permeáveis que os seus colegas à procura deste por influência do objeto cinematográfico. Menos presente no imaginário cultural dos rapazes, o livro surge, também, menos como hipótese a considerar nascida do interesse suscitado pelos filmes. No limite, tal linha interpretativa conduzir-nos-ia à constatação de que são aqueles que mais cultivam/praticam a leitura de livros os que, também, mais são capazes de nela investir sob a influência de um outro meio. E nesse sentido, não gostar de ler, ler pouco, manter com o livro uma relação frágil, constitui uma desvantagem de partida, de base, que nem o estímulo a partir de outra linguagem/motivação exterior consegue anular. Esse raciocínio é corroborado pelo cruzamento desta prática interativa com o tipo de curso frequentado: se os matriculados em cursos Científico-Humanísticos declaram, em cerca de 59,5% dos casos, ter alguma vez passado de um filme a um livro, tal percentagem baixa para 37,6 % no grupo dos

alunos dos cursos Técnicos, Tecnológicos ou Profissionais, secção da amostra que tem vindo, carateristicamente, a revelar uma filiação mais baixa à leitura de livros.

Idênticos movimentos podem ser observados nos quadros 24 e 25, desta feita interrogando a interação Cinema/Livro com a base na tipologia de leitores de livros e no IRPL.

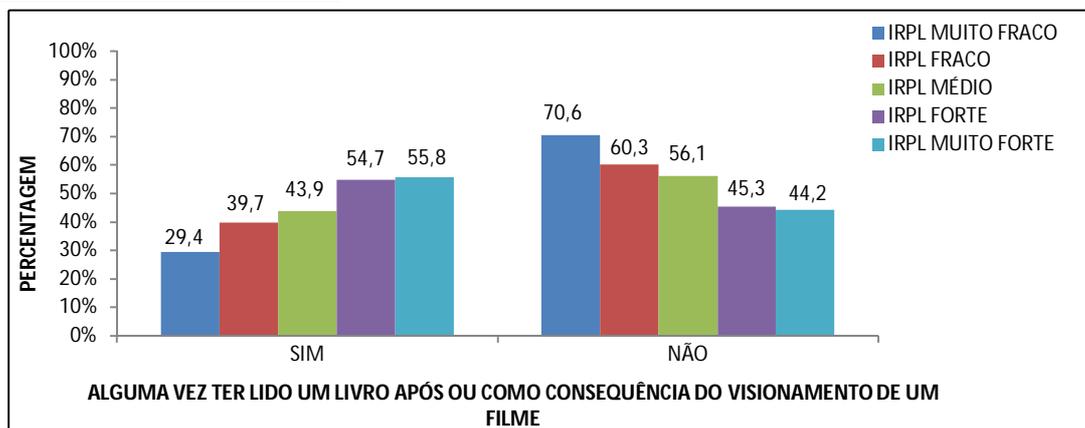
Gráfico 24 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência do visionamento de um filme segundo tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 149 do Anexo II

Gráfico 25 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência do visionamento de um filme segundo IRPL (%)



n = 509

Fonte: Quadro 149 do Anexo II

No primeiro cruzamento os processos interativos acompanham de forma clara a condição de leitor, sofrendo acréscimos à medida que nesta ascendemos (com uma exceção singular para os grandes leitores, em que se regista uma descida); confirma-se a ideia de que a probabilidade de “contaminação” da leitura de livros a partir do Cinema é, mais alta entre os que já têm com estes uma maior vizinhança (duplicada, muito

sintomaticamente, quando comparamos essa interatividade entre não leitores e médios leitores). Tal nexos vê-se reforçado pelo segundo cruzamento (remetendo para o Quadro 149 do Anexo II e dispensada aqui a apresentação gráfica): aí, de uma forma linear e sem acidentes tais processos interativos acompanham a subida do IRPL: mais baixos nos contextos frágeis de relacionamento e socialização (nos primeiros anos de vida), atingem o seu pico entre aqueles que mais foram estimulados a ler nessa fase precoce.

Os livros cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme (alvo da questão subsequente no questionário), para os casos em que tal ocorreu no conjunto da amostra, são já, na sua maioria, nossos velhos conhecidos, como seria expectável: encontrámo-los nas listas de leitura anteriormente trabalhadas. O conjunto contempla 246 títulos, entre os quais é possível reconhecer:

– Os níveis de vendas e popularidade: ali marcam presença bestsellers da autoria de Nicholas Sparks, John Boyne, John Grogan, Stephenie Meyer, Dan Brown, Suzanne Collins, por exemplo.

– O fenómeno das séries: em articulação com o seu nível de sucesso, muitos são casos de serialismo – ou duplo serialismo, poderíamos dizer, uma vez que se trata, numa parte considerável das situações, de obras por episódios, ciclos, que mantendo tal formato sequencial foram adaptadas ao cinema (“Harry Potter”, ciclo “Twilight”, ciclo de “O senhor dos anéis”, Série “Os jogos da fome”, trilogia “Millenium”).

– Um conjunto de obras mais dispersas (de “Romeu e Julieta” em versão de cinema para o original de Shakespeare, do filme de Billie August “A casa dos espíritos” para o romance de Isabel Allende, de “A vida de Pi” de Danny Boyle para a matriz literária de Yann Martel).

Os 246 títulos apresentam, como vem sendo hábito, frequências diversificadas; dispersas na maioria, tendem a concentrar-se, em contrapartida, em torno de algumas obras. No Quadro 57 apresentamos os 5 primeiros lugares da lista (nove livros capitalizadores de mais de dez referências)¹³¹.

Quadro 57 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme / cinco primeiros lugares / títulos com mais de dez referências

Lugar no ranking	Obras/autores	Número de referências - absolutos	%
1	Série “Harry Potter” / J. K Rowling	32	13,0
2	A melodia do adeus / Nicholas Sparks	18	7,3
3	Marley e eu / John Grogan	13	5,3
3	O diário da nossa paixão / Nicholas Sparks	13	5,3
4	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	12	4,9
4	O rapaz do pijama às riscas / John Boyne	12	4,9
5	Crepúsculo / Stephenie Meyer	11	4,5
5	Série “Os jogos da fome” / Suzanne Collins	11	4,5
5	Série “Twilight” / Stephenie Meyer	11	4,5

Fonte: Quadro 150 do Anexo II

¹³¹ A lista longa exhibe-se no Quadro 150 do Anexo II.

A dispersão presente na lista longa diz-nos bastante sobre percursos pessoais, talvez acidentes, escolhas noutros casos, inclinações, curiosidades que fogem a uma lógica do grande número ou da moda: observamos espantados que alguém viu “O padrinho” de Francis Ford Coppola e, com a imagem desta obra-prima (tão antiga talvez para esta geração, tendo em conta os seus padrões temporais e a aceleração informativa em que ela vive), se debruçou sobre o romance de Mario Puzo; que a leitura de “Ensaio sobre a cegueira” poderá ter resultado não da fama e do talento de Saramago ou de alguma familiaridade na sala de aula, mas de uma versão para cinema de Fernando Meirelles (“Blindness”, película de 2008); que “O curioso caso de Benjamin Button” na brilhante filmagem de David Fincher terá desencadeado a procura do (tão diferente) conto de Scott Fitzgerald; e mesmo que um “Tristão e Isolda” do cinema (em que versão, não o sabemos) poderá ter aberto caminho para o clássico medieval. É, pois, possível ao cinema convocar outro tempo (de leitura), outra disponibilidade para a palavra escrita que o prolongue ou que lhe procure imagens alternativas – se bem, que, como sublinhámos anteriormente, esse apelo beneficie sobretudo todos aqueles que com o lido já parecem ter criado laços mais seguros.

Por sobre essa miríade de casos (a grande maioria de pares filme/livro alvo de uma única referência) a lista curta dos primeiros lugares evidencia o lado para o qual pendem as grandes tendências: nenhuma das nove obras aí presentes nos surpreende; são também os grandes campeões na maioria dos rankings anteriores, algumas delas coincidindo, à época da recolha de dados, com lançamentos cinematográficos em circuito comercial de sala ou, após essa fase, em formato de DVD, sucessos juvenis evidente da película e das páginas em papel.

2 – A televisão – Apenas 7,1% (36 inquiridos) realizaram, por sua vez, a passagem de um programa televisivo à leitura de um livro, fraca percentagem que dá conta de uma reduzida capacidade na eventual interação destas duas formas de fruição cultural e informativa. Os programas citados situam-se, regra geral, em quatro áreas concretas¹³²:

– As séries televisivas que adaptam obras de ficção (das quais as mais paradigmáticas são “Uma aventura” – passagem ao pequeno ecrã dos títulos de Alçada/Magalhães e “A guerra dos tronos” – do ciclo “Game of Thrones” de George R. R. Martin).

– Os talk-shows (“Alta definição” de Daniel Oliveira, por exemplo) cujos apresentadores são, simultaneamente, autores de obras impressas.

– Algum cinema visionado em contexto televisivo (aqui, alguns, embora poucos, respondentes furtaram-se à indicação de não contemplar o Cinema nesta resposta) cujo interesse foi catalisador para a procura das obras homónimas (de Sparks, Daniel Silva, Vincent e Burpo, entre outros).

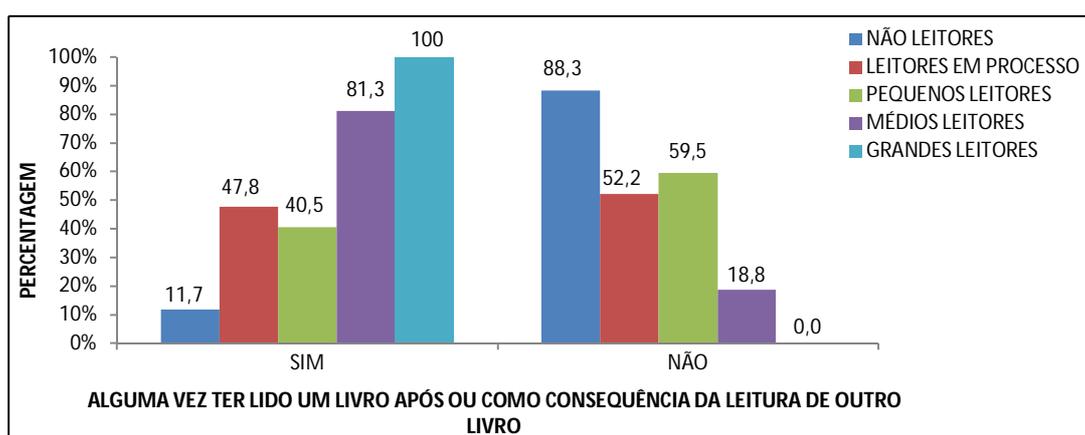
– Casos, bem menos significativos, do ponto de vista numérico, de um ou outro programa informativo/jornalístico de temática posteriormente pesquisada numa leitura mais aprofundada em suporte livro.

¹³² A transcrição completa destas informações encontra-se no Anexo III.

Que a grande maioria declare nunca ter perseguido uma leitura por esta via pode ser tomado como sinal, para esta geração, de uma influência menos determinante da TV no tocante às potencialidades pedagógicas deste meio de comunicação, ao seu valor de influência no empreendimento deliberado de práticas de leitura, empreendimento deliberado, sublinhemo-lo. Mas será possível afirmar que os fenómenos de massificação televisiva são alheios aos universos da leitura deste grupo juvenil? Não o cremos. Bastaria recordar as listas de obras que estudámos ao longo deste trabalho para constatar como elas evocam, em inúmeros casos, uma relação com o panorama televisivo, mais forte talvez do que, racionalmente, os inquiridos tenderão a admitir ou a racionalizar. Mais uma vez as ventilações em função do género, tipo de curso, tipologia de leitores de livros e IRPL acentuam fraturas: embora num quadro global de poucos praticantes, a interatividade Visionamento Televisivo/Leitura de livros sobe no grupo feminino, desce entre os cursos Técnicos/Tecnológicos/Profissionais, acompanha a subida na condição de leitor e na relação primária com a leitura (11,5% entre detentores de IRPL forte, valor nulo entre detentores de IRPL muito fraco). Apesar de um ou outro acidente de distribuição, estes cruzamentos quase replicam as tendências gerais observadas para a interatividade Cinema/Leitura (serão os que mais se interessam pela leitura, os que mais leem, também aqueles que mais frequentemente tenderão a transferir um interesse suscitado pelo pequeno ecrã para uma prática leitora).

3 – O livro (ou do livro para o livro) – A leitura efetuada como consequência do contacto com outro livro foi desenvolvida, pelo menos uma vez na vida, por 37,3% da amostra, como vimos (190 indivíduos). 44% das raparigas vivenciaram tal experiência, contra apenas 29,9% dos rapazes. Se entre os alunos dos cursos mais gerais ela é declarada por 43,4%, para os seus colegas dos cursos mais profissionalizantes tal apelo foi sentido só em 17,1% das situações. O Gráfico 26 exhibe essa interatividade em função da tipologia de leitores.

Gráfico 26 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência da leitura de outro livro segundo tipologia de leitores de livros (%)



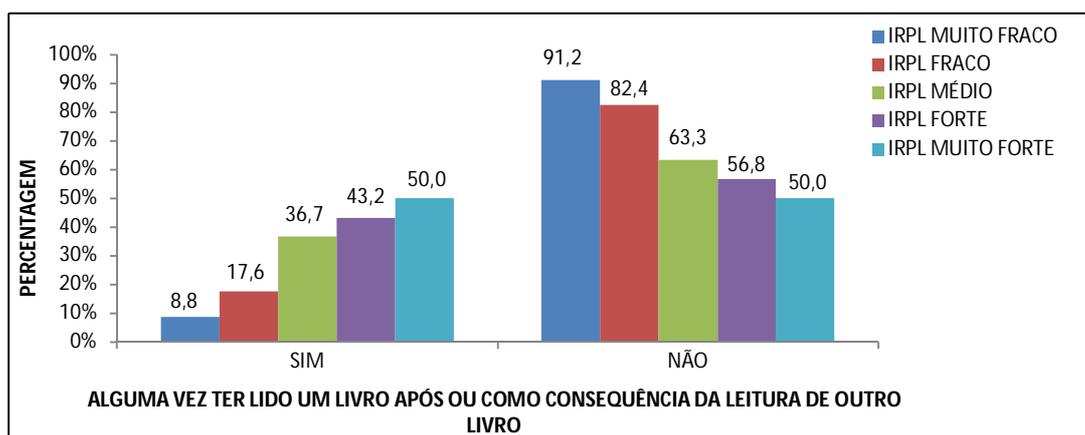
n = 509

Fonte: Quadro 153 do Anexo II

A curiosidade que leva a passar de um livro para outro é declarada para a totalidade dos grandes leitores, por exemplo; repare-se como ela baixa para menos de metade no caso dos pequenos leitores.

Por sua vez, cruzada a informação com o IRPL (Gráfico 27) verificamos novamente a importância da relação primária com a leitura.

Gráfico 27 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência da leitura de outro livro segundo IRPL (%)



n = 509

Fonte: Quadro 153 do Anexo II

O facto de ter sido alvo de estímulos para a leitura numa etapa precoce da vida parece não ser alheio ao fenómeno da germinação dessa semente que uma leitura coloca no espírito do leitor, levando-o a procurar uma leitura subsequente: é impossível ignorar a linha gradual e ascendente que se desenha, acompanhando as várias categorias do IRPL (colocando os detentores de uma notação muito forte, no que a este toca, entre aqueles que mais realizam tal movimento de transição, enquanto, no oposto da escala, os detentores de um IRPL muito fraco apresentam uma predisposição também muito baixa para realizar a passagem livro/livro).

Importaria agora saber que leituras em cadeia são essas? Ora recordados e referidos com precisão os respetivos títulos, ora apresentados de forma genérica, numa parte dos casos a leitura resultou da fidelidade a uma série ou coleção: “Li um livro e depois gostei e li toda a coleção.” (Questionário 24); “Um livro levou-me a ler toda a coleção.” (Questionário 28); “Sim, livros de uma coleção que me interessava e li um a seguir ao outro.” (Questionário 121); “A história continuava noutro livro.” (Questionário 150); “Um livro inserido em coleções leva-me a continuar a leitura.” (Questionário 184); “Quando uma história continua noutro volume.” (Questionário 317). Outras vezes podem ser o autor ou o tema a desencadear novo empreendimento: “Li muitos da mesma autora porque gostei dela.” (Questionário 100); “Gostei do tema e fui ler outros do mesmo tema.” (Questionário 101); “Quando li um livro da Susana Tamaro tive interesse em ir ler outros e fui ler.” (Questionário n. 172); “Li todos os livros do Dan Brown porque gostei desse primeiro, o Código Da Vinci.” (Questionário 188); “Gostei do estilo de escrita de um autor e decidi ler mais livros.” Questionário 264); “Um livro com uma história verídica e passei a gostar de livros desse género.” (Questionário 354). As dietas mais monótonas (de Alçada/Magalhães para

Alçada/Magalhães, de Dorothy Koomson para Dorothy Koomson, de J. K. Rowling para J. K. Rowling, de Murakami para Murakami) ombreiam com diversidades autorais mais sofisticadas (de William Blake para Aldous Huxley, de uma obra sobre a II Guerra Mundial para outra com o mesmo tema mas de diferente escritor, de Oliver Bowden e “Assassin’s Creed” – o tal jogo informático transformado, posteriormente, em livro e em filme – para obras sobre Leonardo da Vinci).

Procurámos uma categorização das razões dominantes avançadas caso a caso. Apresentamo-las no Quadro 58.

Quadro 58 – Razões dominantes apresentadas como justificação da passagem da leitura de um livro para a leitura de um outro livro (%)

Razão dominante	%
Leitura de um livro para outro em virtude de se tratar de uma série ou coleção	55,3
Leitura de um livro para outro em virtude de interesse pela obra de um mesmo autor	38,4
Leitura de um livro para outro em virtude de interesse pelo tema	6,3

n = 190

Fonte: Quadro 154 do Anexo II

A grande maioria dos casos (55,3) reflete o fenómeno do interesse pela leitura de séries ou coleções (num conjunto que pode contemplar um único ou vários autores). Já, mais longe dessa primeira percentagem, 38,4% dos 190 testemunhos dão conta de interesse pela escrita de um autor (mas podem, naturalmente, encontrar-se aqui presentes fenómenos de serialismo/coleccionismo, como é evidente). Mais esparsas são as situações em que foi o tema do livro o veículo conducente a nova leitura (talvez de aprofundamento temático ou de procura de outras perspetivas).

4 – A internet – Finalmente, as atividades realizadas na internet revelam-se o mais fraco meio de passagem à leitura de livros, como se estivéssemos perante galáxias totalmente opostas, com poucas vias de transição. Apenas quatro em cada 100 respondentes (21 alunos em termos absolutos) alguma vez tal experienciaram. O género não parece discriminatório (percentagens bastante próximas marcam os comportamentos dos segmentos masculino e feminino) mas já o tipo de curso o é, uma vez que esta prática interativa, nula entre os alunos dos cursos profissionalizantes (os mais frágeis leitores), sobe para 5,4% nos matriculados em cursos Científico-Humanísticos. Situada face à tipologia de leitores a interação internet/Livro (também nula entre os não leitores e os leitores em processo) intensifica-se nos pequenos (4,7), médios (12,5) e grandes leitores (50%), numa linha de evidente progressão. Podemos, por esse motivo, advogar uma relativa predisposição para esta interatividade subjacente à condição de leitor, que, de novo, vem favorecer os mais apetrechados e predispostos nesse domínio. Os cruzamentos com o IRPL alinham pelo mesmo postulado, com acréscimos da prática situados entre 1,5 (para um IRPL fraco) e 5% (para um IRPL muito forte).

Entre os 21 casos desta modesta colheita destacam-se as seguintes situações típicas:

– Aquelas em que a leitura de um livro decorreu da visualização de trailers de filmes no ambiente internet.

– Aquelas em que a leitura de um livro decorreu da descoberta do nome desse livro, de recensões ao mesmo ou de artigos de divulgação, em sites de comercialização de livros online ou em sites de editoras.

– Aquelas em que a leitura de um livro decorreu da descoberta da biografia do autor e/ou da descoberta de informações variadas sobre o livro em sites ou blogues e nas redes sociais (Facebook, Twitter)¹³³.

Os dados que apresentámos informam-nos que, para a grande maioria, a internet, por si mesma, não constitui um grande veículo de transição para o livro, assumindo esse papel sobretudo junto daqueles que para este último se encontram mais orientados (mais fortes leitores, componentes de segmentos da amostra em que a leitura é mais intensa, detentores de um IRPL mais forte). Tal hipótese interpretativa vê-se reforçada por um dado adicional da nossa recolha que passamos a expor.

Interrogámos os alunos sobre o facto de alguma vez terem utilizado a internet para procurar informações sobre livros. Cerca de 43,5% das respostas foram afirmativas, as restantes 56,5% evidenciando que uma pesquisa dessa natureza não se afigura como possibilidade imaginada pela maioria. As diversas ventilações – e esse é o dado que importa sublinhar – reforçam:

– Fraturas de sexo/género – São as raparigas que se destacam (51,9, valor superior ao estabelecido para o conjunto) sobre os rapazes (34,2%) nesta funcionalidade de uso da Net.

– Fraturas associadas à orientação para os estudos – Uma considerável distância quanto a essa funcionalidade separa os matriculados nos cursos gerais (49,1) dos colegas dos cursos profissionais (24,8%).

– Fraturas no plano da condição de leitor – A probabilidade de utilizar a internet como fonte informativa sobre livros e leituras aumenta com a progressão na condição de leitor (24,3 para os não leitores, 34,8 para os leitores em processo, 47,4 para os pequenos leitores, 71,9 para os médios leitores e, finalmente, 100 % para os grandes leitores).

– Fraturas associadas ao Relacionamento Primário com a Leitura – Do mesmo modo, tal probabilidade sofre acréscimos na transição entre as diversas categorias do IRPL (Muito fraco – 14,7; Fraco – 25,0; Médio – 43,2; Forte – 50,3; Muito forte – 54,2).

As razões que estiveram na base desta pesquisa sobre livros na internet (nos 221 casos declarados e explicitados) refletem:

a) A procura de informações sobre livros (preço, disponibilidade de venda, editora, formas de compra) para fins de aquisição que podem estar relacionados com motivos mais pessoais ou necessidades escolares: “Saber preços de livros e onde comprar online.” (Questionário 14); “Saber se havia edição em Portugal de um livro que

¹³³ O baixo número de ocorrências levou-nos a dispensar, naturalmente, uma categorização conducente ao tratamento estatístico de tal informação.

queria comprar.” (Questionário 34); “Recorri à Net para comprar um livro que não havia ainda em Portugal.” (Questionário 101); “Costumo ir à loja online da Wook para consultar e, por vezes, comprar.” (Questionário 263); “Compro livros online para apoio a trabalhos escolares.” (Questionário 326); “O livro era em Inglês e eu queria encomendar online.” (Questionário 416). Contrastando com a ausência de hábitos neste campo por parte de muitos dos inquiridos, algumas das afirmações recolhidas, de que acabámos de apresentar alguns exemplos, dão conta de uma proficiência de pesquisa para fins de compra de que outros poderão orgulhar-se (navega-se entre sites nacionais de venda – Wook, Bertrand, Fnac – e sites internacionais – Amazon, por exemplo – com a destreza de um perito que sabe onde procurar, descobrir e adquirir).

b) Uma procura, por sua vez, ativada pela realização de trabalhos escolares específicos e/ou por objetivos de estudo (consulta online de resumos, resenhas, críticas a livros, opiniões, informação bio/bibliográfica de autores, etc): “Para resumir os livros para trabalhos escolares.” (Questionário 29); “Pesquisa sobre livros de leitura obrigatória.” (Questionário 65); “Pesquisei sobre Os Maias para um trabalho de Português.” (Questionário 152); “Procurei informações para apresentar um livro na aula de Português.” (Questionário 219); “Por causa da escola.” (Questionário 330); “Para uma ficha de leitura para a escola precisava de dados biográficos do autor.” (Questionário 379). Aqui o recurso à internet revela-se, sobretudo, funcional, orientado por objetivos muito palpáveis, na eminência de uma tarefa que há que cumprir, num trabalho a realizar, num conhecimento escolar a atingir.

c) A busca de informação sobre livros por motivação pessoal, situada para além do trabalho académico (pesquisas temáticas, sobre autores, sobre séries de literatura e lançamentos de novos volumes, interpretações de uma obra lida): “Pesquisar sobre um livro que queria ler a ver se seria interessante.” (Questionário 24); “Procurar informações sobre romances de que gosto.” (Questionário 82); “Li uma autora de que gostei imenso e fui pesquisar sobre mais livros dela.” (Questionário 125); “Procura de livros para leitura pessoal.” (Questionário 154); “Procurar informação sobre autores dos livros que leio por gosto pessoal.” (Questionário 173); “Quando quer saber se um livro é interessante procuro críticas na internet.” (Questionário 213); “Li o Kafka à beira mar do Murakami e quis saber opiniões de outros leitores do livro e fui à internet.” (Questionário 314); “Quando ouço falar de um livro chego a casa e vou ao Google para saber mais.” (Questionário 400); “Pesquisei sobre livros do Robert Muchamore para saber se havia mais livros a sair.” (Questionário 474). Neste grupo podemos, naturalmente, descortinar o grupo dos leitores mais atentos, mais dedicados, talvez dotados de uma maior cultura literária, capazes de usar o recurso informática no apoio a leituras que já realizaram ou vão realizar. Mas também todos aqueles que, eventualmente menos capacitados, timidamente encetam um percurso de conhecimento e na Net, com a rapidez que esta disponibiliza, pensam encontram “um interlocutor” capaz de orientação.

Uma categorização dos testemunhos apresentados, de acordo com uma dicotomia de uso escolar/uso não escolar apresenta a seguinte distribuição: As razões de ordem escolar para a pesquisa sobre livros na internet somam 49,8% das situações; aquelas situadas mais do lado do interesse pessoal situam-se no valor de 49,3%, bastante próximo do primeiro; um conjunto de motivações indeterminadas e/ou mistas contabilizam 0,9%. Um panorama relativamente equilibrado, pois, em que este tipo de uso da internet para fins escolares e não escolares se equipara para o grande conjunto.

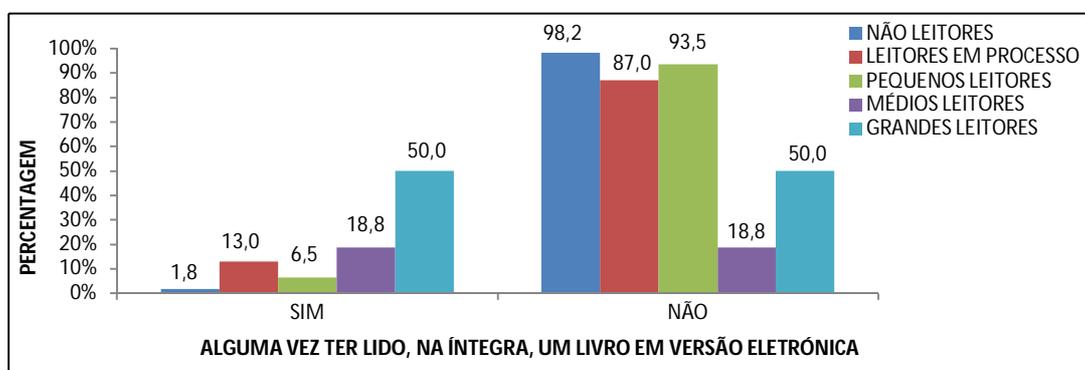
Ainda no que ao digital diz respeito, desejámos, também, verificar os níveis de uso de livros em formato eletrónico, o que permitiria testar a hipótese de uma eventual transferência dos suportes convencionais (impressos) para dispositivos de leitura mais modernos.

Assim, os nossos estudantes foram interrogados sobre o facto de alguma vez terem lido, na íntegra, um livro em versão eletrónica, fosse ele um e-book, uma obra transferida para PDF ou editada online em site ou blogue (a condição era que o objeto em causa tivesse sido lido a partir de uma plataforma tecnológica – computador fixo ou portátil, tablet, telemóvel – por oposição a um objeto em papel). Sublinhemos que não se tratava aqui de avaliar leituras esparsas, acidentais ou momentâneas de pequenos textos/conteúdos (outros dados obteríamos, com certeza, se disso se tratasse) mas sim de tomar o peso a uma relação deliberada e continuada com uma obra na sua extensão e totalidade num contexto tecnológico. Para todos os que defendem o fim do suporte tradicional as respostas obtidas serão dececionantes, fazendo, talvez, as delícias dos mais conservadores que sustentam a primazia do código: a leitura extensiva e integral de um livro em suporte eletrónico foi apenas praticada, em alguma ocasião, por 6,7% (34 indivíduos) desta amostra, levando-nos a concluir por um baixíssimo poder de atração dos livros digitais. Valores relativos muito próximos entre os dois grupos de género descartam a influência desta variável (ao contrário do verificado para a leitura de livros impressos cuja relativa taxa de feminização já foi amplamente discutida). Num quadro global de baixas frequências, são, no entanto, os alunos dos cursos gerais os que mais realizaram a experiência de uma leitura digital completa (7,7), em contraste com os 3,4% registados para os alunos dos cursos profissionalizantes. A prática tende a ser mais efetiva entre detentores de um background escolar alto e muito alto, sinalizando aqui hábitos culturais e informativos que alguma relação manterão com o plano da escolaridade das famílias. Um dado muito curioso situa-a em 9,3% entre os alunos mais jovens (segmento da amostra dos 14-16 anos), tendendo a descer progressivamente nos grupos mais velhos (4,8% no segmento “17-18 anos”, 4,4% no segmento “19 e mais anos”). Em nossa opinião, tais contrastes comportamentais em função da idade podem ser interpretados com base numa proficiência, apetência e inclinação para o digital que – resultado de processos de socialização cada vez mais precoces em relação a este – colocam sempre as mais recentes gerações no topo. A hipótese é plausível mas, e no contexto concreto de que tratamos, teria de ser estudada de forma mais cirúrgica, acompanhando coortes ao longo do tempo e numa perspetiva de maior duração (o que estava para além das possibilidades e horizontes da presente investigação). Ainda no plano da articulação com as variáveis estruturais, se a socialização primária para a leitura parece não interferir nestas novas modalidades de fruição de obras a partir de um ecrã (os cruzamentos com o IRPL não revelam padrões dignos de destaque), a ventilação pela condição de leitor já nos oferece outras implicações (Gráfico 28).

Com a exceção do comportamento dos pequenos leitores (em baixa) assistimos a acréscimos que nos informam que são os que mais livros leem (no suporte tradicional impresso) aqueles que mais são tentados a experimentar novas formas de leitura (sem que, no entanto, a escassez de dados nos autorize a interpretar tal comportamento como um sinal de transferência). Associadas a relações frágeis com a leitura encontramos, em contrapartida, frágeis relações com a leitura digital: ler pouco significa mesmo ler pouco independentemente do formato ou da tecnologia utilizada; e aí uma transferência do impresso para o digital não parece ocorrer, não constituindo, nesse caso, uma via

salvífica, em que possamos depositar alguma expectativa, para a modificação dos hábitos de leitura de livros.¹³⁴

Gráfico 28 – Alguma vez ter lido, na íntegra, um livro em versão eletrónica (e-book, PDF, site, etc) segundo tipologia de leitores de livros (%)



n = 509

Fonte: Quadro 92 do Anexo II

O que leram em formato eletrónico estes 34 leitores da “nova era”? Apenas 1 (o mais digitalizado de todos eles) refere 5 obras; 2 deles passaram por uma leitura desta natureza 4 vezes, outro leu 3 obras, 3 leram 2; a grande maioria (27 alunos) experimentou tal leitura uma única vez. Os 46 títulos referidos são, assim, alvo de uma enorme pulverização de investimentos: “O livro de S. Cipriano” foi lido na totalidade num ecrã (a ter em conta a veracidade das respostas) por dois jovens; as “Cinquenta sombras de Grey” de E. L. James por outros dois. A partir daí sucedem-se 44 títulos lidos por um único estudante (de “Os Lusíadas” a obras de manga japonesa, de “O código da Vinci” a “Crónica de uma morte anunciada”). O formato mais acedido foi o PDF (em 53,1% dos casos); a leitura em site da internet corresponde, por sua vez, a 24,5% das situações; em último lugar, o e-book reúne 22,4% das leituras desenvolvidas em ambiente digital.

Interrogámos estes 34 leitores (em regime aberto, e tentando obter uma espontaneidade nas reações à questão) a respeito da leitura de livros no espaço digital. As opiniões positivas recolhidas acentuam aspetos como a praticabilidade e acessibilidade (pode ler-se uma obra em qualquer lugar, sem os inconvenientes do peso, uma vez que é possível transportar quantos livros se deseje no mesmo dispositivo), as vantagens ecológicas (os livros digitais não gastariam papel e seriam mais amigos do ambiente).

Numa outra dimensão, mais crítica, alguns inquiridos chamam a atenção para problemas de visão que podem ser desenvolvidos por um uso excessivo do ecrã.

O Quadro 59 categoriza as opiniões dominantes no conjunto das respostas (e que vão da preferência pela leitura em papel, às equivalências entre suportes, passando pelas dimensões práticas e pela satisfação de requisitos ambientalistas).

¹³⁴ Todas as interpretações a respeito do uso de livros digitais aqui avançadas devem ser encaradas sobretudo como pistas para futura investigação; a reduzida dimensão do segmento de utilizadores desta funcionalidade, não autoriza outra postura.

Quadro 59 – Opinião dominante sobre a leitura de livros em versão eletrónica (%)

Opinião dominante	%
Preferem ler em papel	35,3
Consideram a leitura em versão eletrónica uma boa opção tecnológica	23,5
Pensam que a leitura em versão eletrónica pode desenvolver problemas de visão	14,7
Preferem ler em versão eletrónica	14,7
Consideram que a leitura em versão eletrónica é igual à leitura em versão impressa	5,9
Consideram que a leitura em versão eletrónica é uma forma prática de ler	2,9
Pensam que a leitura em versão eletrónica é uma opção amiga do ambiente	2,9
Total	100

n = 34

Fonte: Quadro 96 do Anexo II

Apesar dessas vantagens reconhecidas (mas por um mais que diminuto grupo) à leitura nos novos suportes, a preferência pela leitura em papel, revela-se a opção mais escolhida. Tanto mais que a larga maioria da amostra estudada não pratica estas novas formas de ler livros, o que sugere que a imagem destes está por demais associada à sua aceção tradicional.

14.5 Os diversos caminhos para o livro: uma discussão

Que balanço fazer das possíveis mediações?

a) Quanto às bibliotecas e ao seu uso – No caso das bibliotecas municipais parecemos atravessar um contexto de crise no território analisado, tendo presentes os dados que nos informam da sua incipiente utilização (bastante menos de um terço destes alunos afirma frequentá-las). Em consonância com o que atrás discutimos sobre os programas governamentais (RNBP, RBE e PNL), Neves e Lima (2009) reparam como nas últimas décadas as opções políticas em relação à leitura pública foram organizadas por desígnios de articulação entre os setores cultural e educativo, colocando a biblioteca pública como centro de estratégias de promoção da leitura com ênfase especial nos grupos infantis e juvenis, na dupla expectativa de uma transformação dos seus usos e da captação de novos públicos, bem como na procura de equilíbrios harmoniosos entre uma utilização escolar e aquela que pode situar-se para além da escola. Tais desígnios teriam em Portugal, dada a nossa experiência histórica, de contrariar tanto o desconhecimento das populações face a estes bens culturais (Freitas et al, 1997) como conceções ultrapassadas tendentes a associá-los a espaços sociais segregadores ou de utilização meramente instrumentalista. Tratava-se, seguindo as grandes orientações internacionais (IFLA, 1999), de instituir a biblioteca municipal enquanto a grande casa do livro e da leitura (não descurando outras formas e suportes informativos, como já vimos) a partir de vetores assentes na juvenilização dos utilizadores (Ventura, 2002), e também não esquecendo, naturalmente, outras faixas etárias e sociais que carecessem de intervenção.

Refletindo sobre o mesmo processo (mais cedo, que entre nós, ocorrido em França) Bertrand, Burgos, Poissenot e Privat (2001) propunham a ideia do apelo de atributos de modernidade aos quais os públicos reagiriam:

Augmentation et diversification de l'offre agissent, bien sûr, sur la demande et contribuent à en modifier les caractéristiques. Il ne s'ensuit pas nécessairement une transformation des publics usagers des bibliothèques traditionnelles – les emprunteurs et les «consulteurs» de documents écrits –, sauf pour certaines catégories. On observe plutôt une adaptation des publics aux nouvelles conditions de l'offre, ainsi qu'un renforcement de l'intensité de la fréquentation chez certaines catégories attirées par ce qu'elles considèrent plus ou moins consciemment comme les «attributs de la modernité». Cette attraction plus forte pour certains supports ou services offerts par la médiathèque contribue à dessiner une physionomie des publics plus diversifiée et plus «éclatée» qu'en bibliothèque traditionnelle. (p. 14)

Por seu lado, Burgos et al (2003) notavam as potenciais dificuldades de fazer valer esse apelo junto dos novos públicos escolares demasiado presos a visões funcionais (correndo-se o risco de a biblioteca pública ficar reduzida a mera extensão do trabalho académico):

L'extension de la scolarité secondaire a induit une demande de la part d'un public nouveau, jeune, sans présocialisation familiale à la bibliothèque, souvent plus soucieux des devoirs scolaires que de la lecture elle-même. L'implantation de bibliothèques a produit une offre, nouvelle dans le lieu mais souvent classique dans la forme, tout au moins dans un premier temps. (p. 7)

Não sabemos o que passa quanto aos outros ciclos do sistema de Ensino – situados fora do nosso âmbito de pesquisa – mas passadas umas décadas sobre o lançamento do programa, e no que concerne ao Alto Alentejo, o mínimo que podemos dizer é que a captação de alunos do Ensino Secundário para a frequência destas casas do livro não atingiu os resultados esperados: se quase todos identificam a presença de uma biblioteca nos seus habitats, isso não conduz o grande conjunto a visitas regulares nem muito frequentes.

Situemo-nos, em primeiro lugar, no plano das funcionalidades mais estritas. Se as pesquisas do OAC (Lopes & Antunes, 2001) detetavam, na transição do milénio, a escolarização da biblioteca municipal (para a realização de trabalhos em grupo, para recolhas informativas com a escola relacionadas) como uma tendência pesada no território português, tal fenómeno não se verifica aqui e atualmente: não só são poucos os que lá entram como, entre esses poucos, as motivações associadas à escola são escassas (cerca de 30 % de uma segmentação já por si mesma não atingindo os 28 %). É verdade que entre o advento da iniciativa e a presente década muito mudou na relação com a informação; a pesquisa generalista de uma referência, de um artigo, de uma obra, pode processar-se hoje no quadro das novas tecnologias, tornando (sobretudo para aqueles com menores níveis de familiaridade ou de empatia com o livro, na verdade os que menos as visitam), talvez, obsoleta a deslocação a um espaço físico, o que terá vulnerabilizado as potencialidades da biblioteca pública nesse campo. A generalização de computadores e de outros suportes de acesso informativo com ligação à internet terá, assim, vibrado um profundo golpe neste patamar de atratividade – Repaire & Touitou (2011) detetavam em França a mesma tendência. Um segundo fator erosivo poderá ser, por acréscimo, encontrado na extensão progressiva da Rede de Bibliotecas Escolares (há 18 anos menos completa na sua cobertura territorial do que hoje), recursos agora nessa

medida usados com maior expressividade e dispensando, em consequência, o uso do equipamento concelhio – as autoras acima citadas voltam a referir esse aspeto:

Chez les lycéens, la charge de travail qui laisse peu de disponibilité semble plus systématiquement se conjuguer avec la fréquentation d'autres établissements qui s'avère plus «rentable» pour le travail scolaire ; notamment les CDI des lycées, qui, même s'ils ne sont pas pour autant préférés, sont jugés plus « pratiques » : on peut s'y rendre entre deux heures de cours, au moment de la permanence, ils offrent un choix de documents plus important pour le travail scolaire. (Repaire & Toutou, 2010, p. 12)

Poderíamos, com alguma ironia contrapor, a todos os que defendem uma desescolarização das bibliotecas municipais, que no distrito de Portalegre, e para o segmento particular dos estudantes do grau Secundário, tal preocupação é desnecessária; simplesmente porque este público maioritariamente se furta, por razões várias (que deveriam ser avaliadas mais de perto), a esse tipo de prática. Falta-nos, todavia, um estudo nacional atual em que possamos basear-nos para poder determinar se esta é a tendência mais atualizada para o conjunto nacional ou se constitui uma particularidade regional. Acrescentemos, de qualquer modo, que também não consideramos muito positivo que as bibliotecas municipais sejam recursos tão pouco usados quanto a uma funcionalidade académica (desde que, naturalmente, esta última não esgote as razões de visita a estes lugares): não só os valores que discutimos indiciam um lamentável subaproveitamento de um bem de extrema importância pedagógica como se veem diminuídas as possibilidades de influência e contaminação entre funcionalidades mais direcionadas e leituras livres (quantas vezes a deslocação para realização de uma qualquer ficha de leitura poderia resultar em momento de sedução por outro qualquer livro encontrado!).

Mas a biblioteca pública foi pensada em termos ainda mais amplos: a casa do livro não poderia ser reduzida – pelo contrário – às instâncias mais funcionais; ela foi projetada justamente para, em parte, as contrariar (naquilo que tivessem de nocivo a uma fruição do livro); ela foi entendida como o tal espaço revestido de atributos modernos em que se podem realizar sociabilidades cujas energias coletivas revertam a favor da promoção do gosto de ler. É verdade que, entre a minoria que estes lugares visita, avultam o uso por interesse pessoal alheio à escola, o acesso à ligação online, mesmo a leitura de imprensa. Mas, mais uma vez, são poucos os que a isso se dedicam; e muito poucos mesmo os que se sentam nas cadeiras da biblioteca municipal para ler um livro ou os que ali o requisitam; e (menos ainda) os que se deixam encantar pela possibilidade de passear por entre livros e descobrir algo novo e inesperado entre os volumes que repousam nas prateleiras à sua espera. E, para apelar a uma dimensão simbólica, é absolutamente sintomático que tão poucos (quase nenhuns) se recordem do último livro requisitado numa biblioteca pública. A biblioteca parece ser, assim, um caminho pouco percorrido para chegar às leituras mais recreativas.

Nem no plano das meras sociabilidades algo parece funcionar. Burgos et al (2003) referiam o facto de jovens de bairros periféricos franceses, e com poucos lugares públicos para si vocacionados, se apropriarem dos novos espaços documentais para aí (embora embatendo, naturalmente, com os constrangimentos institucionais) ter as suas conversas e passar o tempo. Nessa pesquisa, a biblioteca era, as mais das vezes, referida pelos entrevistados como um terreno de liberdade fora dos olhares de educadores, pais e outras agências de controlo; a sua frequência com o grupo de amigos era passível de a erigir em “cadre amicale” ou de “échanges amicaux sur les livres” – para recorrer aqui

às felizes expressões de Poissenot (1997) que estudou o fenómeno também em França – , no fundo, metamorfoseando-a em palco de uma socialização literária horizontal liberta de quaisquer cadeias ou obrigações. Mas tal não acontece aqui: repare-se que, no nosso caso, não há um inquirido que refira a biblioteca municipal como local de encontro entre pares para além dos contextos de trabalho; esta não aparenta ter sido conquistada pelas tribos jovens, salvaguardadas as situações do exercício da profissão estudantil. Sinal de relações que se realizam pela comunicação à distância através das redes digitais, nesse recuo para o quarto (Glevarec, 2005)? De interações que procuram outros lugares carregados de simbólicas e virtualidades juvenis eventualmente mais consentâneas com um modo de estar em relação ao qual o espaço da biblioteca se tornaria demasiado limitativo? Não o podemos saber completamente, mas a verdade é que este grupo etário vive pouco as bibliotecas das suas cidades e vilas; há, inegavelmente, aqui um alheamento dos lugares municipais de leitura pública, que parecem, desse modo, servir sobretudo aqueles que para ela estão mais disponíveis: um público feminino – corroborando os dados de Freitas et al (1997), Santos et al (2007) e Lages et al (2007); os que têm uma relação mais intensa com a leitura (Bertrand et al, 2001; Lopes & Antunes, 2000, 2001). Não tornando exatamente redundante ou supérflua a sua existência, o uso quase exclusivo de alguns especiais interessados não gera, para ser honesto na análise, grandes efeitos multiplicadores junto dos que mais precisariam de estímulo e reforço. Tal requereria a preocupação dos poderes locais e dos responsáveis diretos que neste setor terão de pugnar pela promoção da prática leitora num grupo em relação a ela já em si tão sensível. Que conhecimento menos impressionista existe aqui (se é que existe) sobre este divórcio, que investigação mais detalhada é desenvolvida aqui para conhecer as audiências juvenis das bibliotecas, os seus hábitos e os seus níveis de frequência e de uso? Que medidas são tomadas com vista à promoção do livro, e que medidas concretas para estes públicos particularizados? Que projetos pedagógicos nas escolas deste distrito são levados a cabo remetendo para a tal estreita relação que deveria existir entre a RBE e a RNBP? Não desejando colocar em causa a seriedade ou empenhamento que eventualmente existam no terreno ou as ações que nele se desenvolvam – até porque não recolhemos dados a seu respeito (situados tais propósitos fora dos nossos horizontes de trabalho empírico) – também não é possível contornar o facto de que, a existirem tal empenhamento e ações, parecem estar a falhar o alvo procurado; o que exigiria respostas para as questões acima formuladas.

Mas nem tudo é negativo; um destino bastante diferente parecem ter as nossas bibliotecas escolares; invertendo-se os dados da sua apropriação, realizada, desta feita, por uma esmagadora maioria, podemos dizer que elas integram estruturalmente o quotidiano escolar destes alunos. Poderão os mais cétricos argumentar que a biblioteca da escola está ali, que a sua proximidade induz a visita, o que também é verdade. Mas como a sua frequência (além de atividades eventuais por ocasião de uma aula que ali se realize) ainda não é obrigatória (nem é bom que o seja) também podemos contrapor que em circunstâncias de menor popularidade muitos lhe poderiam passar ao largo, o que não parece acontecer. Tanto mais que, excetuada a sinalização de um uso mais significativo (novamente) por parte das raparigas, todas as outras ventilações pelas variáveis de base, pela incipiência das suas variações, reafirmam a transversalidade social atingida por estes equipamentos educativos; o que não é pouco. Acresce a esse facto um balanço relativamente equilibrado entre práticas associadas ao trabalho escolar e outras formas de passar o tempo neste espaço da escola: a biblioteca não se encontra excessivamente escolarizada, registando-se, inclusivamente, uma supremacia das modalidades mais desinteressadas e gratuitas. A nota problemática situar-se-á, contudo,

nos laços que a biblioteca escolar tem de estabelecer (independentemente de todas as suas outras valências, aliás, em articulação estreita com elas) entre o adolescente e o livro. Nessa matéria os dados recolhidos traduzem uma fragilização das modalidades representativas desses vínculos mais concretos, que não pode deixar de preocupar-nos. O facto é que, para além de um eventual uso do livro mais evidentemente relacionado com as tarefas de estudo, a leitura livre realizada na biblioteca constitui uma parcela bem pobre da lista exibida. E a sua soma com a requisição de livros para leitura no lar, com a procura de livros para fins pessoais e com a deambulação ao acaso por entre os escaparates não iguala (longe disso) a percentagem de usos associados às novas tecnologias adicionada àqueles apelando aos contextos audiovisuais genéricos. Encontramos, assim, justificação para uma das preocupações centrais da avaliação externa do programa da RBE (Costa et al, 2009):

A outra questão tem a ver com a presença crescente, no contexto social, nas vivências quotidianas e na própria escola, das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), com os seus diversos desdobramentos. A internet, o computador e o telemóvel fazem parte de um conjunto de dispositivos reciprocamente conectados, de forma cada vez mais densificada, em constante inovação. Alteram-se assim também, profundamente, mesmo que não em todos os aspectos, as maneiras de comunicar e de aprender. Neste contexto, os novos desafios e objectivos que se colocam à RBE, sendo certamente múltiplos e diversificados, parecem ter um centro de gravidade: o incentivo às bibliotecas escolares a constituírem-se, cada vez mais, em plataformas de articulação, no processo educativo, entre a leitura, as aprendizagens curriculares, as TIC e a literacia da informação e, do mesmo passo, em plataformas de articulação, no quotidiano dos alunos, entre as leituras/escritas escolares e as leituras/escritas relacionais das gerações juvenis contemporâneas – leituras e escritas estas que se estão a desenvolver de maneira intimamente integrada com as novas tecnologias de informação e comunicação. As bibliotecas escolares são elementos das escolas especialmente apropriados e qualificados para esse fim e a RBE tem vocação e capacidade para apoiá-las em tal processo. (p. 143)

Em suma, poderá de facto a biblioteca escolar gozar de grande popularidade, ser um espaço frequentado diariamente, poderão nela realizar-se atividades multiformes. Mas o seu lugar enquanto arca do tesouro do livro e da leitura não pode ser descurado e tem, na verdade, de ser combinado com todas as outras funcionalidades que ali sejam oferecidas.

b) Quanto à escola e às suas propostas curriculares – Observámos em capítulo anterior como uma parte (bastante menor, todavia) das leituras empreendidas por esta população decorre do labor escolar. Vimos também que parecem estabelecer-se dissociações (Baudelot et al, 1999; Octobre, 2014a) entre as leituras propostas pela instituição de ensino e as leituras de tempos livres; podendo registar-se algumas coincidências entre elas, foi possível, todavia, negar globalmente um regime de transferências de umas para outras: uma coisa são as obras lidas na (e para a escola), outra as que a cultura juvenil investe como objeto do seu tempo livre e sobre as quais exerce os seus favoritismos. Isto leva-nos a concluir que as leituras escolares não se revelam uma ampla porta de passagem para as leituras lúdicas. Mas poderemos de aí retirar a ideia de uma recusa liminar dos menus curriculares? A análise que

empreendemos neste capítulo não o confirma. Na verdade o que acontece, e é surpreendente, é que não representam a regra as atitudes de negação em relação às obras da escola. Uma maioria relativa aceita-as, considera-as até bastante positivos enquanto promotores da prática leitora, chega a tecer-lhe louvores enquanto veículos que contrariam a fraca apetência para ler. Reconheçamos que se entrelaçam-se aqui várias lógicas. Elas poderão ir da veneração cultural (ainda presente em muitos testemunhos) de quem não se atreve a contestar o valor interiorizado do cânone, até à defesa da importância deste último enquanto orientador dos gostos de quem ainda não sabe e desenvolveu a consciência de que necessita de ser literariamente educado. Elas traduzirão, noutras circunstâncias, um acatamento e respeito face às limitações impostas pela escola e às difíceis provas a que ela sujeita, não menos interiorizadas e aceites do que no caso anterior, sinal de uma longa aculturação escolar com efeitos notórios em comportamentos mais dóceis (Dubet & Martuccelli, 1996; Perrenoud, 1994). E, quando analisados lado a lado com muitos dos articulados a respeito das representações da leitura, aqueles que abordam as práticas e obras da sala de aulas não deixam de corporizar a mesma importância atribuída ao ato de ler enquanto puro ideal (Renard, 2011) que, não fossem os esforços civilizadores ali empreendidos, seria barbaramente esquecido. Será ainda de relevar o facto de uma parte dos juízos sobre as obras escolares desmobilizar ideias feitas quanto ao aborrecimento ou náusea que elas possam provocar (alguns destes alunos gostam delas e atribuem-lhes a responsabilidade de momentos de verdadeiro prazer leitor). A aceitação parece, assim, ser o posicionamento dominante. A ele se opõem os desmotivados (ou corajosos) 29,5% destes estudantes que não gostam das propostas académicas, do tipo de trabalho que a partir delas se realiza nem das premissas de uma leitura obrigatória. Mas repare-se, eles não chegam a um terço do conjunto. Entre uns e outros se repartem posturas mais ambíguas ou críticas que não é possível contabilizar inteiramente do lado da negação, nem completamente do lado da anuência cega. Observadas as proporções, feitas as contas, relidos os argumentos, podemos de tudo isto retirar a ideia de que não morrendo a maioria de amores por estas leituras (embora alguns também o façam e o declarem com a honestidade que lhes reconhecemos) também não as lança ao desprezo: elas serão um trabalho como qualquer outro que se realiza, de que se aprende a gostar com mais ou menos convicção, um trabalho mais a integrar no dia-a-dia do quotidiano escolar e vital. E se essa contabilidade permite infirmar a ideia de que as leituras obrigatórias matam o desejo de ler, também reforça a constatação de que elas raramente transpõem os portões da instituição escolar para se transformar em leituras de um quotidiano lúdico; o facto é que aí outras paixões mais fortes aguardam.

c) Quanto às relações com os pares – Toda a análise dos quadros societários juvenis referindo a importância que neles têm as redes de pares (Bruno, 2000; Pasquier, 2005) e associando, aliás, a vivência desse período de vida a práticas culturais que nessas redes são exemplares de estratégias e mecanismos identitários (Hersent, 2003; Octobre et al, 2010), seria de prever, como atrás se conjeturou, uma forte influência dos amigos e colegas no desenvolvimento de algum interesse pela leitura – tanto mais que o universo dos tempos livres da nossa população reafirma esses mesmos mecanismos de sociabilidade entre iguais. Ao longo deste trabalho, contudo, vários indícios se foram acumulando a contracorrente dessa hipótese: a influência de amigos era marginalíssimamente referida por aqueles que avaliavam em alta as suas leituras para um período de 5 anos; as sugestões destes no domínio das escolhas leitoras revelavam-se bastante menos importantes do que esperaríamos. Tais indícios são coincidentes com os do estudo LEP (Santos et al, 2007) que assinalara já para o conjunto dos portugueses

a fraca importância das redes de pares no respeitante a uma socialização para a leitura. Essa frágil socialização horizontal (que ocorrerá, sem dúvida, noutros domínios do lazer mas não em relação ao livro) era ainda confirmada pelo estudo EEL (Lages et al, 2007): aí a influência dos amigos quanto ao gosto por ler revelava-se pouco determinante, o empréstimo de livros entre pares não era muito praticado (mais entre raparigas do que entre rapazes) e o mesmo sucedia quanto à manutenção de conversas e discussões sobre leituras (prática muito menos frequente que outras formas de sociabilidade – à qual se sobrepuja mesmo a discussão sobre notícias lidas em jornais e revistas – ela assumia, de igual forma, uma feição mais feminina). Os autores desta última pesquisa interpretavam esse fenómeno de incipiente influência das redes de amizade na prática leitora (influência que, além do mais, decrescia de ciclo para ciclo de ensino e era quase paralela a quebras na influência do próprio agregado familiar) a partir da ideia de ganhos de autonomia individual e desejos de subtração, de raiz individualizante, à ideia de seguidismos. Se essa interpretação nos parece válida no respeitante à família, uma vez que se exprimem ali pulsões e movimentos de libertação face às autoridades familiares (se os pais aconselham que leia faz-se exatamente o contrário para os desafiar) já não nos parece tão plausível tendo em conta que as redes de amizade corporizam nestas idades verdadeiros modelos precisamente a imitar e seguir – como referem, por exemplo, Bruno (2000), Galland (2011, 2013) e Octobre (2018). Ora o que pensamos que a fraca importância da rede de amigos em relação à leitura de livros personifica é exatamente o facto de a leitura não ter nessa rede de amigos um peso identitário forte; uma cultura para a leitura, e o modelo do adolescente leitor não têm aqui um lugar de destaque (tê-lo-ão, porventura, com muito maior significado, o modelo do amigo ou da amiga desportistas, o do amigo ou da amiga combativos, o do amigo ou da amiga confiáveis, criativos, que sabem muito de música ou que dominam bastante a linguagem informática, etc, etc, etc). Ler livros ou ler muitos livros ou estabelecer com o mundo uma relação organizada a partir das práticas leitoras não é exatamente um ideal das aspirações juvenis contemporâneas; vimos já como outras linguagens, outros universos culturais se lhe sobrepõem. E logo, porque não é um ideal geracional, está desvestido de valor exemplar e atrativo. É nessa medida que podemos somar aos indícios atrás reunidos os níveis comportamentais neste capítulo apresentados: metade dos amigos lê livros, a outra metade não, só 44,8% afirmam conversar sobre livros e leituras, apenas 46,2% se dão à prática do empréstimo, uma minoria recebe e oferece livros entre pares como presente. E tudo isso reage ao próprio regime da relação estabelecida com a leitura, uma vez que são aqueles mais próximos de comportamentos culturais já para o livro vocacionados (raparigas, adolescentes cuja intensidade de leitura sobe) também os que este tipo de sociabilidades horizontais mais cultivam. Poderíamos avançar aqui a hipótese de uma relativa imunidade viral da condição de não leitor ou de pequeno leitor: repararemos que são estes dois segmentos os que menos declaram ter amigos que leem, os que (excetuado o comportamento paradoxal dos grandes leitores nessa matéria) menos declaram conversar sobre livros com os pares, os que menos emprestam livros, os que raramente os oferecem e recebem. Quer isto dizer que a fraca filiação à leitura de certo modo imuniza estes segmentos a possíveis contaminações da pulsão leitora que possam ocorrer no interior dos seus círculos de amizade; brincando com a metáfora, vacina-os contra alguma potencial febre da leitura que aí possa eclodir e, ao contrário de os fortalecer (suposto efeito de uma vacina), os fragiliza em relação a esta prática cultural. A amizade parece, pois, na perspetiva do conjunto, um caminho acidentado e pouco convincente para chegar ao livro; o que não quer dizer que alguns afortunados (porque são leitores, porque os amigos são leitores –

é impossível aqui determinar causas e efeitos) não encontrem nas suas afinidades eletivas não só excelentes caminhos, mas verdadeiros atalhos para esse encontro.

Parecendo-nos estas reflexões plausíveis, em virtude dos dados recolhidos, não seria rigoroso, contudo, não as confrontar e relativizar um tanto a partir dos patamares de análise que antes desenvolvemos em torno dos universos concretos de leitura (obras e autores lidos e preferidos). Se na realidade, e como interpretámos, estes evidenciam a presença de uma cultura de massas cinematográfica, televisiva, computacional com as marcas simbólicas da adolescência, não traem eles também, justamente, a circulação entre pares desses mesmos objetos que foram alvo de escolhas leitoras. Não se lerá a série “Harry Potter” – como hoje com maior expressão “Os jogos da fome” ou “Twilight” –, “Diários de um banana”, as crônicas de Ricardo Araújo Pereira, “A lua de Joana”, e por aí adiante, também porque constituem a (possível) linguagem comum (livresca) nos círculos relacionais de proximidade etária? Queria isto dizer que a importância desses círculos seria maior do que os atores sociais têm consciência ou declaram, hipótese complementar que também nos parece de reter.

d) Quanto aos meios de comunicação de massas e ao digital – Temos observado como uma parte considerável das leituras de livros empreendidas nos períodos considerados por esta pesquisa mantêm uma relação estreita com objetos das indústrias culturais e comunicacionais. Nessas leituras despontam recorrentemente as publicações de grande popularidade e massificação: as obras transpostas para o cinema e para as séries televisivas ou destas nascidas (e em particular para segmentos juvenis vocacionadas), os títulos da autoria de figuras do universo da tv, da comédia e humorismo, os produtos lançados a partir de lógicas de merchandising que podem incluir o livro, o filme, o site, o material didático, a agenda, o boneco, o calendário. Os dados neste capítulo analisados vão ao encontro da ideia de uma relativa ação dessas indústrias culturais no plano das práticas leitoras que é preciso considerar, embora seja também de constatar que, em muitos casos, esses movimentos talvez não sejam plenamente racionalizados por estes jovens consumidores. Revela-se o cinema o mais poderoso meio de articulação entre outra arte e o livro; repare-se que perto de metade dos inquiridos já alguma vez na sua vida encetou uma leitura a partir de um filme visionado, valor relativo a que não se pode ficar indiferente. Se quanto à televisão se desenha uma menor consciência desses atos de passagem, acreditamos que o seu poder será um pouco maior do que as respostas exibem; como foi formulado antes, um olhar, mesmo que transversal, aos títulos das nossas listas aí expõe a presença do pequeno ecrã, o mesmo raciocínio podendo ser aplicado ao digital. E a coincidência das obras declaradas em todos estes casos de contaminação com as listas trabalhadas no plano da leitura atual e anual é mais do que prova do estabelecimento desses outros caminhos para chegada ao livro. Podemos, pois, dizer que eles existem, que são operantes, que podem constituir interessantes fatores de promoção leitora.

Que em todas estas dimensões se traçam, todavia, dissociações muito claras entre quem mais tais atalhos percorre e quem deles mais se afasta é também uma informação determinante e que apoia a hipótese acima ventilada a respeito da maior imunidade dos frágeis leitores aos vírus da leitura, venham eles de onde venham. São sempre as raparigas, são sempre os alunos dos cursos gerais, são sempre os que evidenciam uma maior intensidade da leitura, são sempre os que tiveram na infância uma maior familiaridade com esta, os que se mostram organismo mais recetivos a esta forma de invasão viral. O mesmo sucede quando interrogamos a passagem do livro ao livro, em que os fenómenos das séries e da identificação com autores ou temas se

asseveram, justamente para os mesmos segmentos, fatores benéficos de recepção que não encontramos nos mais reticentes leitores.

Estes planos interpretativos reforçam-se quando observamos o modo como estes jovens tiram partido da internet na sua procura de informações sobre livros. Numa visão de conjunto, e mais uma vez, se pode advogar que a internet terá uma ação benéfica na promoção da leitura. Ouvir-se falar de um autor e ir procurar informações sobre ele num motor de pesquisa digital substituiu a velha consulta da enciclopédia que fica rapidamente datada e não se atualiza ao ritmo das plataformas digitais; para quê esperar que alguém nos dê de viva voz uma opinião sobre uma obra quando se encontram, em infinitas páginas web, discussões sobre ela envolvendo gente de todo o mundo? O jornal e a revista literária não são mais rápidos a fazer-nos saber da publicação recente do escritor de que gostamos. Revelam-se, aliás bastante equilibradas estas procuras do ponto de vista das motivações que a elas conduziram; em valores relativos quase idênticos, elas descartam a hipótese de um uso estritamente funcional/escolar da internet para pesquisas no domínio da leitura. No entanto reparemos, também, que estas voltam a acompanhar as dissociações de sexo e de tipo de curso e voltam a subir com a progressão da condição de leitor e do relacionamento primário com a leitura, daí podendo extrair-se a ideia de que, neste plano, não será tanto a internet que conduz ao livro, mas o livro ou a pulsão e curiosidade leitora que conduzem à internet.

Quanto às leituras de livros em ambiente digital, e para aqueles que aí queiram ver a decadência do livro em papel, dão-nos os comportamentos manifestados por esta população fortes atenuantes para estas visões apocalíticas. A pesquisa LEP situava a leitura de ficção na internet apenas em 3% dos utilizadores (Santos et al, 2007). O estudo EEL, por sua vez, registava para os alunos do Secundário uma leitura de livros em ambiente digital bastante menor que a leitura de revistas e jornais, artigos científicos, blogues e enciclopédias ou dicionários (curiosamente subindo entre os rapazes, mais vocacionados para os usos tecnológicos do que as raparigas). Os atos de descarregamento de livros a partir da internet não se revelavam também uma prática maioritária (também aqui com perdas do lado feminino). Os autores sugerem que

No que respeita à leitura – já que não foram inquiridas outras utilizações – a internet parece ser utilizada pelos estudantes do ensino secundário sobretudo como meio de obter informação atualizada e fácil, porventura em complemento da que encontram nas bibliotecas familiares, escolares e outras. (Lages et al, p. 250)

Sumariando as diversas pesquisas nacionais, Neves (2011) considerava que “A informação mobilizada a propósito da utilização das novas tecnologias para aceder a livros e outros textos online mostra que os níveis são, em Portugal, ainda baixos quando abordados por suporte.” (p. 286), tendendo a baixar ainda mais no tocante à leitura integral de livros.

Se nos últimos anos algo pode ter mudado um tanto a partir de uma intensificação de pesquisas e acessos (mesmo os articuladas com o plano da leitura lúdica) em virtude do exponencial crescimento experimentado pela rede e pela sua generalização, essas mudanças não serão, pelo menos para o nosso território, mudanças estruturais no sentido de uma transferência massiva dos regimes de leitura integral de textos para dispositivos eletrónicos. Tais atos leitores, no nosso caso praticados por uma minoria (e, sintomaticamente, mais frequentes entre os que também mais leem livros em suporte papel – o que também alinha com a tese de Griswold et al (2005) e de Neves (2011) de uma cumulatividade dos dois suportes fortemente detetada entre os mais fiéis

à leitura convencional), parecem obedecer às lógicas do acaso ou ao desejo de rapidamente encontrar um título no ecrã uma vez que não se dispõe dele na sua materialidade impressa. Para recorrer a dados mais recentes, Cardoso et al (2015), em informações reportadas à recolha realizada no território português em 2013, situavam em 15% a leitura de livros digitais por parte dos utilizadores da internet, estimando para o conjunto da população uma leitura deste tipo que não excederia os 10%. Não são valores muito significativos e que denotarão uma tradicional assimilação da ideia de leitura ao suporte clássico; isto no que toca a uma leitura completa, na íntegra e sequencial de uma obra, claro. Atitudes diferentes encontramos quando se interrogam as modalidades relacionadas com pesquisas de trabalho ou de estudo ou as leituras fortuitas de excertos – ali estão as informações de Lages et al (2007) que confirmam a sua efetividade. Gaudric et al (2016) assimilam a leitura lúdica àquela realizada em sequência, de forma solitária e silenciosa, implicando uma retirada das sociabilidades e uma desconexão face ao mundo exterior. De acordo com estes autores o “univers numérique remet tendanciellement en cause la concentration favorable à la lecture intensive: l'utilisateur est, en effet, fréquemment sollicité et interrompu par les différents médias de son terminal numérique (courriels, alertes des médias et réseaux sociaux, Web, etc) (p. 117). Se os testemunhos dos nossos inquiridos ali estiveram antes a documentar a localização da leitura de livros nos espaços da intimidade da casa e do quarto (os lugares mais imunes a tentações exteriores), os seus fracos níveis de leitura digital parecem confirmar a dupla tenção que poderia ocorrer quanto a uma leitura que do ecrã se servisse mesmo quando empreendida nesse santuário securizante.

Considera, assim, o estudo de Gaudric et al das práticas leitoras digitais em França que estaremos longe de processos substitutivos destas em relação a velhinho livro no que à leitura de tempos livres diga respeito – mesmo quando os entrevistados desta investigação (tal como os nossos) possam defender a praticabilidade das primeiras e até desenvolvê-las, isso não substitui nas suas mentes e nas atividades lúdicas maioritariamente levadas a cabo o objeto de leitura convencional associado a um outro tempo e predisposição que reclamam o papel e o físico virar das páginas. As mesmas ilações são tiradas pela equipa do Pew Research Center (Zickuhr et al, 2012) a partir dos dados do comportamento leitor do outro lado do Atlântico: embora, na comparação entre grupos etários, sejam os jovens americanos aqueles que mais recorrem a uma leitura digital o relatório refere que

83% of Americans between the ages of 16 and 29 read a book in the past year. Some 75% read a print book, 19% read an e-book, and 11% listened to an audiobook; Among Americans who read e-books, those under age 30 are more likely to read their e-books on a cell phone (41%) or computer (55%) than on an e-book reader such as a Kindle (23%) or tablet (16%). Overall, 47% of younger Americans read long-form e-content such as books, magazines or newspapers. E-content readers under age 30 are more likely than older e-content readers to say that they are reading more these days due to the availability of e-content (40% vs. 28%). (p. 3)

A análise dos autores insistia na importância percentual da leitura em papel no contexto recreativo, recorrendo-se à leitura em suporte eletrónico para outras finalidades mais imediatas ou de pesquisa nos âmbitos do trabalho ou do estudo. Na produção mais recente que conhecemos da mesma instituição (Perrin, 2016) pode ler-se que "A growing share of Americans are reading e-books on tablets and smartphones rather than

dedicated e-readers, but print books remain much popular than books in digital forms”
(p. 2)

Longe, pois, de constituir uma qualquer forma de subtração aos ritmos e aos atrativos da modernidade (e embora, face a alguns dos valores apresentados, essas formas de leitura nas novas tecnologias, é verdade, assumam aqui uma menor expressão) o comportamento da nossa amostra não anda longe da preferência pelo uso do livro impresso em contexto de lazer detetada noutras paragens reais e culturais.

Caraterizadas as grandes linhas de força do conjunto, é tempo de concluir este retrato das leituras juvenis num distrito português a partir das fragmentações que nelas se destacam e de algumas tendências evolutivas detetadas. Com essa finalidade entramos na última etapa de apresentação e discussão de resultados desta pesquisa.

Capítulo 15

A leitura de livros: padrões fraturantes, perplexidades e um regresso ao passado

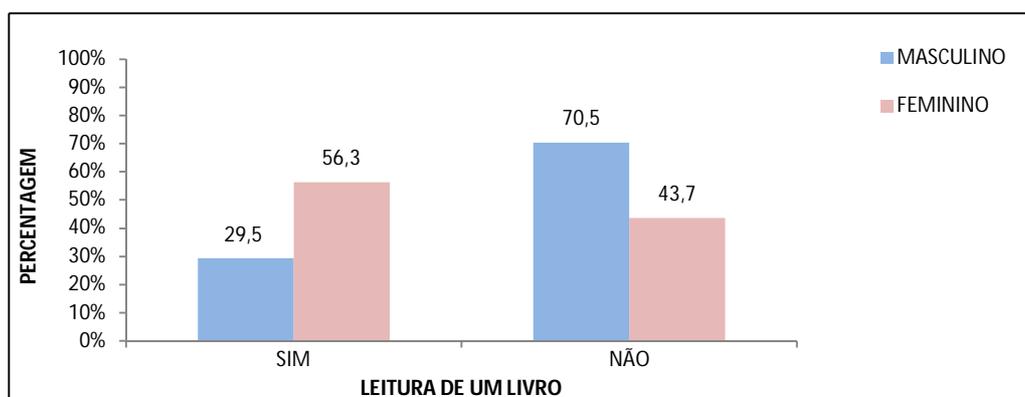
15.1 A leitura no masculino e no feminino e uma socialização azul e rosa (p. 421) – 15.2 A escolaridade das famílias e as dimensões socializadoras (p. 444) – 15.3 Leitura, escola, cursos e percursos (p. 449) – 15.4 Habitat e idade (p. 457) – 15.5 As fraturas: uma discussão (p. 459) – 15.6 Um regresso ao passado em tons comparativos (p. 461).

Nos capítulos anteriores observámos uma relação efetiva com o livro que revela, porém, na perspetiva do grande conjunto, intensidades problemáticas, situando-se (em nota de confirmação) bem abaixo de outras formas de lazer mais centrais nos ritmos quotidianos desta população. Na aceção de que, sob a capa geral (e, por vezes, enganadora) de uma cultura juvenil homogeneizante se podem entretecer diferenciações particularizadas, especialmente em torno de práticas apelando a aspetos mais distintivos (Neves, 2011), diferenciações essas que corroborariam a hipótese de pluralidades juvenis marcadas por condicionalismo de base de ordem variada (Octobre et al, 2010), procuramos agora analisar as possíveis fraturas. Assinalemos, de antemão, que algumas delas são bastante evidentes, outras mais matizadas, e que outros casos, que hipoteticamente tínhamos considerado importantes, suscitam perplexidade. Do regresso ao passado, enunciado no título deste capítulo, falaremos a seu tempo.

15.1 A leitura no masculino e no feminino e uma socialização azul e rosa

Começemos pela tendência mais clara e indiscutível: a amostra estudada não foge às regularidades recenseadas no nosso enquadramento teórico a respeito das fraturas de sexo/género; há aqui indicadores mais do que suficientes para advogar uma feminização da leitura de livros. Primeiro deles: a distribuição dos leitores atuais segundo o sexo (Gráfico 29) assegura-nos, desde logo, que esta população do Norte Alentejano se encontra em consonância com o padrão generalizado.

Gráfico 29 – Leitura de um livro à data de realização do questionário segundo o sexo (%)



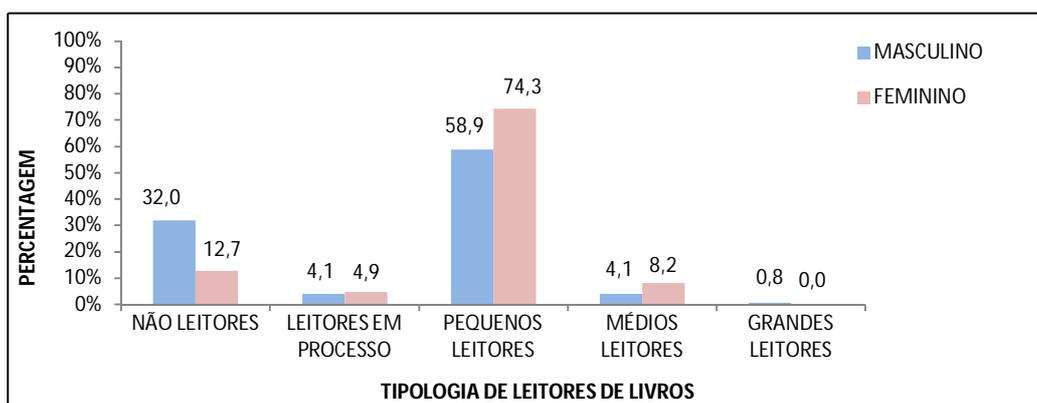
n = 509

Fonte: Quadro 54. do Anexo II

O teste do Qui-Quadrado revelou que o sexo dos participantes se encontra significativamente associado à leitura atual de um livro [$\chi^2 (1) = 37.289, p < .001$]. Repare-se como esta leitura atual quase duplica no caso da amostra feminina; como bem mais de metade (70,5%) dos rapazes são “surpreendidos” num momento de inquirição a respeito desta prática como não tendo entre mãos qualquer leitura de uma obra para além dos manuais escolares.

Tal desafetação face à leitura no grupo masculino ver-se-á confirmada, de forma ainda mais inquietante, pela análise cruzada com a tipologia de leitores de livros que temos vindo a utilizar (Gráfico 30) e cujos resultados são, também, corroborados pelo teste do Qui-Quadrado [$\chi^2 (4) = 31.734, p < .001$]. Na verdade, 32 em cada 100 rapazes são não leitores (não leram na íntegra qualquer obra no período de um ano, recorde-se); essa cifra desce para 12,7% (bastante menos de metade nesta comparação entre sexos) no grupo feminino.

Gráfico 30 – Tipologia de leitores de livros (considerados os doze meses anteriores à data de resposta ao questionário e a situação face à leitura à data de resposta ao mesmo) segundo o sexo (%)



n = 509

Fonte: Quadro 70 do Anexo II

Era, aliás, entre os rapazes que pontificava a afirmação de nunca ter lido qualquer livro em toda a vida (10,8%) enquanto as suas colegas reconheciam tal comportamento apenas em 3,4% dos casos. Embora com as reservas já por nós colocadas em relação a uma aceitação cega deste dado de total alheamento face à leitura, poderemos, pelo menos, concluir que – para além de reais casos de nulo manuseamento de um livro no tempo de uma vida – os estudantes do sexo masculino têm menos preconceitos em assumir-se como não leitores e/ou que se autorrepresentam mais facilmente como pertencentes a essa condição – o que não deixa de ser significativo e pleno de consequências. Voltando à tipologia, se a categoria de leitores em processo apresenta disparidades menores (de 0,8%, mas com vantagem feminina), já no grupo de pequenos leitores (até cinco leituras no período de um ano) estas voltam a reforçar-se, com o grupo das raparigas quase atingindo os 75% e o grupo dos rapazes não logrando chegar aos 60%. Estes afastamentos ganham significado mais forte quando compreendemos que no segmento dos médios leitores (entre 6 a 12 leituras completas) – e mais uma vez – são as estudantes que duplicam a sua representação face aos modestos 4,1% entre os rapazes. Apenas entre os grandes leitores estes parecem

ganhar dianteira (0,8%) na ausência de representantes desta categoria por parte das raparigas (mas aqui, com vimos em capítulo anterior, os números absolutos são, de facto, muito baixos, estando os grandes leitores fracamente representados entre esta população juvenil).

Que dizer, agora, quanto ao número e à diversidade das leituras do ano anterior que os dois grupos de sexo evidenciam? Vejamos algumas dimensões:

– Já assinalámos que foram, pelo total de leitores e para o período considerado, referidos 544 títulos. Dividida a amostra em função do sexo observamos que os rapazes referem 254 obras distintas enquanto no grupo feminino tal valor sobe para 353. Ponderados os valores pelo total de respondentes de cada sexo obtemos uma média de 1,6 títulos distintos por rapaz e de 1,5 por rapariga.

– Se este último dado aproxima relativamente os dois grupos (até com ligeira vantagem masculina), uma diferença um pouco mais acentuada se regista no tocante à quantidade de leituras declaradas: as jovens (num total de 221) exibem 606 leituras; os seus colegas (menos numerosos, num total de 154) ficam atrás com, apenas, 377. Os valores médios para cada um dos grupos oferecem-nos o seguinte panorama: 2,74 livros lidos em média ($DP = 1.767$) por cada rapariga, 2,45 em média por cada rapaz ($DP = 2.399$), numa diferença que não é, contudo, estatisticamente significativa [$t(373) = -1.315, p > .05$]. As grandes diferenças não se situam pois aí mas sobretudo nos investimentos leiturais, esses sim sujeitos a enormes disparidades em função do sexo, o que foi clarificado pela tipologia de leitores que nos dá a noção de que é no grupo feminino que encontramos indivíduos com leituras numericamente mais significativas – a par do facto de uma parte mais considerável dos jovens do sexo masculino se arredarem à partida da condição de leitores.

– Uma análise das leituras atuais e do ano anterior na perspetiva dos contraste de sexo não ficaria completa sem interrogar as motivações que estiveram nas suas bases. A esse respeito, uma nuance muito interessante e muito próxima da significância estatística [$\chi^2(1) = 3.472, p = .062$], mas que veremos ser ambígua, vem caracterizar os investimentos à data de resposta ao questionário (realizados por 222 estudantes no total da amostra, recorde-se): as razões escolares contabilizam-se, para o grupo masculino, em 16,9%, subindo no feminino para uma cifra de 28,5; por sua vez os investimentos de leitura realizados a partir de uma pulsão pessoal (para lá da escola) são mais consideráveis entre os rapazes (83,1) que entre as raparigas (71,5%). A consequência a tirar daí é que, pelo menos neste plano das leituras contabilizadas à data da recolha de dados, a supremacia feminina coabita com motivações que, nesse grupo de género, algo devem à dedicação das raparigas ao labor académico (para elas uma parte mais substancial dessas leituras será realizada em torno de obras propostas pela escola ou que nesta, de algum modo, têm a sua origem). Concomitantemente, se há menos leitores atuais entre os rapazes, aqueles que o são parecem um pouco menos mobilizados por alguma razão ligada ao universo escolar. Em termos globais, a supremacia feminina seria, assim, explicada por duas vias complementares: um maior interesse de partida pelas práticas de leitura e uma maior dedicação às tarefas de aprendizagem e aos sacrifícios do estudo (aliás presentes nos dados que já discutimos a respeito do aproveitamento escolar) que se refletiriam também em maiores investimentos nesse domínio cultural concreto. Sendo maiores leitoras, a sua condição de estudantes mais dedicadas constituiria uma vantagem acrescida, a favor da constituição de hábitos leiturais. Tal hipótese, que não pode ser ignorada em todo o caso e que poderá ter

expressão para muitas situações concretas, vem no entanto, e numa perspetiva de conjunto, ser contrariada pelas informações a respeito dos investimentos do ano anterior (num total de 983 leituras, como vimos atrás): para o segmento feminino as razões associadas à escola cifram-se, agora, em 16,5%¹³⁵, subindo no segmento masculino para 19,1, o que quer dizer que, tomado um período mais longo de medição, se confirmam padrões de leitura no grupo dos rapazes que um pouco mais devem mais à escola do que a voluntarismos pessoais (para as raparigas os 78,5% de motivos relacionados com interesses não académicos distanciam-se ligeiramente dos 75,9% apresentados pelos colegas). Estes suaves, mas não descartáveis, afastamentos parecem corroborar a ideia de uma prática de leitura de livros que não só é mais efetiva, como já vimos, no grupo feminino, mas que, também, parece ser mais recorrentemente acionada, por mecanismos de curiosidade e pulsão pessoal.

Vejam os em seguida como outros indicadores, até aqui mobilizados numa perspetiva de conjunto, mais não fazem do que confirmar esta maior predisposição do grupo feminino para o universo dos livros:

– Maior percentagem de raparigas finalizou a leitura de um livro no espaço de menos de um mês (29,1%) ou de aproximadamente um mês (25,7%). No grupo masculino esses valores descem, respetivamente, para 19,1% e 16,6%. Neste último grupo os períodos apontados com cifras mais significativas lançam o termo das leituras para períodos mais longínquos no tempo.

– De acordo com as respostas, os tempos semanais dedicados à leitura de livros não escolares são claramente menores nos jovens estudantes do que nas suas colegas: menos de uma hora em 55,8% dos casos por contraste com os 45,9% declarados pelas raparigas. Em todas as outras categorias da variável a partir de uma a duas horas dedicadas a esta forma de leitura pontificam sempre as frequências femininas (com uma exceção na leitura de mais de dez horas por semana em que, curiosamente, os rapazes apresentam uma vantagem de 0,1 ponto percentual – mas sob um panorama global bastante baixo, como foi destacado antes).

– Quanto aos períodos em que se intensifica a leitura de livros encontramos também descoincidências de sexo, desta feita de contornos bem curiosos. As jovens estudantes diminuem este tipo de leitura no período de aulas (17,0%) e reforçam-no durante as férias e fins-de-semana (68,3%). Se tivermos em conta que são elas as maiores cultoras desta forma de ocupação, podemos ventilar a hipótese de que procuram, e realizam efetivamente, uma gestão bastante racionalizada dos seus tempos escolares, o que não deixa de ser coerente com o quadro já estabelecido de uma orientação para os estudos bastante centrada e organizada por parte das populações femininas. Assim, por contraste com os alunos do sexo masculino, as estudantes coibem-se mais nas leituras de livros não escolares durante os períodos letivos, fora dos quais se poderiam dedicar sem restrições a essa atividade, integrando mais comumente a leitura não académica nas ocupações de tempos livres – o que, aliás, já foi verificado quando analisámos os padrões dos lazeres. Por oposição, o segmento masculino afirma ler mais frequentemente livros não escolares durante o período letivo em 34,9% dos casos; estas leituras, durante as férias e fins-de-semana, situam-se nos 48,8% (agora em perda frente ao grupo das raparigas). Leitores mais débeis os jovens estudantes do sexo

¹³⁵ As percentagens aqui apresentadas são estabelecidas com base numa ponderação das diversas razões (apresentadas a respeito de cada investimento num livro) sobre o total de leituras realizadas.

masculino poderão revelar, com este padrão, quer o desenvolvimento de práticas de leitura que poderão dever algo à escola, hipótese já acima confirmada (e que por isso parecem mais intensas nos tempos com esta coincidentes), ainda que não tenham desse facto uma consciência clara, quer uma desafetação em relação a esta atividade que se manifesta em toda a sua crueza quando o tempo escolar é suprimido. Seria interessante explorar tais interpretações a partir de mecanismos de observação e de recolha de dados cirurgicamente apontados para o fenómeno em causa.

– Como cultoras mais efetivas da leitura de livros as adolescentes parecem, também, oferecer a si próprias mais oportunidades de experimentação, o que é revelado pelo facto de entre elas subirem as taxas de abandono de livros sem atingir o termo de uma leitura. O fenómeno de leituras não concluídas (para o período de um ano) ocorreu em 16,6% dos casos entre o grupo feminino, descendo para 9,3% entre o grupo masculino. Razão para pensar que quanto mais se lê também mais se experimenta, se desiste, se abandona, se recomeça. Os que menos leem têm, desse modo, menos probabilidades de correr tais riscos... menos hipóteses de desistir.... mas também menores chances de chegar ao fim de uma leitura.

– Em alinhamento com estas lógicas é natural que sejam as estudantes do grupo feminino as que mais avaliam em alta as suas leituras, olhando retrospectivamente os últimos cinco anos (22,4%); apenas 14% dos rapazes afirmam ler cada vez mais. Este último grupo de sexo olha, maioritariamente, o passar dos anos como uma linha descendente no que à leitura de livros não escolares diz respeito.

– Quando nos situamos nas atitudes globais face à leitura os dados são ainda mais contrastantes. Se apenas 12,0% dos rapazes afirmam gostar muito de ler, esse juízo sobe entre as suas colegas para bem mais do dobro de declarações (31,7%). Enquanto um gosto razoável pela leitura – no fundo, um nível médio de apetência – parece mais equiparado entre os sexos, já as categorias descritivas de fraco ou nenhum gosto por esta prática os separam a partir de valores de maior grandeza: gostar pouco de ler é uma atitude presente entre 32,8% dos jovens que se vê reduzida para 16,4% no grupo feminino; não gostar absolutamente de ler é uma declaração que 14,5% dos rapazes formula sem qualquer prurido e que apenas encontramos presente em 4,1% das raparigas. Considerando uma escala de 1 (“Não gosto de ler”) a 4 (“Gosto muito de ler”) relativamente a este gosto declarado pela leitura, as raparigas apresentam uma pontuação média de 3.07 ($DP = 0.802$) enquanto nos rapazes esta pontuação média é de 2.50 ($DP = 0.886$), sendo esta diferença estatisticamente significativa [$t(507) = -7.605$, $p < .001$].

– Quanto ao hábito de aquisição de livros para si próprios, revelam-se também disparidades assinaláveis: 57,1% estudantes do sexo feminino afirmam desenvolver este tipo de compra; só 27% dos seus colegas são compradores de livros para uso pessoal.

– No campo das atividades subsidiárias observámos já que as raparigas são mais frequentadoras de bibliotecas públicas bem como (mas com diferenças menos significativas) de bibliotecas escolares. O universo relacional feminino desta amostra revelou-se, também, mais permeável ao livro (com práticas de conversação sobre leituras, empréstimo e oferta de livros a destacar-se entre as respondentes do sexo feminino). Eram também as raparigas, como foi discutido no capítulo anterior, aquelas que sobre os seus colegas se evidenciavam quanto a práticas de leitura induzidas pelo

visionamento cinematográfico e televisivo; também elas mais frequentemente pareciam operar uma passagem de leitura de um livro a outro, bem como desenvolviam mais recorrentemente a procura de informação sobre livros na internet.

– Finalmente, comportamentos díspares assentes no sexo são também assinalados no que respeita aos próprios objetos que são alvo de leitura nesta população. Para avaliar essa dimensão tomámos aqui duas instâncias de análise, as leituras do ano anterior e os livros assinalados como obras favoritas.

Vejamos cada uma delas passo a passo.

a) As leituras do ano anterior – A grande massa informativa respeitante às leituras do ano anterior, do ponto de vista das obras referidas, permite discernir algumas tendências de seletividade em função do sexo dos leitores (Quadro 60 nas páginas seguintes) que, embora sob um regime pulverizado, não poderíamos, no entanto, deixar passar em claro. O quadro exhibe os vinte títulos mais lidos a partir das segmentações da amostra em masculino (secção esquerda) e feminino (secção direita). Deve ser lido da seguinte forma para cada uma delas: A coluna 1 apresenta o lugar no ranking obtido pela obra entre os leitores do respetivo grupo de sexo assinalado; título e autor da obra seguem-se na coluna 2; a coluna 3 dá-nos a saber o número de leituras que a obra obteve entre o conjunto daquelas efetuadas dentro desse mesmo segmento e o número de leituras obtidas no segmento do sexo oposto; a mesma lógica preside à coluna 4, mostrando agora a percentagem de leituras dessa obra; finalmente, a coluna 5 fornece informação sobre a percentagem de leitores dessa obra no conjunto de leitores do segmento de sexo assinalado, mais uma vez comparando-a com a percentagem de leitores do segmento de sexo oposto. Assim, em forma de exemplo, “Os Maias” de Eça de Queiroz foi a obra mais lida pelo grupo masculino (com 23 leituras / 29 no grupo feminino – que correspondem a 6,1% do total de leituras nesse grupo / 4,8% no total de leituras entre as raparigas). Essa obra foi lida por 14,9% de indivíduos no segmento masculino da amostra leitora e por 13,1% do segmento feminino.

Quadro 60 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o género dos leitores (primeiros vinte títulos para cada sexo)

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto
1	Os Maias / Eça de Queiroz	23 / 29	6,1 / 4,8	14,9 / 13,1	1	Os Maias / Eça de Queiroz	29 / 23	4,8 / 6,1	13,1 / 14,9
2	Obra da série “Uma aventura” sem indicação de título / A. e Magalhães	12 / 3	3,2 / 0,5	7,8 / 1,4	2	Memorial do convento / José Saramago	20 / 10	3,3 / 2,7	9,0 / 6,5
3	Memorial do convento / José Saramago	10 / 20	2,7 / 3,3	6,5 / 9,0	3	A lua de Joana / Maria Teresa Maia Gonzalez	16 / 3	2,6 / 0,8	7,2 / 1,9
4	O código da Vinci / Dan Brown	7 / 4	1,9 / 0,7	4,5 / 1,8	4	A melodia do adeus / Nicholas Sparks	13 / 1	2,1 / 0,3	5,9 / 0,6

Quadro 60 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o género dos leitores (primeiros 20 títulos para cada sexo) – Continuação 1

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto
5	Anjos e demónios / Dan Brown	6 / 1	1,6 / 0,2	3,9 / 0,5	5	Marley e eu / John Grogan	11 / 1	1,8 / 0,3	5,0 / 0,6
6	Frei Luís de Sousa / Almeida Garrett	5 / 1	1,3 / 0,2	3,2 / 0,5	6	Felizmente há luar / Luís Sttau Monteiro	9 / 5	1,5 / 1,3	4,1 / 3,2
6	Obra de Augusto Cury sem indicação de título / Augusto Cury	5 / 0	1,3 / 0,0	3,2 / 0,0	7	O dia em que te esqueci / Margarida Rebelo Pinto	8 / 0	1,3 / 0,0	3,6 / 0,0
6	Harry Potter e A Pedra Filosofal / J. K. Rowling	5 / 2	1,3 / 0,3	3,2 / 0,9	7	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	8 / 0	1,3 / 0,0	3,6 / 0,0
6	Harry Potter e os talismãs da morte / J. K. Rowling	5 / 1	1,3 / 0,2	3,2 / 0,5	8	Diário de Anne Frank / Anne Frank	7 / 0	1,2 / 0,0	3,2 / 0,0
6	Felizmente há luar / Luís Sttau Monteiro	5 / 9	1,3 / 1,5	3,2 / 4,1	8	O céu existe mesmo / Vincent e Burpo	7 / 0	1,2 / 0,0	3,2 / 0,0
7	Mensagem / Fernando Pessoa	4 / 1	1,1 / 0,2	2,6 / 0,5	8	O diário da nossa paixão / Nicholas Sparks	7 / 1	1,2 / 0,3	3,2 / 0,6
7	Harry Potter e a câmara dos segredos / J. K. Rowling	4 / 1	1,1 / 0,2	2,6 / 0,5	9	As palavras que nunca te direi / Nicholas Sparks	6 / 0	1,0 / 0,0	2,7 / 0,0
8	Como um romance / Daniel Pennac	3 / 0	0,8 / 0,0	1,9 / 0,0	9	Um homem com sorte / Nicholas Sparks	6 / 1	1,0 / 0,3	2,7 / 0,6
8	Harry Potter e o cálice de fogo / J. K. Rowling	3 / 0	0,8 / 0,0	1,9 / 0,0	9	Queimada viva / Souad	6 / 1	1,0 / 0,3	2,7 / 0,6
8	O sétimo selo / José Rodrigues dos Santos	3 / 1	0,8 / 0,2	1,9 / 0,5	9	Amanhecer / Stephenie Meyer	6 / 1	1,0 / 0,3	8
8	A volta ao mundo em oitenta dias / Júlio Verne	3 / 0	0,8 / 0,0	1,9 / 0,0	10	Amor de perdição / Camilo Castelo Branco	5 / 1	0,8 / 0,3	8
8	A lua de Joana / Maria Teresa Maia Gonzalez	3 / 16	0,8 / 2,6	1,9 / 7,2	10	Os filhos da droga / Christiane F.	5 / 1	0,8 / 0,3	8
8	O padrinho: Volume 1 / Mario Puzo	3 / 0	0,8 / 0,0	1,9 / 0,0	10	Amor e chocolate / Dorothy Koomson	5 / 0	0,8 / 0,0	8

Quadro 60 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o género dos leitores (primeiros 20 títulos para cada sexo) – Continuação 2

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Obras/autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto
8	As teorias do Nilton / Nilton	3 / 0	0,8 / 0,0	1,9 / 0,0	10	Lua nova / Stephenie Meyer	5 / 1	0,8 / 0,3	8
8	O principezinho / Saint-Exupéry	3 / 2	0,8 / 0,3	1,9 / 0,9	10	Obra da série "Os jogos da fome" sem indicação de título / S. Collins	5 / 2	0,8 / 0,5	2,3 / 1,3

Fonte: Desagregação com base nos dados gerais do Quadro 62 do Anexo II – Bases de cálculo: 983 leituras no total, em torno de 544 obras para um conjunto de 375 leitores / 377 leituras, em torno de 254 obras no grupo masculino (composto por 154 leitores) / 606 leituras, em torno de 353 obras no grupo feminino (composto por 221 leitoras)

A comparação das duas listas (esquerda e direita) revela algumas dissonâncias curiosas. Numa primeira instância damos conta de coincidências à volta das obras propostas pelo currículo escolar (“Os Maias”, “Memorial do convento”, “Frei Luís de Sousa”, “Felizmente há luar”, “Mensagem” de Fernando Pessoa) – o programa é alheio, naturalmente, a inclinações de género – se bem que os níveis de leitura apresentem afastamentos ligeiros. A obra de Eça terá sido lida por quase 15 em cada 100 rapazes e um pouco menos (13,1%) por raparigas; o título de Saramago por nove em cada 100 raparigas (6,5% no caso do sexo oposto); a peça teatral de Sttau Monteiro por 3,2 % no grupo masculino e por 4,1% no feminino. Tais diferenças de ordem menor terão a sua explicação num cruzamento de estruturais movimentos no plano do sexo dos leitores com fidelidades e obediências ao labor escolar no plano mais pessoal, e cujos contornos complexos não poderemos determinar numa análise globalista. É a segunda instância, a que se prende com as obras que terão sido procuradas de forma mais voluntarista (ou, pelo menos, não compelida pelo currículo), que nos confirma universos de escolha de linhagem mais masculina ou feminina.

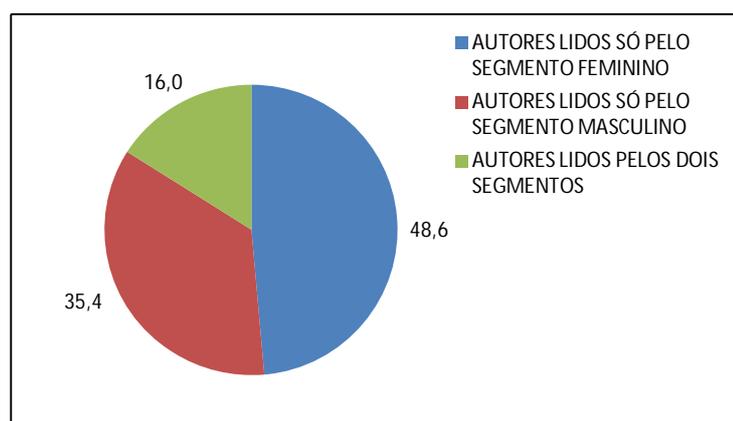
Olhemos a lista dos rapazes. O segundo lugar nela é ocupado por obra indeterminada de Alçada e Magalhães (série “Uma aventura”) com 7,8% de leitores; a procura desse objeto de leitura desce drasticamente no segmento feminino para 1,4 %. Da mesma forma os tons de aventura, um tanto diferentes, de Dan Brown (“Código da Vinci”, “Anjos e demónios”) parecem atrair mais os rapazes (4,5 e 3,9% de leitores, respetivamente, para cada um dos títulos assinalados) com contingentes relativos de leitoras bastante mais baixos (1,8 e 0,5% para as mesmas obras e pela mesma ordem). Na lista masculina (do Top 20) nada mais nada menos que quatro episódios da série “Harry Potter” (sexta, sétima e oitava posições) que, em contrapartida, agregam bastante menos culturas femininas – ou desaparecem completamente na lista longa das leitoras ou serão relegadas para lugares bem mais longínquos que nem as autorizam a ocupar qualquer posição na lista curta do segmento feminino.

Em contrapartida as leituras femininas ostentam, quase à frente do pelotão, 5 títulos de Nicholas Sparks: “A melodia do adeus”, por exemplo (em quarta posição),

tem quase seis leitoras em cada 100 para apenas 0,6% entre os rapazes; “Juntos ao luar” foi obra lida por 3,6% das jovens estudantes – nenhum rapaz se interessou por esse livro. Fraturas de género parecem organizar-se, também, em torno de “A lua de Joana” (uma das obras mais populares identificadas por este estudo, como vimos atrás): para o período considerado terá sido objeto de leitura de cerca de sete em cada 100 raparigas, enquanto o interesse dos seus colegas se cifra pelo mais baixo valor de 1,9%. Uma vista de conjunto a esta relação comparativa (excluídas as obras “mais” escolares) aponta para a procura de universos mais associados à aventura, ao thriller, à fantasia, mesmo ao humor, entre os rapazes leitores (“Harry Potter”, livros de Dan Brown, a obra de Júlio Verne, o humorista Nilton) por oposição a paradigmas ficcionais ancorados nos testemunhos de vida (Maia Gonzalez, Souad, Anne Frank), no romance (todo o conjunto de Sparks, da pena de Dorothy Koomson ou da de Margarida Rebelo Pinto), e mesmo do romance mais gótico (Stephenie Meyer), entre as jovens leitoras.

Uma perspetiva de análise centrada nos autores (estes em menor número absoluto) das obras que constituíram o menu de um ano de leituras poderá ajudar-nos a afinar o retrato. Efetuámos, para a lista completa, uma ponderação dos autores lidos por cada um dos segmentos de sexo da amostra (Gráfico 31).

Gráfico 31 – Distribuição dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário em função do sexo dos leitores (%)



Fonte: Desagregação com base nos dados gerais do Quadro 63 do Anexo II – Bases de cálculo: 983 leituras no total, em torno de 544 obras para um conjunto de 375 leitores, com 331 autores referidos / 377 leituras, em torno de 254 obras no grupo masculino (composto por 154 leitores) com 169 autores referidos / 606 leituras, em torno de 353 obras no grupo feminino (composto por 221 leitoras) com 213 autores referido

Não postulando um princípio que queira ver no sexo/género a única condicionante na escolha de um autor, é no entanto conspícuo o facto de apenas 16% dos escritores (53 em termos absolutos, e alguns deles são objeto de leitura escolar) apresentarem, por assim dizer, um padrão unissexo, o restante do conjunto distribuindo-se ora por uma leitura exclusivamente masculina (35,4% – 117 em termos absolutos), ora por uma leitura exclusivamente feminina (48,6% – 161 em termos absolutos).

Que nos dirá a lista dos autores mais lidos? O Quadro 61 exhibe a distribuição dos vinte escritores com mais audiência, em cada segmento, numa lógica de confronto semelhante à que acabámos de levar a cabo para as obras tomadas individualmente.

Quadro 61 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte autores para cada sexo)

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Autores	(3) Número de referências / no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto
1	Eça de Queiroz	25 / 33	6,6 / 5,4	16,2 / 14,9	1	Nicholas Sparks	54 / 3	8,9 / 0,8	24,4 / 1,9
1	J. K. Rowling	25 / 9	6,6 / 1,5	16,2 / 4,1	2	Eça de Queiroz	33 / 25	5,4 / 6,6	14,9 / 16,2
2	Alçada e Magalhães	21 / 8	5,6 / 1,3	13,6 / 3,6	3	Maria Teresa Maia Gonzalez	29 / 4	4,8 / 1,1	13,1 / 2,6
3	Dan Brown	14 / 7	3,7 / 1,2	9,1 / 3,2	4	José Saramago	24 / 14	4,0 / 3,7	10,9 / 9,1
3	José Saramago	14 / 24	3,7 / 4,0	9,1 / 10,9	5	Stephenie Meyer	20 / 2	3,3 / 0,5	9,0 / 1,3
4	Tolkien	10 / 0	2,7 / 0,0	6,5 / 0,0	6	Margarida Rebelo Pinto	17 / 0	2,8 / 0,0	7,7 / 0,0
5	Robert Muchamore	9 / 1	2,4 / 0,2	5,8 / 0,5	7	Suzanne Collins	15 / 8	2,5 / 2,1	6,8 / 5,2
6	Suzanne Collins	8 / 15	2,1 / 2,5	5,2 / 6,8	8	John Grogan	11 / 1	1,8 / 0,3	5,0 / 0,6
7	Fernando Pessoa	7 / 1	1,9 / 0,2	4,5 / 0,5	8	P. C. Cast e Kristin Cast	11 / 0	1,8 / 0,0	5,0 / 0,0
8	Almeida Garrett	6 / 2	1,6 / 0,3	3,9 / 0,9	9	Dorothy Koomson	9 / 0	1,5 / 0,0	4,1 / 0,0

Quadro 61 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte autores para cada sexo) – Continuação

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Autores	(3) Número de referências / referências no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Autores	(3) Número de referências / no grupo oposto	(4) % no total de leituras / % no grupo oposto	(5) % de leitores / % no grupo oposto
8	George R. R. Martin	6 / 1	1,6 / 0,2	3,9 / 0,5	9	J. K. Rowling	9 / 25	1,5 / 6,6	4,1 / 16,2
8	José Rodrigues dos Santos	6 / 8	1,6 / 1,3	3,9 / 3,6	9	Luís Sttau Monteiro	9 / 4	1,5 / 1,1	4,1 / 2,6
8	Júlio Verne	6 / 1	1,6 / 0,2	3,9 / 0,5	10	Alçada e Magalhães	8 / 21	1,3 / 5,6	3,6 / 13,6
9	Augusto Cury	5 / 0	1,3 / 0,0	3,2 / 0,0	10	José Rodrigues Dos Santos	8 / 6	1,3 / 1,6	3,6 / 3,9
9	Nilton	5 / 1	1,3 / 0,2	3,2 / 0,5	10	Lesley Pearse	8 / 0	1,3 / 0,0	3,6 / 0,0
9	Sophia	5 / 1	1,3 / 0,2	3,2 / 0,5	11	Anne Frank	7 / 0	1,2 / 0,0	3,2 / 0,0
10	Agatha Christie	4 / 0	1,1 / 0,0	2,6 / 0,0	11	Cecelia Ahern	7 / 0	1,2 / 0,0	3,2 / 0,0
10	Luís Sttau Monteiro	4 / 9	1,1 / 1,5	2,6 / 4,1	11	Dan Brown	7 / 14	1,2 / 3,7	3,2 / 9,1
10	Maria Teresa Maia Gonzalez	4 / 29	1,1 / 4,8	2,6 / 13,1	11	E. L. James	7 / 0	1,2 / 0,0	3,2 / 0,0
10	Mario Puzo	4 / 0	1,1 / 0,0	2,6 / 0,0	11	Jeff Kinney	7 / 1	1,2 / 0,3	3,2 / 0,6

Fonte: Desagregação com base nos dados gerais do Quadro nº. 63 do Anexo II – Bases de cálculo: 983 leituras no total, em torno de 544 obras para um conjunto de 375 leitores, com 331 autores referidos / 377 leituras, em torno de 254 obras no grupo masculino (composto por 154 leitores) com 169 autores referidos / 606 leituras, em torno de 353 obras no grupo feminino (composto por 221 leitoras) com 213 autores referidos

Do lado da escola, lidos por todos, portanto, marcam presença Eça de Queiroz – com uma diferença percentual de leitores entre os sexos de 1,3 (vantagem para o grupo masculino) –, José Saramago – diferença percentual de 1,8 (com vantagem, agora, para o segmento feminino), Sttau Monteiro – com percentagens de leitores muito próximas nos dois grupos de sexo. Ainda do lado que podemos supor provir da escola, Almeida Garrett (com bastantes mais leitores entre os rapazes que entre as raparigas) e Fernando Pessoa (com o mesmo padrão distributivo mas diferenças percentuais menores). Os restantes autores presentes nesta lista curta evidenciam contrastes assentes no sexo dos leitores que reafirmam a sua condição de objeto de leitura que nessa dimensão (e em eventuais estereótipos nela enraizados) se organizam.

Do lado masculino confirma-se:

– A escolha de J. K. Rowling (Potter e a fantasia) com 16,2% de leitores de obras da sua autoria (que desce entre as raparigas para 4,1%); a escolha da dupla Alçada/Magalhães (13,6% dos rapazes leitores debruçaram-se sobre uma das obras deste par de autoras; só 3,6% das raparigas fizeram o mesmo); Dan Brown (e o thriller moderno) como autor que atrai sobretudo o universo masculino (9,1% entre rapazes leitores, apenas 3,2 entre raparigas leitoras); a presença de Tolkien (e de novo a fantasia e a ação), agregando 6,5% de leitores do segmento masculino – o autor estará completamente ausente das leituras femininas do ano anterior; a preferência por outros autores como Robert Muchamore (lido por quase seis em cada 100 rapazes e, somente, por 0,5% no grupo de género oposto) ou George R. R. Martin / “A guerra dos tronos” (4% no grupo masculino, 0,5 no feminino).

Na coluna da direita (a das raparigas) deparamos com:

– A absoluta supremacia de Nicholas Sparks (quase 25% das raparigas leitoras passaram por uma obra sua, menos de dois rapazes em cada 100 empreenderam esse caminho); Similar feminização da leitura de Maria Teresa Maia Gonzalez (com diferenças entre os géneros da ordem dos 10,5% de leitores); o mesmo fenómeno quanto à leitura de Stephenie Meyer (diferenças percentuais, neste caso, de 7,7%), Margarida Rebelo Pinto (exatamente a mesma diferença percentual de leitores), Suzanne Collins, Dorothy Koomson, Lesley Pearse, E. L. James (todas com diferenças percentuais menos fortes mas que ali permanecem como marca distintiva).

A par dessas dissonâncias, quer na lista curta, quer na lista longa, encontramos outros autores que parecem aproximar mais os géneros de leitores mas já com níveis de escolhas bastante marginais e individualizados. Relembre-se, ainda que há autores que simplesmente desaparecem das listas de leitores de um dos segmentos de género da amostra; pelo menos, para o período em análise, eles foram lidos ou apenas por rapazes ou apenas por raparigas. Para além destas distribuições, que parecem sugerir escolhas que, em parte, no género dos leitores, parecem encontrar uma lógica, será interessante interrogar as preferências em torno dos livros favoritos de cada um dos grupos.

O segundo indicador que confirma estas dissociações sexualizadas das inclinações leitoras parte da identificação de um livro preferido por parte destes jovens.

b) Os livros favoritos – Que nos dizem as listagens do livro da sua vida a esse respeito? Podemos observá-las no Quadro 62.

Quadro 62 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte títulos para cada sexo) (%)

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Obras/autores	(3) % / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Obras/autores	(3) % / % no grupo oposto
1	O rapaz do pijama às riscas / John Boyne	2,8 / 0,8	1	A lua de Joana / Maria Teresa Maia Gonzalez	5,4 / 0,9
2	Anjos e demónios / Dan Brown	2,3 / 0,4	2	Marley e eu / John Grogan	4,2 / 0,5
2	Harry Potter e os talismãs da morte / J. K. Rowling	2,3 / 0,0	3	A melodia do adeus / Nicholas Sparks	3,9 / 0,0
3	Obra da série “Uma aventura” sem indicação de título / Alçada e Magalhães	1,9 / 0,8	4	Juntos ao luar / Nicholas Sparks	3,5 / 0,0
3	Os Maias / Eça de Queiroz	1,9 / 0,8	5	Os filhos da droga / Christiane F	1,9 / 0,9
3	Harry Potter e a Pedra Filosofal / J. K. Rowling	1,9 / 0,0	5	O céu existe mesmo / Vincent e Burpo	1,9 / 0,5
3	Todas as obras da série “Harry Potter” / J. K. Rowling	1,9 / 0,8	6	A filha da minha melhor amiga / Dorothy Koomson	1,5 / 0,0
3	O hobbit / Tolkien	1,9 / 0,0	6	O príncipezinho / Saint-Exupéry	1,5 / 0,5
4	Os Lusíadas / Camões	1,4 / 0,0	6	Amanhecer / Stephenie Meyer	1,5 / 0,0
4	Harry Potter e a ordem da fénix / J. K. Rowling	1,4 / 0,0	7	PS: I love you / Cecelia Ahern	1,2 / 0,0
4	O sétimo selo / José Rodrigues dos Santos	1,4 / 0,4	7	O dia em que te esqueci / Margarida Rebelo Pinto	1,2 / 0,0
4	A volta ao mundo em oitenta dias / Júlio Verne	1,4 / 0,0	7	Queimada viva / Souad	1,2 / 0,0
5	Todas as obras da série “Uma aventura” / Alçada e Magalhães	0,9 / 0,0	7	A criança que não queria falar / Torey Hayden	1,2 / 0,0
5	Paranoid park / Blake Nelson	0,9 / 0,0	8	Obra da série “Uma aventura” sem indicação de título / Alçada e Magalhães	0,8 / 1,9
5	Os filhos da droga / Christiane F	0,9 / 1,9	8	Quatro amigas e um par de calças/ Ann Brashares	0,8 / 0,0
5	O código da Vinci / Dan Brown	0,9 / 0,8	8	Diário de Anne Frank / Anne Frank	0,8 / 0,5
5	Como um romance / Daniel Pennac	0,9 / 0,0	8	A cabana / Autor não identificado	0,8 / 0,0
5	Harry Potter e a câmara dos segredos / J. K. Rowling	0,9 / 0,0	8	O primeiro livro do diário de Sofia / Bernardo e Gomes	0,8 / 0,0
5	Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban / J. K. Rowling	0,9 / 0,0	8	Viagem ao mundo da droga / Charles Duhaussais	0,8 / 0,0

Quadro 62 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte títulos para cada sexo) (%) – Continuação

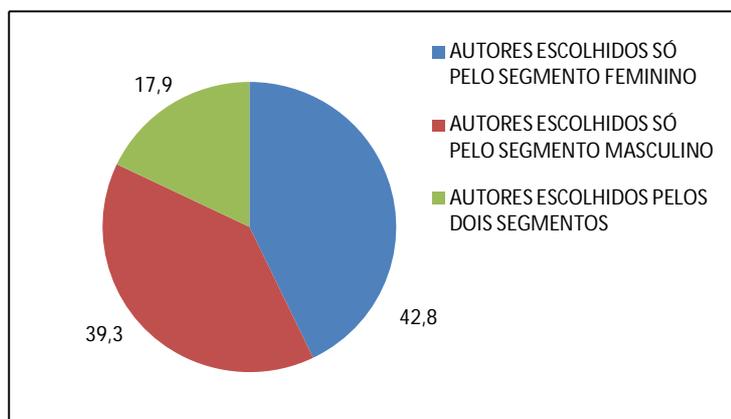
(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Obras/autores	(3) % / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Obras/autores	(3) % / % no grupo oposto
5	José Mourinho: Biografia / Luís Lourenço	0,9 / 0,0	8	O código da Vinci / Dan Brown	0,8 / 0,9

Fonte: Quadro 80 do Anexo II – Bases de cálculo: 474 respostas (escolhendo 245 obras / não referindo obra em 64 casos) no total da amostra / 215 respostas (escolhendo 135 obras / não referindo obra em 34 casos) no grupo masculino / 259 respostas (escolhendo 147 obras / não referindo obra em 30 casos) no grupo feminino

O presente ranking revela algumas coincidências entre as leituras de ambos os sexos (títulos de Alçada e Magalhães, “Os filhos da droga”, “O código da Vinci”) com níveis ora mais afastados ora mais próximos (caso do último título). Mas, em termos gerais, o que as preferências manifestam são afinidades de género que destacam cada um dos grupos em torno de obras muito concretas. “A lua de Joana” é o livro da vida de 5,4% das raparigas; não chega a um em cada 100 o número de rapazes que o sinaliza nessa condição. “Marley e eu” de John Grogan surge como o preferido de 4,2% das jovens, com 0,5% de escolhas masculinas, apenas. Em linha com as leituras do ano anterior, 2 títulos de Nicholas Sparks corporizam este afastamento entre os sexos (nenhum desses títulos integra o top 20 masculino, embora sejam premiados por 3,9 e 3,5% das suas colegas). Do lado masculino sobressaem novamente os títulos de fantasia da série “Harry Potter” (não escolhidos pelo segmento feminino ou só muito marginalmente), de Tolkien (nenhuma escolha feminina).

Procurámos, também, quanto a estas escolhas das obras “da vida”, uma partição da totalidade dos autores (173 citados) pelos dois grupos de género, que podemos observar no Gráfico 32.

Gráfico 32 – Distribuição dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida em função do sexo dos leitores (%)



Fonte: Quadro 81 do Anexo II – Bases de cálculo: 474 respostas (escolhendo 173 autores / não referindo autor em 64 casos) no total da amostra / 215 respostas (escolhendo 100 autores / não referindo autor em 34 casos) no grupo masculino / 259 respostas (escolhendo 106 autores / não referindo autor em 30 casos) no grupo feminino

Na verdade, mais uma vez, é bem menor a percentagem de autores coincidentes nos dois grupos (unicamente 17,9 – 31 autores em termos absolutos) do que os valores relativos que prefiguram escolhas de cada um deles.

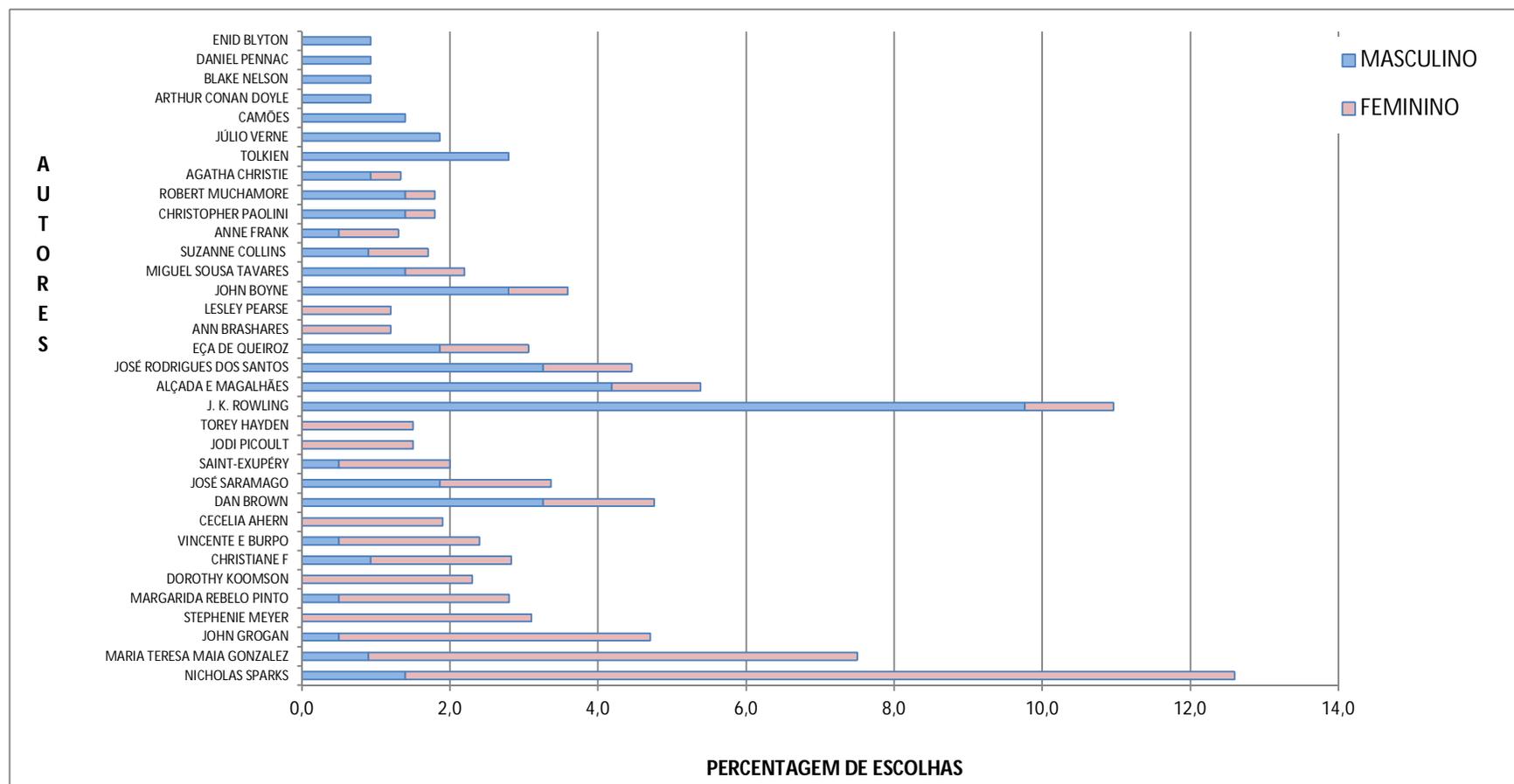
Uma consulta do Quadro 63 e do Gráfico 33 completa este desenho. Entre os rapazes, a autora das obras favoritas mais escolhida é J. K. Rowling (9,8% de sinalizações para apenas 1,2% entre as raparigas). Estas, por sua vez, colocam Nicholas Sparks no primeiro lugar do seu ranking (11,2% de escolhas, por contraste com 1,4% no segmento masculino). O universo de Alçada/Magalhães parece atrair mais os jovens estudantes do que as suas colegas (4,2 para 1,2%), enquanto Maria Teresa Maia Gonzalez confirma o seu lugar entre as opções do grupo feminino (numa diferença de 5,7% entre os sexos).

Quadro 63 – Ranking dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte autores para cada sexo) (%)

(1) Lugar no ranking	(2) Segmento masculino da amostra Autores	(3) % / % no grupo oposto	(1) Lugar no ranking	(2) Segmento feminino da amostra Autores	(3) % / % no grupo oposto
1	J. K. Rowling	9,8 / 1,2	1	Nicholas Sparks	11,2 / 1,4
2	Alçada e Magalhães	4,2 / 1,2	2	Maria T. Maia Gonzalez	6,6 / 0,9
3	Dan Brown	3,3 / 1,5	3	John Grogan	4,2 / 0,5
3	José R. dos Santos	3,3 / 1,2	4	Stephenie Meyer	3,1 / 0,0
4	John Boyne	2,8 / 0,8	5	Dorothy Koomson	2,3 / 0,0
4	Tolkien	2,8 / 0,0	5	Margarida Rebelo Pinto	2,3 / 0,5
5	Eça de Queiroz	1,9 / 1,2	6	Cecelia Ahern	1,9 / 0,0
5	José Saramago	1,9 / 1,5	6	Christiane F	1,9 / 0,9
5	Júlio Verne	1,9 / 0,0	6	Vincent e Burpo	1,9 / 0,5
6	Camões	1,4 / 0,0	7	Dan Brown	1,5 / 3,3
6	Christopher Paolini	1,4 / 0,4	7	Jodi Picoult	1,5 / 0,0
6	Miguel Sousa Tavares	1,4 / 0,8	7	José Saramago	1,5 / 1,9
6	Nicholas Sparks	1,4 / 11,2	7	Saint-Exupéry	1,5 / 0,5
6	Robert Muchamore	1,4 / 0,4	7	Torey Hayden	1,5 / 0,0
7	Agatha Christie	0,9 / 0,4	8	Alçada e Magalhães	1,2 / 4,2
7	Arthur Conan Doyle	0,9 / 0,0	8	Anne Brashares	1,2 / 0,0
7	Blake Nelson	0,9 / 0,0	8	Eça de Queiroz	1,2 / 1,9
7	Christiane F	0,9 / 1,9	8	J. K. Rowling	1,2 / 9,8
7	Daniel Pennac	0,9 / 0,0	8	José R. dos Santos	1,2 / 3,3
7	Enid Blyton	0,9 / 0,0	8	Lesley Pearse	1,2 / 0,0

Fonte: Quadro 81 do Anexo II – Bases de cálculo: 474 respostas (escolhendo 173 autores / não referindo autor em 64 casos) no total da amostra / 215 respostas (escolhendo 100 autores / não referindo autor em 34 casos) no grupo masculino / 259 respostas (escolhendo 106 autores / não referindo autor em 30 casos) no grupo feminino

Gráfico 33 – Autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida (primeiros trinta e quatro autores no conjunto da amostra) segundo o sexo dos leitores - Representação gráfica comparativa (%)



Fonte: Quadro 81 do Anexo II – Bases de cálculo: 474 respostas (escolhendo 173 autores / não referindo autor em 64 casos) no total da amostra / 215 respostas (escolhendo 100 autores / não referindo autor em 34 casos) no grupo masculino / 259 respostas (escolhendo 106 autores / não referindo autor em 30 casos) no grupo feminino

Há, inclusivamente, autores que desaparecem nos rankings de cada um dos segmentos: Tolkien, Júlio Verne, Camões, Conan Doyle. Blake Nelson, Pennac, Enid Blyton reduzem-se à lista masculina; Stephenie Meyer, Dorothy Koomson, Cecelia Ahern, Jodi Picoult, Torey Hayden, Anne Brashares, Lesley Pearse são autores (aliás, autoras na sua esmagadora maioria) de obras selecionadas apenas pelo público feminino. A representação gráfica comparativa (Gráfico 33), na sua coloração, torna bastante evidente esta proporção de favoritismos de cada um dos grupos; ali parecem dominar, para as raparigas, os tons do romance (Sparks, Koomson, Picoult, Brashares, Pearse), os testemunhos de vida e os registos confessionais reais ou ficcionados (Christiane F, Maia Gonzalez); para os rapazes é notória uma atração mais acentuada pela fantasia (Rowling, Tolkien, Paolini) cruzada com a ação e a aventura infanto-juvenil ou mais adulta (Alçada/Magalhães, Dan Brown, Rodrigues dos Santos, Verne). Evidentemente que há pontos de interseção presentes em autores e obras que a todos estimulam e que todos cultivam (se bem que com níveis também diferenciados, é inegável). A identidade de género não pode explicar totalmente, ou determinar mesmo, as preferências de leitura e um regime de afinidades – que se podem construir para além dessa dimensão – e das quais os pontos de confluência dão conta. Estaremos longe dos paradigmas da Biblioteca para Rapazes e da Biblioteca para Raparigas que faziam um certo panorama editorial (e de padrões de consumo do livro) de outrora ou, mais distantes ainda, das leituras para damas e cavalheiros de um passado longínquo. Mas um relativo esbatimento dessas fronteiras, hoje em dia, coabitará – segundo os dados que acabámos de apresentar, e para o contexto social que estudamos – com a, paradoxal, persistência de estereótipos genderizados que parecem refletir-se nos objetos de leitura escolhidos, mesmo nas obras que mais se recorda e que se evoca como leitura exemplar. Finalizando a abordagem desta secção vejamos ainda (no que respeita também aos livros favoritos) a distribuição pelos géneros das obras escolhidas por cada um dos grupos (Quadro 64).

Quadro 64 – Géneros das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (%)

Género	Segmento Masculino da Amostra (%)	Segmento Feminino da Amostra (%)
Ficção	61,9	70,3
Memórias / Testemunhos / Biografia / Autobiografia	6,5	10,8
Crónicas / Ensaios / Entrevistas	2,8	1,2
Poesia	2,3	0,4
Outros	2,3	0,8
História	1,9	0,0
Humor	1,4	0,4
Religião	0,9	0,8
Teatro	0,5	0,8
Banda Desenhada / Novela Gráfica	0,5	0,0
Psicologia	0,5	0,4
Ciências Naturais	0,5	0,0
Não Identificado	2,3	2,7
Não refere	15,8	11,6
Totais	100	100

n = 474

Fonte: Quadro 83 do Anexo II

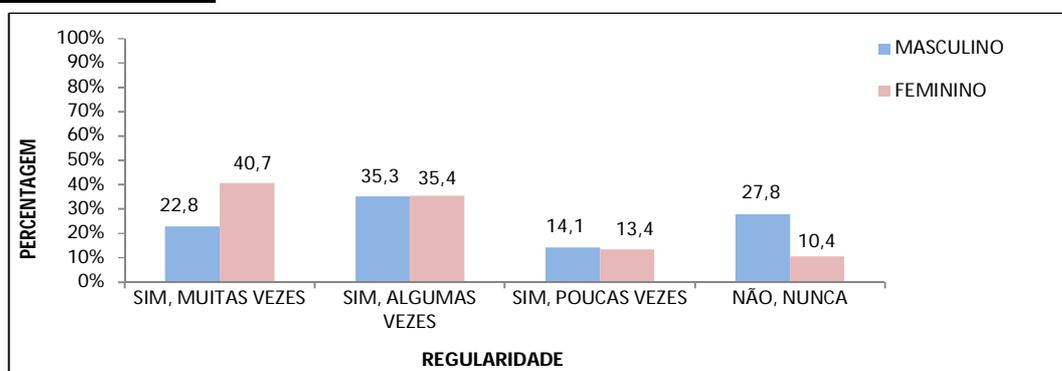
Vimos, para a globalidade da amostra, como a Ficção era o género mais recorrentemente escolhido, e aqui os grupos distinguem-se não pelo lugar em que a colocam no seu próprio ranking mas pela maior expressividade das escolhas no segmento feminino (numa diferença percentual de quase 10 pontos face aos seus parceiros). Estes distribuem-se, então, por outros universos – a Poesia, a História, o Humor, Outros Géneros, a Banda desenhada/Novela Gráfica, as Ciências – nula ou fracamente capitalizadores do interesse das colegas. Outra das fraturas assinaláveis é aquela que distingue um interesse mais evidente das raparigas pelas Memórias/Testemunhos/Biografia/Autobiografia (já suspeitado nos muitos títulos que marcavam as suas preferências). Quanto ao género Crónicas/Ensaio/Entrevistas os dois grupos parecem manter uma menor distância de afinidades (ainda assim com diferenças percentuais).

Toda esta bateria informativa parece demonstrar que a população feminina reserva mais tempo a esta atividade cultural, se lhe mostra mais disponível e a cultiva mais efetivamente enquanto forma de lazer; digamos que a probabilidade de ler livros fazer parte das rotinas quotidianas das raparigas, a probabilidade de estabelecer uma relação mais afetiva com o ato de ler são bastante mais elevadas neste segmento de género que entre rapazes; estabelecemos, ainda, que, em contrapartida, os jovens do sexo masculino apresentam face a esta prática cultural, maiores reservas e de forma mais recorrente, se representam inclusivamente a si próprios, como indivíduos (e estudantes) para quem ler tem menos (ou nenhuma) importância.

Temos vindo a chamar a atenção para desiguais padrões de sexo/género na relação com os livros que, de acordo com alguns dos autores que oportunamente citámos, teriam também a sua origem em processos socializadores de diferente orientação e, justamente, na pertença de género relativamente ancorados. Esse raciocínio conduz-nos, pois, a revisitá-lo, nessa perspetiva, os planos das interações que em idade precoce foram desenvolvidas no seio das famílias no sentido da criação, entre os jovens que observamos, de uma cultura orientada para a leitura.

a) Plano 1 – A prática de leitura de histórias, a partir de livros, aos inquiridos, durante a sua infância, por parte de familiares – Avoluma-se a certeza de que uma socialização de género aqui se opera, com uma aposta que foi bastante mais intensa face às raparigas que aos rapazes (Gráfico 34).

Gráfico 34 – Regularidade da prática de leitura de histórias, a partir de livros, aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam, segundo o sexo (%)



n = 509

Fonte: Quadro 28.do Anexo II

Se acontece as categorias centrais (Sim, algumas vezes / Sim, poucas vezes) não revelarem grandes desigualdades quando tomado o género destes ouvintes de leituras, é inegável que uma regularidade elevada da prática (Sim, muitas vezes) denota mecanismos distintivos bastante acentuados, quase dobrada a sua efetividade entre o segmento feminino do nosso estudo. Da mesma forma, é bastante mais significativo o número relativo de rapazes junto dos quais os familiares nunca efetuaram leituras a partir de livros (aqui mais do que duplicando a percentagem obtida para o sexo oposto). Considerando uma escala de 1 (“Não nunca”) a 4 (“Sim, muitas vezes”) relativamente à regularidade da prática em causa, as raparigas apresentam uma pontuação média de 3.06 ($DP = 0.979$) enquanto nos rapazes esta pontuação média é de 2.53 ($DP = 1.125$), sendo esta diferença estatisticamente significativa [$t(507) = -5.706, p < .001$].

A linha de transmissão face ao livro operar-se-á, dessa forma, a partir de uma matriz feminina e que identifica a leitura mais com o feminino do que com o masculino? A pergunta parece pertinente e podemos procurar-lhe contributos numa análise das figuras que corporizam a prática de narração/leitura de que nos temos vindo a ocupar. Quem eram, pois, para os mais afortunados que puderam fruir desta atividade do quotidiano, as vozes associadas aos contos, ao mundo do imaginário e da ficção, das personagens, das aventuras, da palavra lida? A longa lista apurada evoca um convívio de relativa proximidade, não limitado à família nuclear (não estamos aqui perante um fechamento do agregado doméstico – centrado apenas nos pais – à possibilidade de ler para os mais novos). Pelo contrário, todos parecem mobilizar-se um pouco nesta tarefa, mesmo aqueles que não habitam diretamente com a criança: primos, padrinhos, tios, avós. Naturalmente que a regularidade com que cada um desempenha tal função, é lícito supor, não será a mesma e, dado absolutamente precioso, ela assume, de facto, um forte pendor feminino. O Quadro 65 dá-nos conta desse fenómeno.

Quadro 65 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que tinha por prática a leitura de histórias, a partir de livros, aos inquiridos, durante a sua infância (%)

O agente-leitor	(%)
Mãe	68,4
Pai	15,9
Avó	8,7
Irmã	2,4
Avô	1,0
Tia	1,0
Irmão	0,7
Madrinha	0,7
Prima	0,5
Bisavó	0,2
Tio	0,2
Não refere figura	0,2
Totais	100

n = 414

Fonte: Quadro 100 do Anexo II

A mãe assume, neste campo, o grande papel socializador, com o pai, enquanto agente-leitor, a uma vastíssima distância; na mesma lógica, diferenças percentuais assinaláveis separam masculino e feminino quando comparamos os contributos dos avós ou dos irmãos, sempre com as mulheres a tomar a dianteira em cada uma das gerações em análise. Um exercício de simples aritmética dar-nos-ia algo como 81,9% de agentes-leitores do sexo feminino e 17,8 do sexo masculino. Não será uma coincidência que, de acordo com o que já referimos, tão frequentemente a leitura seja associada a uma atividade feminina; a verdade é que ela entra pelo quotidiano da infância com uma tão desigual contribuição dos membros da família, parecendo as mulheres mais predispostas a assumir o papel socializador.

b) Plano 2 – A observação de leituras realizadas pelos familiares – Se são as mulheres que mais se ocupam das leituras em voz alta para os novos membros do agregado familiar, significará isso que são também elas os leitores mais significativos desse agregado? Quem eram esses leitores-exemplo mais frequentes, aqueles que se via abrir um livro ao fim do dia ou nas horas mortas, que se via ler para aprender, divertir-se ou ocupar o tempo?

Quadro 66 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que os inquiridos se recordam, durante a sua infância, de observar regularmente a ler livros (%)

O leitor-exemplo	(%)
Mãe	54,9
Pai	24,1
Irmã	8,4
Avó	4,3
Irmão	4,3
Avô	1,0
Madrinha	0,7
Prima	0,7
Tio	0,7
Tia	0,5
Padrinho	0,2
Não refere figura familiar	0,2
Totais	100

n = 419

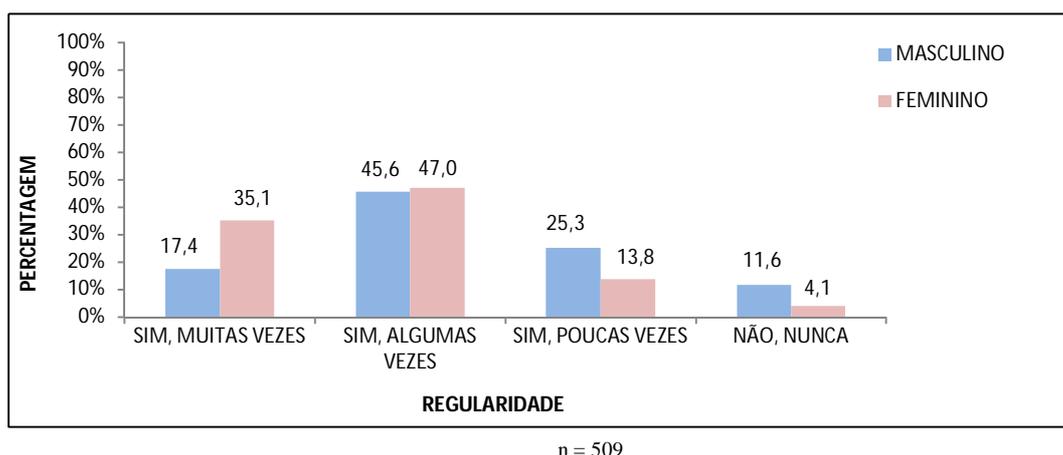
Fonte: Quadro 101 do Anexo II

O Quadro 66 alinhou os atores referidos pelas respostas, indicando-nos, novamente, descoincidências comportamentais de sexo muito acentuadas. A mãe parece ser a grande leitora da família, com todas as outras personagens (mesmo a figura paterna) a assumir posições bem menos destacadas. Tal alinhamento evidencia ainda a supremacia – enquanto leitores regulares de livros – de todos os membros femininos do grupo familiar (contabilizando 69,7%, contra 30,3% dos familiares masculinos). E essa supremacia feminina (que terá constituído um modelo na infância) continua na própria

adolescência. 56,4% dos inquiridos afirmam, na atualidade observar regularmente pais ou familiares a ler livros; ora acontece que, mais uma vez e agora já sem surpresas, se destacam os leitores do sexo feminino, entre as figuras que mais frequentemente realizam essa prática: a mãe é o membro mais referido do agregado familiar (54,4% dos casos), o pai já só é sinalizado por 28,2% das respostas; a irmã (9,8%) mais do que o irmão (3,5), numa linha descendente que coloca os membros masculinos da família sempre em perda no tocante a esta prática cultural.

c) Plano 3 – A oferta de livros – O presentear de livros durante a infância ter-se-á regulado pela mesma lógica do laço cor-de-rosa para as meninas e do laço azul para os rapazes, para retomar um estereótipo tão tradicional e comum (como pode ser observado no Quadro 35). Considerando uma escala de 1 (“Não nunca”) a 4 (“Sim, muitas vezes”) relativamente à regularidade a partir da qual estes jovens foram alvo de oferta de livros as raparigas apresentam uma pontuação média de 3.13 ($DP = 0.799$) enquanto nos rapazes esta pontuação média é de 2.69 ($DP = 0.894$), sendo esta diferença estatisticamente significativa [$t(507) = -5.889, p < .001$].

Gráfico 35 – Regularidade da prática da oferta de livros aos inquirido, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam, segundo o sexo (%)



Fonte: Quadro 30 do Anexo II

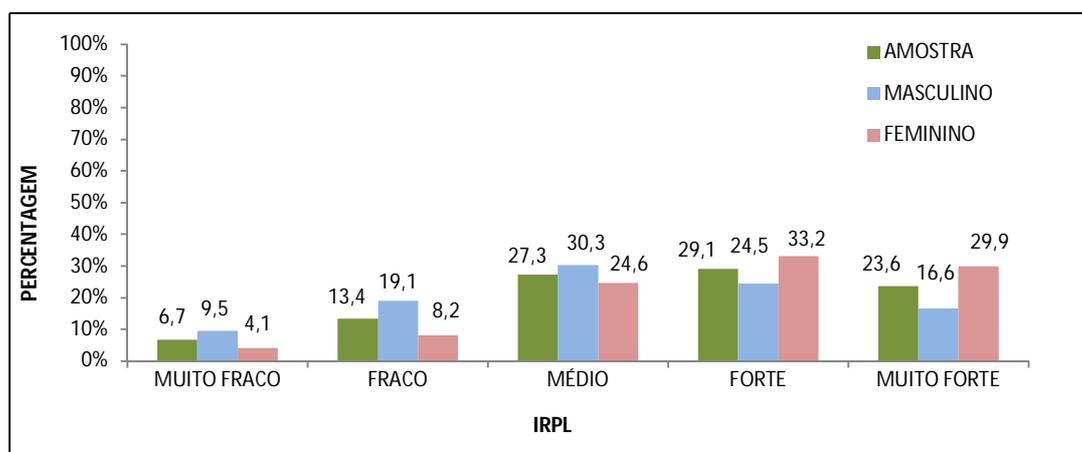
Muitas vezes alvo de presente de livros em 35,1% dos casos (os seus irmãos, primos e amigos apenas o foram em 17,4%), as jovens viram, desse modo, exercida sobre si uma discriminação que, hoje, para tomar uma expressão moderna, podemos classificar de positiva – tal oferta não só as encarou como potenciais leitoras (mais do que aos segundos) como terá tido efeitos eventuais acrescidos na formação de hábitos leitores. Mas que dizer dos que abrem a prenda com o laço azul? Com maior frequência, ao abrir o embrulho, os jovens do sexo masculino verão que este não contém um livro (são estes cerca de 11,6% dos casos entre os rapazes, quase quatro vezes face ao valor relativo registado para o grupo feminino).

Num contexto atual em que tanto discutimos a igualdade de género, estes padrões de oferta de livros parecem indicar formas de construção social de uma exclusão que nos obrigariam a reconfigurar o discurso.

A combinatória dos três indicadores, como explicitámos atrás, deu origem ao Índice de Relacionamento Primário com a Leitura, que temos vindo a usar. Sabemos

que ele nos situa cerca de 46% da amostra em níveis médio e forte, apenas com 23,6% a apresentar uma relação precoce com esta prática que classificámos de muito forte. Mas tal relacionamento, é fácil visualizá-lo agora, é verdadeiramente marcado pela tradicional dicotomia rosa/azul a que já aludimos (Quadro 36). Esta dicotomia é corroborada pelas diferenças de média; considerando uma escala de 1 (IRPL muito fraco) a 5 (IRPL muito forte) as raparigas apresentam uma pontuação média de 3.77 ($DP = 1.092$) enquanto nos rapazes esta pontuação média é de 3.20 ($DP = 1.204$), sendo esta diferença estatisticamente significativa [$t(486.868) = -5.572, p < .001$].

Gráfico 36– Índice de relacionamento primário com a leitura (na amostra e segundo o sexo) (%)



n = 509

Fonte: Quadro nº 31 do Anexo II.

A probabilidade de um rapaz deter um IRPL muito fraco é duas vezes maior do que a de uma rapariga (e mais alta que aquela estabelecida para o global da amostra), vendo-se ainda aumentada para bem mais do dobro no caso de um IRPL fraco, também por contraste com o sexo oposto (e também acima da probabilidade do conjunto). Se na categoria de IRPL médio se verifica uma maior equivalência entre os dois grupos de género (podendo até ser detetada uma vantagem do grupo masculino sobre as raparigas e sobre o padrão geral de 27,3%), a escalada para um relacionamento forte e muito forte inverte claramente os termos. Ser-se rapariga parece constituir agora uma vantagem: é entre elas que os dados nos dizem que foram desenvolvidas práticas de socialização mais efetivas (33,2% de jovens estudantes do sexo feminino detêm um IRPL forte, contra 24,5% dos seus colegas; entre elas quase duplica o número relativo de detentores de um IRPL muito forte).

Um balanço interpretativo leva-nos, assim a considerar:

– A presença na população estudada de atitudes mais favoráveis à leitura nas adolescentes do sexo feminino (Coles & Hall, 2000, 2002; Donnat, 2011b; Logan & Johnston, 2009; McGeown, 2015; NEA, 2004; Meelissen et al, 2012; Tepper, 2000). Estas dissociações de sexo não escapam ao que para o território nacional já fora manifestado em vários estudos setoriais e locais (Lopes & Antunes, 2000; Rocheta, 1980; Rosário, 2006) e nas pesquisas nacionais (Freitas et al, 1997; Santos et al, 2007), plano ainda corroborado pelo estudo português vocacionado para populações estudantis

do Secundário (Lages et al, 2007) e pela grande sistematização das práticas leitoras em Portugal (Neves, 2011). Estas divergências de atitudes não se verificam apenas no plano das representações e práticas de leitura; elas parecem conjugar-se de forma coerente com outras atividades com o livro relacionadas, nomeadamente com a sua aquisição, a frequência de bibliotecas públicas e as articulações ou possíveis passagens de outras formas de receção cultural (cinematográfica, televisiva, digital) para a prática leitora.

– A possível articulação destas divergências comportamentais com uma mais evidente inclinação para atividades de teor cultural por parte dos segmentos femininos das populações juvenis, em continuidades e contiguidades desse teor detetadas no conjunto das populações (Buscato, 2014; Donnat, 2005; Octobre, 2014b). Relembremos que a análise da distribuição por sexo das atividades participativas de lazer sinalizava inegavelmente padrões dissociativos que aproximavam rapazes de uma matriz desportiva e raparigas de uma matriz cultural e que esses padrões também se replicavam nas dimensões do lúdico mais recetivo.

– Uma continuidade intergeracional do gender gap no plano leitor evidenciada pela linhagem feminina que a leitura parece assumir nos agregados familiares (Pfof et al, 2016; Van den Eijnden, 2014), com os pais (e os homens em geral) a revelar uma filiação menor à leitura e, concomitantemente, a tomar menos a seu cargo as tarefas socializadoras para esta prática (Donnat, 2005; Clark & Picton, 2012; Morgan et al, 2009; Mullan, 2010). Que há uma socialização azul e rosa para a leitura no nosso território, seja ela mais intencional ou reaja de forma mais mecânica e inconsciente a construções mentais sobre os papéis e comportamentos de género, parece-nos ser uma das informações mais certas da presente investigação.

– Uma possível articulação entre apropriações desiguais que da cultura escolar são operadas pelos dois sexos e os, também, desiguais níveis detetados: recorde-se que são as raparigas que exibem percursos escolares menos acidentados e que mais significativamente concebem projetos de vida orientados para a escola e o prosseguimento de estudos (nisso aliás, acompanhando as tendências internacionais antes discutidas). Sem querer descortinar aqui nexos de estrita causalidade, é legítimo supor pelo menos, que a adoção dessa cultura académica favorece a causa leitora no caso das raparigas (e teremos ocasião de o comprovar de seguida no plano do conjunto).

– Como corolário destas dissociações atitudinais emergem escolhas (e, ainda mais expressivamente preferências) de leitura organizadas a partir de diferentes conjuntos de obras/autores, e mesmo um tanto dos géneros, percorridos por cada sexo. Se há pontos de convergência (porque, evidentemente, não nos situamos num complexo cultural sexualmente prescritivo desse ponto de vista, e a escola também ali está para agregar todos à volta dos mesmos livros) o que rapazes e raparigas leem e elegem nos seus tempos livres apresenta colorações diferentes, evocando as centralidades ideológicas de livros para meninos e meninas que muitos pensariam ultrapassadas na pós-modernidade. Sendo talvez menos visíveis no quotidiano, porque para elas estamos desatentos, tais centralidades estereotipadas não são por isso menos operantes (Dutro, 2001) e condicionadoras da construção da identidade de género.

Podemos fechar esta secção congratulando-nos de que, hoje, as raparigas percorram um caminho de maior proximidade com a leitura, não deixando de lamentar que para os rapazes isso represente um handicap maior que carece de intervenção.

15.2 A escolaridade das famílias e as dimensões socializadoras

Uma segunda tendência consistente no comportamento da nossa amostra é aquela que se relaciona com as teorias sobre a reprodução social das práticas de leitura de livros no seio do grupo familiar em conexão com a escolaridade dos progenitores/educadores. Se bem que não possamos atualmente, e como foi apontado quando tratámos o tema no plano teórico, defender uma transmissão de inclinações e gostos entre as gerações estrita e inelutavelmente enraizada nos estratos sociais, nos diplomas atingidos pelas famílias e/ou nos padrões de consumo cultural a estes associados – tanto mais que outras formas de acesso ao livro se oferecem para além da instituição familiar ou do círculo mais restrito das relações quotidianas de proximidade – algumas das informações que recolhemos não deixam, porém, de preocupar-nos quanto a uma relativa persistência de condicionalismos e desigualdades no meio doméstico originados.

Vejam algumas delas que parecem sustentar esta relação positiva entre escolaridade das famílias e filiação à leitura de livros:

– No tempo decorrido desde o termo da leitura do último livro podemos descortinar lógicas que, sem progredirem linearmente ao longo da subida do background escolar, situam, regra geral, os atos leitores de maior distância temporal entre jovens de famílias escolarmente menos apetrechadas. É, também, entre detentores de um background escolar muito elementar que a declaração de nunca ter lido um livro na vida, para além dos manuais escolares, atinge o valor mais elevado (66,6%), absolutamente contrastante com as diminuições progressivas dessa percentagem na subida da escolaridade parental – essa linha, só contrariada por um registo de 10,6% para a categoria de background escolar médio alto, termina a escala com 1,4% de auto-declarados não leitores para um background escolar muito alto, diferença de enorme magnitude face à cauda do conjunto.

– Quanto à categoria do tempo dedicado à leitura de livros que nos informa de uma relação de maior fidelidade (mais de 10 horas/semana), como vimos lá atrás sob um regime de notações baixas para a globalidade da amostra, as suas percentagens só descolam de valores nulos a partir de um background escolar médio (1,4% para o segmento de background escolar muito alto, o valor mais significativo). Um quase semelhante comportamento das variações se verifica na categoria de 5 a 10 horas semanais de leitura de livros, com valores acima de zero só a partir de um background escolar médio baixo (1,7%, nesse caso concreto), alcançando a percentagem mais substancial entre aqueles cujos pais possuem, ambos, habilitações de nível superior (12,9%). O teste de associação entre as variáveis dá-nos a ver uma correlação fraca mas, contudo, estatisticamente significativa ($r = .185$, $p < .001$) entre elas, o que pode significar do nosso ponto de vista que, mesmo sob a ação de outros fatores de gestão do tempo no quadro das sociabilidades e das culturas juvenis, o facto de pertencer a um contexto familiar de escolaridade mais elevada constituirá um fator de favorecimento ao interesse e disponibilização de tempo para ler.

– Se se pode, de algum modo, tomar o pulso à relação com o livro a partir dos níveis de aquisição deste (associação indireta mas, de qualquer modo, a considerar), os cruzamentos efetuados informam-nos de que são os jovens com pais com habilitações académicas mais avançadas (background escolar médio, médio alto, alto e muito alto, sobretudo este – 64,8%) os que mais compram livros para si próprios; as percentagens

de compradores são nulas para background muito elementar e não sobem além dos 29,7% no caso de um background escolar muito baixo. Já a existência de livros no agregado familiar não apresenta variações significativas em função da escolaridade familiar, oscilando entre os 93 e os 100% (o que sinaliza, de facto, uma democratização da posse destes objetos culturais no Portugal contemporâneo, mesmo que ela não conduza a um acréscimo da leitura) com a exceção dos alunos provenientes de famílias cujos pais não sabem ler nem escrever: nesse segmento apenas 66,7% afirmam ter livros em casa. Serão situações muito marginais mas cuja associação com as habilitações parentais não deixa de impressionar (tanto mais que, como vimos antes, a dimensão das bibliotecas domésticas, tende a subir em lares com habilitações superiores).

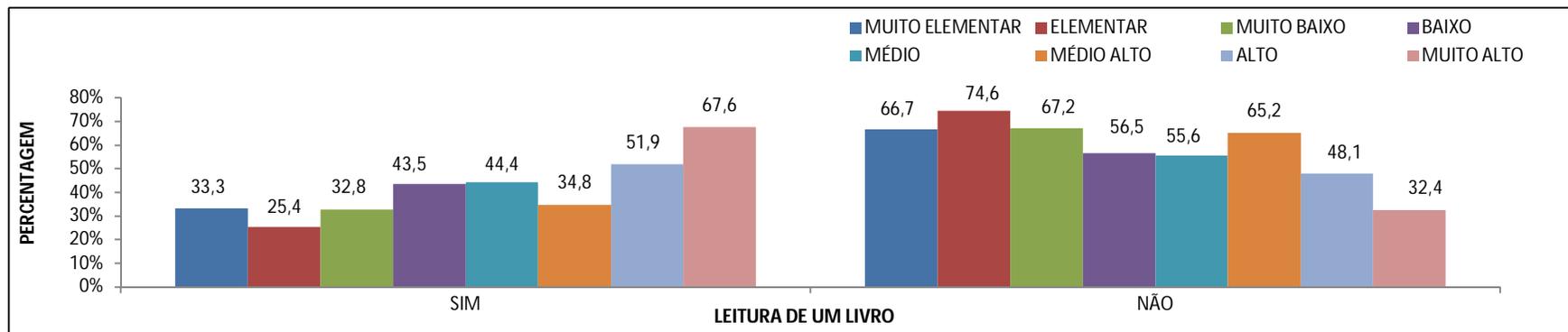
Estes patamares de análise sugerem, pois, uma ação ainda a ter em conta no plano do conceito de habitus atrás descrito.

Vejam os três indicadores centrais: leitura atual (Gráfico 37), intensidade da leitura (Gráfico 38) e gosto pela leitura (do qual, por muito próximo dos anteriores, dispensamos a apresentação gráfica).

– Quanto ao primeiro (leitura atual) regista-se uma correlação fraca mas estatisticamente significativa com o background escolar ($r = .217, p < .001$). Observe-se na apresentação gráfica 37 como 67,6% de alunos cujos pais detêm diplomas superiores declaram leituras à data de realização do inquérito e como, no outro extremo da escala, tal declaração não chega a metade desse valor percentual (33,3% de alunos com um background escolar muito elementar). Se as categorias de background escolar elementar e médio alto introduzem dissonâncias numa distribuição que, não fosse isso, seria progressiva, tais dissonâncias não alteram, todavia, a imagem do conjunto apelando a uma associação que o teste confirma.

– O segundo (intensidade da leitura medida pelo número de livros lidos ao longo de um ano) converge com o primeiro: correlação também fraca mas estatisticamente significativa ($r = .147, p < .01$). Aí (Gráfico 38) é bastante clara a condição extrema dos não leitores: nela recai a maioria dos alunos com um background escolar muito elementar (66,7%), os restantes sendo médios leitores mas não fornecendo ao conjunto qualquer grande leitor. Um background escolar muito alto contribui para o conjunto dos não leitores apenas com 7% de indivíduos, os restantes distribuindo-se pelas restantes categorias de intensidade da leitura (com maior significado na dos pequenos leitores e do médio leitorado). Atente-se, entretanto, nos contributos bastante mais nivelados das várias categorias descritivas dos diplomas familiares para o segmento dos pequenos leitores, o típico descritor das intensidades de leitura nesta população. Temos, assim, em presença uma distribuição bastante recortada e que, embora chame a atenção para condicionalismos associados à escolaridade das famílias (e o teste ali confirma a sua significância) a situa numa correlação, porém, fraca (que podemos interpretar como resultado da interseção com esses condicionalismos de base de outros fatores associados às culturas juvenis que sejam ora inibidores ora favorecedores da prática leitora). Assim, se para alunos com um agregado familiar bastante fragilizado do ponto de vista académico tal facto parece ser mais determinante para a passagem à condição de leitor de livros, a partir de situações em que tal capital escolar familiar se avoluma já encontramos pulsões leitoras que responderão a outros estímulos, influências, sugestões, inibições ou desinteresses, pontos de atração mais ou menos distantes em relação à prática de que nos ocupamos.

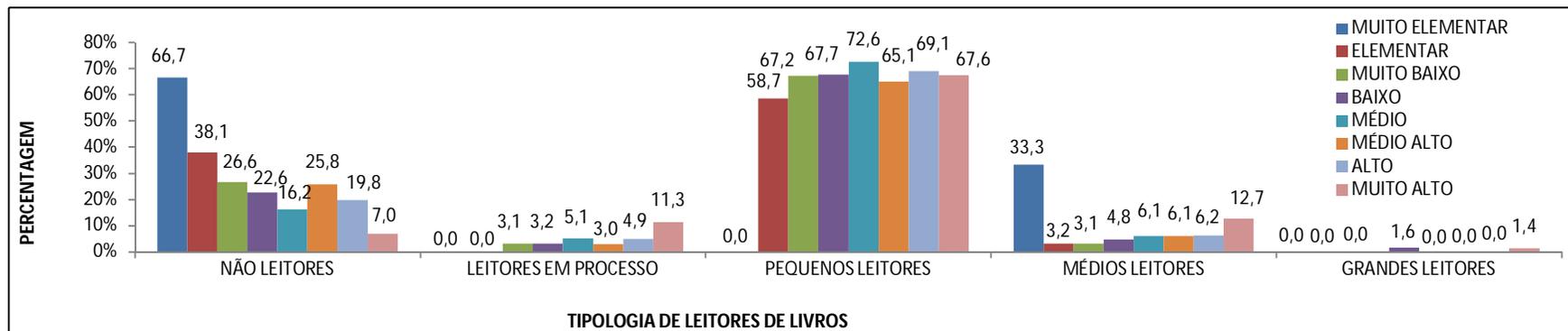
Gráfico 37 – Leitura de um livro à data de resposta ao questionário segundo o background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 54 do Anexo II

Gráfico 38 – Tipologia de leitores de livros segundo o background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 70 do Anexo II

– O terceiro indicador mobilizado (gosto pela leitura) vem confirmar exatamente o mesmo tipo de variação numa correlação igualmente fraca mas estatisticamente significativa ($r = .215, p < .001$).

Tudo isto permite concluir que:

– Há uma associação entre background escolar e qualquer uma três variáveis em análise (gosto pela leitura, leitura atual e intensidade leitora), o que quer dizer que pertencer a famílias com diferentes níveis de diploma escolar alguma relação ainda tem com a inclinação e os níveis de investimento destes jovens face ao livro.

– Que essa associação, no quadro das modernas sociedades, não pode já ser tomada como determinante ou inescapável (daí a notação fraca da mesma), observando-se hoje um papel mais matizado do capital escolar familiar na criação do hábito e do interesse leitor. Nessa perspetiva se situam autores como Clark e Hawkins (2010), Jordan, Snow e Porsche (2000), Lahire (2006) ou Senechal e LeFevre (2002) que apelam à ação de outras variáveis que possam contrariar ou sobrepor-se às fatalidades reprodutoras de um ambiente doméstico menos propício ao livro (na ideia de que famílias com baixos capitais escolares podem, apesar disso, estimular a prática junto dos seus educandos, na ideia de que a cultura escolar serve muitas vezes de contrapeso à ausência de uma cultura leitora nos agregados, na ideia de desenvolvimento de processos individuais de autonomização face à classe de origem, na ideia de que, também, e apesar de não exatamente centradas no livro, as culturas juvenis da contemporaneidade poderem constituir para ele um caminho estreito mas possível).

Estas últimas aceções levam-nos, por isso, a interrogar o plano da socialização primária para a leitura (que já vimos, atrás, ser efetivo e diferencialmente operante em função do sexo dos filhos). A questão é saber se famílias com diferentes níveis de escolaridade manifestam também estratégias de socialização diversas, tradutoras, no fundo, de disparidades no índice de relacionamento primário com a leitura.

Considerando as três práticas conducentes ao IRPL, as correlações de Spearman apresentam resultados positivos e significativos entre todas elas e o background escolar, sendo o indicador mais forte o exemplo leitor dos pais – estas constatações, e em particular a última, apelando à suprema importância do exemplo parental, coincidem com os postulados de Clark e Akerman (2006) ou de Horellou-Lafarge e Ségré (2007), bem como, no caso português, com as evidências avançadas por Rosário (2006), pelos estudos do OAC (Lopes & Antunes, 2000) e pelo estudo nacional de Lages et al (2007). Elas podem ser observadas nas associações positiva entre o background escolar e:

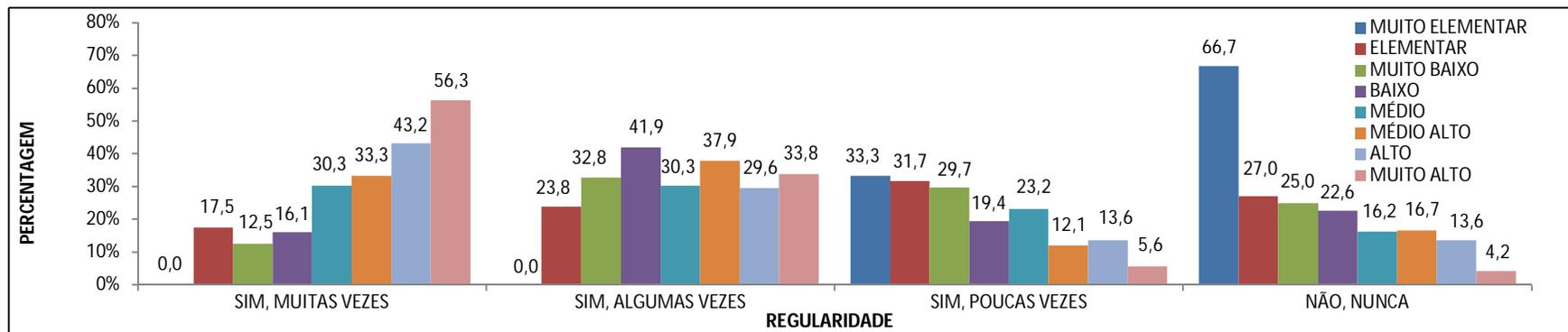
– Ter sido alvo da leitura de histórias a partir de livros durante a infância: $r = .285, p < .001$.

– Ter observado os pais a ler livros durante a infância: $r = .348, p < .001$ (a correlação mais forte dos três indicadores conducentes ao IRPL, como se disse) (Gráfico 39).

– Ter sido alvo de oferta de livros por parte dos pais durante a infância: $r = .234, p < .001$.

– O IRPL propriamente dito: $r = .363, p < .001$ (Gráfico 40).

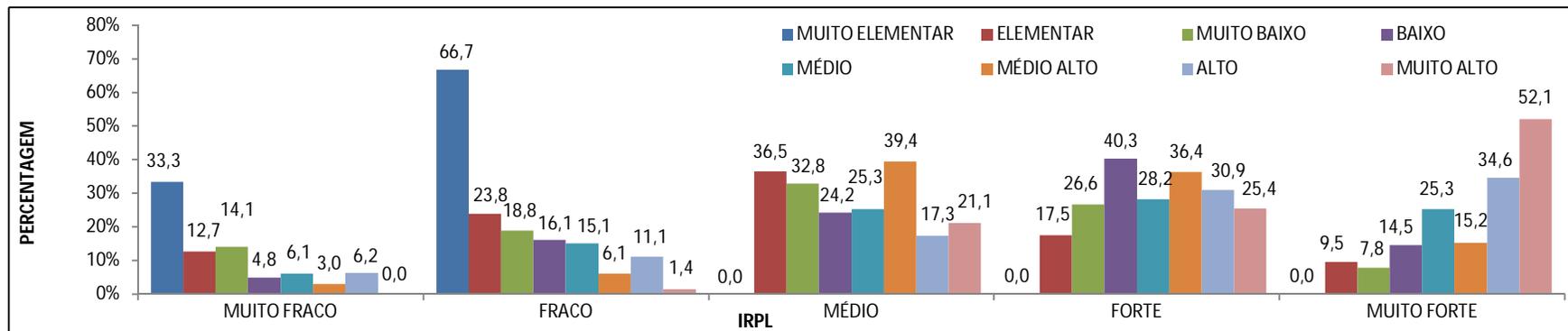
Gráfico 39 – Regularidade da observação, durante a infância, de práticas de leitura por parte da família, segundo o background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 29 do Anexo II

Gráfico 40 – IRPL segundo o background escolar (%)



n = 509

Fonte: Quadro 31 do Anexo II

Relembre-se que tínhamos observado no Capítulo 12 a relação estabelecida entre IRPL e gosto pela leitura/intensidade desta medida ao longo de um ano, associação que, mais uma vez sem ser absoluta, nos levava a concluir pela ação da socialização primária nas práticas leitoras. Os dados agora discutidos são coerentes com essa interpretação, confirmando, desta feita, e no plano do grupo de pertença, que famílias escolarmente mais apetrechadas reforçam estratégias socializadoras em relação ao livro e à leitura que observamos não terem a mesma dimensão (ou poderem mesmo não se efetuar) em agregados de débil nível educativo. É nessas famílias que se regista uma subida das práticas leitoras dos adultos podendo constituir para os jovens um modelo positivo a seguir. Aí o livro está mais presente, ele comporá de forma mais regular o menu de atividades quotidianas, o que acentua a ideia da leitura enquanto prática ainda bem distintiva de certos estratos sociais no seio da sociedade portuguesa e em particular nesta região (onde os indicadores atrás trabalhados davam conta de fragilidades acentuadas nas dimensões académicas de uma parte da população); é nessas famílias, também, que vemos avolumar-se os espaços/tempos para uma leitura intergeracional; e é nelas, finalmente, que o livro, de igual modo, é investido de um significado particular na figura de presente em ocasiões especiais.

E reparemos que de todos os nexos que estes feixes estabeleceram aquele que estatisticamente mais forte se revela é o do exemplo leitor parental na sua correlação com a escolaridade familiar; voltando aos contrastes educativos das famílias dos inquiridos detetados aquando da caracterização da nossa amostra, é legítimo advogar que ainda tenha peso no interesse leitor destes alunos o ambiente doméstico (mais, ou menos) vocacionado para uma cultura da leitura.

15.3 Leituras, escola, cursos e percursos

Oriundos de famílias em que não se lê, se lê pouco ou, pelo contrário se lê bastante, tendo observado nos pais atos leitores de baixa, média ou alta intensidade, tendo, ou não, sido estimulados a partir de estratégias variadas a cultivar o prazer das páginas, todos estes jovens chegaram a uma etapa educativa que uma parte ainda considerável dos seus progenitores não alcançou no que, noutros casos mais bafejados pela sorte e pela vida, mais não é que repetição dos processos escolarmente bem-sucedidos das gerações antecedentes. Acidentalmente ou em velocidade de cruzeiro fizeram todos eles um caminho ao longo da etapa básica do sistema e ensino e transpuseram-na. Uns escolheram racionalmente (se estamos em presença de uma decisão muito pensada) linhas de aprendizagem de uma natureza ou de outra; estes terão evoluído ao sabor de alguma paixão, aqueles em fuga a alguma dificuldade, direcionado este grupo para um qualquer futuro refletido e imaginado, aqueloutro deixando-se vogar ao sabor da corrente. Em qualquer dos casos estão todos no Ensino Secundário sujeitos à experiência escolar que este propõe.

Abordamos agora as dimensões escolares que poderão estar associadas ao comportamento leitor destes estudantes a partir dos seguintes níveis: as escolas frequentadas, as orientações para os estudos, os níveis de rendimento escolar e os patamares projetivos no plano académico.

a) Estabelecimentos de ensino e comportamento leitor – Do ponto de vista dos 7 estabelecimentos de ensino as distribuições do gosto pela leitura, da leitura atual e da tipologia de leitores apresentam-se no Quadro 67.

Quadro 67 – Gosto pela leitura, leitura de um livro à data de resposta ao questionário e tipologia de leitores de livros por estabelecimento de ensino (%)

a) Gosto pela leitura

Atitudes	Amostra	Estabelecimentos de ensino						
		ESMS/AEB	ESSL	ESDSII/AE3E	EBSPJAR/AEA	EBSPMR/AEN	ESCM/AECM	ESPS/AEPS
“Gosto muito de ler”	22,4	29,5	21,4	19,2	37,5	16,7	29,5	20,2
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	36,1	49,4	39,2	50,0	50,0	36,4	51,1
“Gosto pouco de ler”	24,2	26,2	22,1	24,6	12,5	33,3	25,0	24,5
“Não gosto de ler”	9,0	8,2	7,1	16,9	0,0	0,0	9,1	4,3

b) Leitura atual

	Amostra	Estabelecimentos de ensino						
		ESMS/AEB	ESSL	ESDSII/AE3E	EBSPJAR/AEA	EBSPMR/AEN	ESCM/AECM	ESPS/AEPS
Sim	43,6	49,2	41,6	33,8	75,0	61,1	61,4	42,6

c) Tipologia de leitores de livros

Tipologia	Amostra	Estabelecimentos de ensino						
		ESMS/AEB	ESSL	ESDSII/AE3E	EBSPJAR/AEA	EBSPMR/AEN	ESCM/AECM	ESPS/AEPS
Não leitores	21,8	16,4	22,7	22,3	25,0	0,0	15,9	28,8
Leitores em processo	4,5	1,6	5,2	3,1	0,0	0,0	6,8	7,4
Pequenos leitores	67,0	72,1	64,3	68,5	75,0	94,4	70,5	58,5
Médios leitores	6,3	8,2	7,8	6,2	0,0	5,6	4,5	4,3
Grandes leitores	0,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0

Fontes: Quadros 87, 54 e 70 do Anexo II

Gostar muito de ler oscila entre 37,5% no estabelecimento de ensino EBSPJAR/AEA e 19,2 no ESDSII; não gostar de ler, entre 16,9 nesta última escola e declarações nulas para as EBSPJAR/AEA e EBSPMR/AEN. Os valores relativos de leitura atual vão de 75% (EBSPJAR/AEA) até ao mais baixo registo de 33,8 (ESDSII/AE3E). No que respeita às intensidades da leitura ao longo do ano anterior deparamos também com valores muito dispersos: apenas duas escolas se poderiam orgulhar de ter grandes leitores; os médios leitores distribuem-se por todas elas, com exceção de uma, em presenças que duplicam da ESMS/AEB (acima da percentagem do conjunto) para a EBSPJAR/AEA (valor nulo); mesmo os pequenos leitores – a obrigatória categoria modal da intensidade leitora nos tempos que atravessamos – desafiam aqui qualquer sentido, em variações de 94,4% (EBSPMR/AEN) para 58,5 (ESPS/AEPS); o mesmo poderíamos dizer dos não leitores. Todos estes comportamentos díspares, que mesmo internamente se entrecrocaram e contradizem, necessitariam de recolhas alternativas de

explicitação com um outro aprofundamento, reclamando, inclusivamente, uma pesquisa longitudinal capaz de fornecer instâncias de análise, que por ora não possuímos, e que pudesse determinar se estamos aqui perante fenómenos ancorados nas características sociográficas das populações, em matizes locais de penetração de uma cultura para a leitura ou nas próprias culturas escolares mais ou menos favorecedoras do empreendimento leitor. Quanto à primeira hipótese, e confrontada esta informação com as habilitações escolares das famílias e com as profissões destas (escola a escola) não revelam os contrastes entre elas sinais que permitam por aí obter alguma interpretação que não fosse abusiva do rigor científico¹³⁶. Quanto à segunda e terceira alternativa, e como noutro momento declarámos, a presente investigação não contemplou essas dimensões de aprofundamento pelo que, honestamente, nos ficamos pelo registo das diferenças, sem poder ou querer avançar conjeturas sem sustentação.

Outras démarches de cruzamento já se revelam mais profícuas e para elas encontramos nexos internos e externamente apoiados pela teoria. Vejamos os mesmo três indicadores interrogados à luz de outras variáveis.

b) Curso/natureza do curso e comportamento leitor – O Quadro 68 apresenta, por sua vez, a distribuição da leitura atual na ventilação pelos diferentes cursos. Como foi referido, à data de resposta ao questionário 43,6% dos alunos da amostra encontravam-se a ler um livro além dos manuais escolares. Embora o quadro evidencie algumas nuances que anulam a ideia de uma polarização estrita (que seria, a verificar-se, uma informação absolutamente preocupante), esse empreendimento leitor diminui claramente, todavia, dos cursos científico-humanísticos para a fileira dos cursos técnicos, tecnológicos e profissionais. Acima da linha vermelha desenhada no quadro (ou seja, acima do valor do conjunto) situam-se quatro formações técnicas e uma geral; abaixo dessa linha, duas formações gerais e todas as restantes formações técnicas. Os valores de distância em relação à referência de conjunto nunca são muito acentuados no caso das primeiras (quer se situem acima ou abaixo); no caso das formações técnicas, e excetuados os quatro cursos que se destacam por apresentar percentagens de leitores atuais mais expressivas do que o total da amostra (e um curso que mais perto desta se situa), começamos a observar graduais e fortes descidas do indicador que conduzem nada mais nada menos que seis cursos técnicos a não apresentar qualquer leitor no momento da inquirição. Requereria outros dispositivos de aprofundamento a explicação destas variações particularizadas. Porque encontramos um valor de leitura atual situado nos 100% entre alunos do Curso Profissional Técnico de Secretariado, por exemplo? Como interpretar as diferenças entre o comportamento dos alunos do Curso Técnico de Informática de Sistemas (60% de leitores atuais) e o dos alunos do Curso Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores (que numa área curricular próxima, contrastam com os primeiros com a sua nula percentagem no campo da leitura atual)? E, no domínio das formações gerais, o que poderá esclarecer as distâncias entre os quatro cursos (que levam dois deles a situar-se acima da linha de água e dois deles abaixo desta)? Não o poderemos saber, em virtude da falta de outras dimensões aqui não coligidas.

¹³⁶ Acrescente-se, aliás, que em poucas etapas deste trabalho, para além de um primeiro momento de caracterização no qual essa informação se pudesse revelar de algum valor generalista, tomámos como variável operativa a profissão dos pais destes alunos. A Classificação Nacional das Profissões, a partir da qual organizámos as declarações obtidas (já elas, por si, necessitando de uma filtragem e de mecanismos de afinação), é do nosso ponto de vista (e como então se assinalou) uma rede de malhas muito largas para que possamos tomá-la como dado seguro, considerando, pois, preferível prescindir desse patamar de análise a basear-nos naquilo que ultrapassaria a imaginação sociológica.

Quadro 68 – Leitura de um livro à data de resposta ao questionário segundo o curso (%)

Leitura atual		Sim	Diferencial face
Total na amostra		43,6	ao valor da amostra
Cursos	Profissional de Técnico de Secretariado	100	56,4
	Técnico de Informática de Sistemas	60	16,4
	Técnico de Gestão do Ambiente	60	16,4
	Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades	52,6	9
	Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias	50	6,4
	Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial	50	6,4
	Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva	40	-3,6
	Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas	38,9	-4,7
	Científico-Humanístico de Artes Visuais	38,7	-4,9
	Tecnológico de Animador Sociocultural	25	-18,6
	Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	23,1	-20,5
	Profissional de Técnico de Instalações Elétricas	20	-23,6
	Técnico de Desporto	20	-23,6
	Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar	20	-23,6
	Profissional de Técnico de Produção Agrária	16,7	-26,9
	Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde	14,3	-29,3
	Profissional de Técnico de Informática de Gestão	11,1	-32,5
	Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores	0	-43,6
	Técnico de Design Gráfico	0	-43,6
	Técnico de Cozinha e Pastelaria	0	-43,6
Profissional de Técnico de Eletrotecnia	0	-43,6	
Profissional de Técnico de Frio e Climatização	0	-43,6	
Profissional de Técnico de Multimédia	0	-43,6	

n = 509

Fonte: Quadro 54 do Anexo II

Estatisticamente agrupada em função da natureza do curso a leitura atual clarifica, porém, o que antes era meramente intuído: 49,5% de leitores à data de resposta ao questionário para os cursos gerais, 23,9% para os cursos técnicos; o que quer isso dizer que a probabilidade de um aluno dos primeiros estar a ler um livro no momento em que realizávamos o inquérito mais do que dobrava face à probabilidade dos segundos. O teste estatístico informa-nos de correlações fracas mas estatisticamente significativas entre o tipo de curso (*dummy variable*: 0 = Cursos científico-humanísticos; 1 = Cursos técnicos, tecnológicos e profissionais) e a leitura atual ($r = -.217, p < .001$). A natureza fraca mas significativa da correlação pode ser explicada pela duplicidade de uma dominante e pelos pontos de fuga a esta (corporizados justamente por esses cursos técnicos em que os valores do indicador em apreço até se sobrepõem aos das formações gerais). Isto leva-nos a infirmar a hipótese de polarização absoluta de que acima falámos (ser um aluno de um curso tecnológico não significa estritamente evidenciar um comportamento leitor em perda, ser aluno de um curso geral não determina o contrário), não negando, todavia, uma tendência a ter em conta.

Procurando fugir a um excesso de representações gráficas num trabalho que tanto a elas teve de recorrer, avançamos a informação de que padrão idêntico se encontra no cruzamento entre o tipo de curso e a auto classificação do gosto pela leitura: se 24% dos alunos de um curso geral afirmam gostar de ler, já só 17,1% o declaram nos cursos profissionais; um gosto razoável pela leitura distancia os primeiros (49,7%) dos segundos (26,5); gostar pouco de ler, em contrapartida, é uma afirmação de 40,2% dos alunos em carreira profissionalizante que somente se apresenta como atitude reconhecida por parte de 19,4% dos seus colegas; finalmente 16,2% de alunos de um curso de cariz técnico (é bastante) reconhecem abertamente não gostar de ler, enquanto tal valor desce para 6,9 nos cursos gerais. Feitos os testes, registamos correlações novamente fracas mas estatisticamente significativas entre o tipo de curso (*dummy variables*: 0 = Cursos científico-humanísticos; 1 = Cursos técnicos, tecnológicos e profissionais) e gostar de ler ($r = -.220, p < .001$). Podemos concluir que o gosto pela leitura mantém uma relação com o tipo de curso, embora, interrogados os diferentes cursos, se observem variações de igual modo infirmadoras de movimentos lineares.

Sempre apoiando a mesma dedução se manifesta a associação entre o tipo de curso (*dummy variables*: 0 = Cursos científico-humanísticos; 1 = Cursos técnicos, tecnológicos e profissionais) e a intensidade da leitura ($r = -.283, p < .001$); os não leitores perfazem 48,7% nos matriculados em cursos tecnológicos e apenas 13,8 nos gerais; diminuem nos primeiros os pequenos leitores (43,6) face aos segundos (74%), o mesmo sucedendo quanto às categorias de leitura de média intensidade. Esta correlação é aliás, a mais forte dentre as três em apreço neste conjunto, o que significa ser mais seguro afirmar que os alunos dos cursos profissionalizantes leem menos livros que os seus colegas.

Muito curiosamente estas nossas conclusões, apontando para alguma relação entre o tipo de curso que se frequenta no Ensino Secundário e as atitudes e práticas no domínio da leitura de livros, contradizem aquelas avançadas por Lages et al (2007) que, como recenseámos, não a encontravam na amostra nacional. Em contrapartida, alinham elas, com as de Baudelot et al (1999); estes autores, como foi recenseado, detetavam associações ténues mas a considerar entre as variáveis que, tal como aqui não significando divergências estritas, se mantinham como tendência geral. Elas vêm ainda confirmar as que nós próprios estabelecemos na mesma região há alguns anos atrás (Rosário, 2006), o que sustenta a ideia de nela se verificar uma continuidade no recrutamento de alunos para os cursos profissionalizantes em segmentos escolares que são, em simultâneo, menos leitores. O facto é que, observadas as diversas instâncias arroladas neste estudo, ressaltam nelas recorrentes indícios de uma relação com o livro que tem diferentes pesos para cada uma das fileiras de formação secundária:

– É entre os alunos dos cursos profissionais que se agrega a maioria dos que declaram nunca ter lido um livro na sua vida, com exceção dos manuais da escola (17,9% bem contrastantes com os 3,6% nos cursos científico-humanísticos). É também o primeiro grupo aquele que declara em 17,9% dos casos ter terminado a leitura de um livro há cerca de um ano ou mais, ao passo que esse valor desce para 7,9% no segundo segmento. Em lógicas inversas se situam as categorias de finalização de uma leitura há menos de um mês ou há aproximadamente um mês reportado à data da inquirição: aí são penalizadas as formações tecnológicas face às formações escolares generalistas – o livro estará, pois, bastante mais distante do quotidiano de uns do que do dos outros.

– Acima de uma a duas horas dedicadas por semana à leitura de livros não escolares são sempre mais significativas as percentagens reunidas pelos cursos gerais;

essa percentagem duplica mesmo (4,2 frente a 2,1) de um para outro tipo de formação quanto a uma leitura semanal de livros acima das cinco horas/semana, não havendo, inclusivamente, alunos disponibilizando mais de dez horas ao livro entre os cursos de tipo profissional.

– No plano das representações sobre a leitura 18,8% dos alunos dos cursos técnicos consideravam que ler é aborrecido (a percentagem baixava para 3,6 entre os seus colegas da formação geral); numa lógica inversa eram estes segundos (8,9) que face aos primeiros (1,7%) mais concordavam com a ideia de que ler sem fins escolares é fascinante. Nos cursos tecnológicos avulta a associação da leitura a um trabalho escolar (10,3 frente a 3,3 nos cursos científico-humanísticos) e o facto de a leitura constituir um prazer diminui substancialmente de uns a outros (17,3/8,5%). Se todos se aproximam na afirmação de que ler é aprender com percentagens equiparadas, parece, no entanto, e a ter em conta os juízos acima descritos, que prevalece na formação profissionalizante um paradigma da leitura mais instrumental e com menos transferências para os domínios do lazer. Tal facto era já sugerido pelas mais significativas fragilizações que a leitura apresentava precisamente entre os estudantes vocacionados para uma carreira técnica quando observada a panóplia das práticas de tempos livres bem lá no início desta nossa apresentação de resultados.

– A compra de livros para si mesmo alcança 49,2% nos cursos gerais, situando-se somente em 21,4 nos tecnológicos.

– Finalmente, se a frequência de bibliotecas escolares não distingue carreira académica (ela é plenamente transversal, como atrás reparámos), o hábito de visitar a biblioteca municipal já se revela ligeiramente inferior nos alunos em via de uma diplomação profissionalizante (23,9 contra 29,1% nos cursos gerais).

Sendo significativos os nexos entre o comportamento leitor e a natureza generalista/profissional da formação secundária, pensamos que um dado adicional a esse facto pode ser procurado nos níveis de sucesso escolar obtidos pelos alunos das duas fileiras, da mesma forma que nas diferenças que nelas encontramos no que respeita a uma projecção do futuro escolar (factores a que passamos de seguida). Recordemos, para já, que:

– Foi nos cursos tecnológicos que observámos uma diminuição das intenções de prosseguir estudos no Ensino Superior (37,6% destes alunos manifestavam esse desejo, que subia para 89,5 no caso dos alunos dos cursos científico-humanísticos), correlação estatística que se revelava significativa.

– Foi também nesses cursos que registámos um avolumar de percursos acidentados ao longo da carreira escolar. Os alunos dos cursos profissionais acumulavam mais retenções que os seus colegas (em correlações estatísticas que verificámos, do mesmo modo, serem significativas).

– Os cruzamentos destas variáveis (desejo de prosseguir estudos/número de retenções) com o background escolar informavam-nos de correlações, de igual modo, estatisticamente significativas que autorizavam convocar a persistência de mecanismos de reprodução social de desigualdades no plano escolar.

c) Performance escolar e comportamento leitor – Se o facto de frequentar um curso técnico, tecnológico ou profissional alguma relação parece manter com o comportamento leitor, significativas são, assim e também, as correlações entre este e os percursos escolares destes alunos e seus projetos de prosseguimento de estudos:

– O número de retenções ao longo do percurso escolar correlaciona-se, assim, significativamente com a intensidade da leitura ($r = -.127, p < .01$), com a leitura atual ($r = -.164, p < .001$) e com gostar ou não de ler ($r = -.155, p < .001$). A intensidade, embora fraca, das correlações não anula o facto de ser entre alunos com rendimento escolar mais problemático que se estabelece, em qualquer das circunstâncias, uma relação mais distante face ao livro. Resta reconhecer que um aprofundamento destas perspectivas poderia realizar-se a partir de outras informações complementares, nomeadamente as dos níveis de classificação obtidos por estes alunos ao longo da sua trajetória escolar, informações, que pela sua pesada natureza, não tínhamos condições para coligir e operacionalizar.

– No plano das projeções face ao futuro, em concreto no do desejo de ingressar no Ensino Superior, já se registam correlações significativas de maior intensidade com as mesmas três variáveis (intensidade da leitura $r = .277, p < .001$; leitura atual $r = .282, p < .001$; gostar ou não de ler $r = .324, p < .001$). Ou seja, são os alunos que menos almejam um futuro escolar na Universidade ou Politécnico aqueles que menos afirmam gostar muito de ler, aqueles que à data do inquérito menos se encontravam a ler um livro e aqueles, também, que menos quantidade de livros leram ao longo de um ano.

d) Natureza científica, humanística e artísticas dos cursos e comportamento leitor – Empreendemos ainda uma última ventilação dos mesmos três indicadores pela natureza temática dos cursos do Ensino Secundário, na tentativa de procurar esclarecer alguma associação entre a discutida divergência entre cultura das humanidades e a cultura científica e sua possível relação com o interesse pela leitura de livros.

Foi, para o efeito, efetuada uma agregação dos diversos cursos (gerais e tecnológicos), independentemente desse fator classificatório, agora em três ramos de dominante, no fundo agregando grandes áreas temáticas:

– Humanidades.

– Ciências/tecnologias.

– Artes.

No fundo, e em jeito de justificação, digamos que não conseguíamos sustentar uma estrita polarização em duas culturas e acabámos por acrescentar-lhe uma terceira via (a artística).

Isto determinou, em termos operacionais, que um curso profissional vocacionado para o apoio social fosse integrado numa linha de humanidades, por exemplo, que os cursos ligados aos sistemas informáticos alinhasses no ramo científico, que a formação em ciências económicas integrasse, também, a componente científica.

Estamos cientes de alguma artificialidade destas categorizações e amplo debate poderia ser realizado em torno delas. Mas, ainda assim, valeria a pena realizar a experiência e retirar daí, se não grandes certezas, pelo menos pistas abrindo caminho a outras investigações de aprofundamento.

O Quadro 69 exibe a distribuição das mesmas três variáveis que temos vindo a trabalhar precisamente em função da natureza temática dos cursos (e só para essas as ventilações foram efetuadas neste trabalho).

Quadro 69 – Gosto pela leitura, leitura de um livro à data de resposta ao questionário e tipologia de leitores de livros por cursos humanísticos, científicos e artísticos (%)

a) Atitudes

Atitudes	Amostra	Humanidades	Ciências e Tecnologias	Artes
“Gosto muito de ler”	22,4	26,5	21,6	11,8
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	45,6	41,5	67,6
“Gosto pouco de ler”	24,2	23,8	25,3	14,7
“Não gosto de ler”	9,0	4,1	11,6	5,9

b) Leitura atual

	Amostra	Humanidades	Ciências e Tecnologias	Artes
Sim	43,6	51,7	40,9	35,3

c) Tipologia de leitores de livros

Tipologia	Amostra	Humanidades	Ciências e Tecnologias	Artes
Não leitores	21,8	11,6	25,9	26,5
Leitores em processo	4,5	4,1	4,6	5,9
Pequenos leitores	67,0	78,9	61,9	64,7
Médios leitores	6,3	4,8	7,3	2,9
Grandes leitores	0,4	0,7	0,3	0,0

Fontes: Quadros 87, 54 e 70 do Anexo II

– Quanto ao ato leitor realizado à data de aplicação do questionário, podemos observar o seu maior peso relativo no conjunto dos alunos de humanidades. Registadas as diferenças, diz-nos, todavia, o teste do Qui-Quadrado que a incidência de número de leitores atuais é independente da área temática do curso que os alunos estão a frequentar, embora o seu resultado esteja próximo da significância estatística [$\chi^2(2) = 5.882, p = .053$].

– No que respeita ao gosto pela leitura parece ter a área temática do curso uma maior significância. Dentre todas as formações são os alunos de artes os que percentualmente menos reconhecem ter um forte gosto pela leitura (eram já eles que revelavam valores mais baixos na análise-surpresa da leitura atual), sendo os alunos de humanidades os que mais o evidenciam (acima da média da amostra). Em contrapartida, não gostar de ler destaca-se sobretudo entre alunos de artes e diminui substancialmente nas formações humanísticas. A incidência de número de alunos que se define como gostando ou não de ler não é independente da área temática do curso que estão a frequentar, como indica a análise do teste do Qui-Quadrado, que se revelou estatisticamente significativo [$\chi^2(6) = 15.910, p < .05$].

Teríamos de procurar outras certezas e corroborações para esta associação mas fica, de qualquer modo, o seu registo.

– Interrogada a intensidade da leitura verificamos a clássica equiparação na categoria dos pequenos leitores entre as três fileiras (embora mais elevada nos cursos de humanidades), bem como relativo paralelismo quanto aos leitores em processo. Os não leitores estão mais presentes em cursos de ciências/tecnologias e artes, dobrando o seu peso relativo face ao mesmo segmento nos cursos de dominante humanística. Na categoria de leitura média avultam, por sua vez, os cursos científicos; e só há grandes leitores nestes e em humanidades (mas tratava-se, há que ter em conta, da fraca colheita de apenas dois alunos). O teste do Qui-Quadrado, que se revelou estatisticamente significativo [$\chi^2(8) = 16.781, p < .05$], diz-nos, pois que a distribuição dos alunos pelas intensidades da leitura não é independente da área temática do curso que frequentam.

Um olhar de interseção sobre os três indicadores permite levantar as hipóteses (mas de meras hipóteses se trata, sujeitas que teriam de ser a *démarches* de pesquisa centradas nesta problemática) de uma fragilização leitora nas formações artísticas e de um relativo incremento da prática nos cursos de humanidades. Esta hipótese contrariaria, assim, Baudelot et al (1999) e, em termos nacionais, Lages et al (2007) – que não viam nas formações curriculares temáticas associações significativas com o comportamento leitor – mas vai, pelo contrário, ao encontro do proposto por Yubero et al (2014) que já detetavam associações entre estas instâncias.

15.4 Habitat e idade

A terminar esta passagem pelas variáveis nucleares do estudo discutimos duas dimensões que não se revelam particularmente discriminantes do ponto de vista das práticas leitoras e suas intensidades nos segmentos estudantis do nosso território: a idade e o local de residência – variáveis que, quando interrogámos as práticas leitoras no âmbito das distribuições dos tempos livres, já se manifestavam menos operantes nesse domínio, como então sugerimos.

A primeira, relativamente expectável em função das abordagens estrangeiras (MECDE, 2003; Fauguet, 2012) e nacionais (Lages et al, 2007), é o local de residência, cada vez menos assinalado como um fator condicionador das leituras adolescentes nos países ocidentais (a não ser quando se manifestam condições extremas de exclusão geográfica ou sociológica que como tal o agudizem, intensificando a sua ação).

O habitat não está associado:

– À leitura atual ($r = -.056$, $p > .05$). Não se encontram significativas diferenças quanto à declaração de leitura à data de realização do inquérito em função de se viver numa área predominantemente rural, predominantemente urbana ou de urbanização média.

– Ao gosto pela leitura: não declaram apreciar mais a leitura os alunos do meio rural do que os do meio urbano ou semi-urbano ($r = .018$, $p > .05$).

– Detetando-se uma associação estatística entre local de residência e intensidade da leitura, ela revela-se, todavia, extremamente fraca ($r = -.090$, $p < .05$).

É evidente que encontramos algumas diferenças que explicam o resultado do teste: há 23,2% de não leitores nas zonas rurais e tal percentagem baixa para 19,1% nas urbanas; uma diferença de 3,4 (com vantagem para o urbano) separa umas e outras quanto ao pequeno leitorado; a mesma vantagem quanto ao médio (agora em diferencial de 5,2), o grande leitorado, até pela sua escassez, é só urbano; mas os leitores em processo excedem nas lugares rurais os jovens das cidades; entretanto, as zonas de urbanização média reequilibram tudo isto, tanto mais que estamos perante um padrão de povoamento do qual estão ausentes as grandes metrópoles e os contextos de elevado isolamento geográfico.

Viver no Alto Alentejo em lugares rurais ou numa das pequenas cidades que o compõem não parece, desse modo, ter grande relação nem com o gosto por ler nem com as práticas e atitudes gerais face ao livro.

Esperávamos, pelo contrário, encontrar no comportamento leitor destes jovens algumas dissociações em função das suas idades quanto a uma quebra do interesse leitor. Ficamos, pois, um tanto perplexos com o facto de a idade dos alunos não estar estatisticamente associada a nenhum dos três indicadores que temos vindo a usar: intensidade da leitura ($r = .027$, $p > .05$), leitura atual ($r = -.066$, $p > .05$), auto classificação do gosto pela leitura ($r = .065$, $p > .05$) – as mesmas conclusões são retiradas na ventilação pelo ano escolar frequentado, cujas distribuições são quase coincidentes (prescindindo, portanto quer de representação gráfica, quer de apresentação de testes de correlação). A únicas variações mais assinaláveis são a de uma leitura atual que diminui um tanto no grupo dos 19 e mais anos e no 12º. Ano de escolaridade, não sendo, no entanto tal, justificativo da defesa de uma tendência acompanhando a evolução etária; no plano da tipologia de leitores observamos o mesmo, com variações marginais dos não leitores, equilíbrios entre os grandes nos vários subgrupos e até um avolumar de grandes leitores no segmento acima dos 19 anos. Se houve, assim, erosão nas práticas de leitura, nomeadamente na intensidade desta, ela terá ocorrido antes disso, no período de idade coincidente com o fim do 3º. Ciclo do Ensino Básico (Clark, 2013; Hersent, 2003; Lages et al, 2007; NEA, 2007). Mas trata-se de um fenómeno que, para ser frontais, não podemos medir de forma objetiva a partir dos dispositivos de recolha tomados. No sentido desse esclarecimento, paradoxais se revelam também as respostas quanto a uma autoavaliação das leituras considerado o período dos últimos cinco anos: são os mais velhos da amostra (19 e mais anos) os que até mais expressivamente declaram acréscimos das suas práticas leitoras, infirmando juízos a respeito de um declínio acompanhando o três anos do ciclo secundário; já seria mais claro o facto de serem, por outro lado, os jovens com idades entre os 14 e os 16 anos os que procedem a uma autoavaliação em baixa (estariam, porventura, a situar o seu comportamento atual face ao período de uma pré-adolescência mais próxima da

leitura, o que faria sentido com a teorização trabalhada). Mas, em qualquer dos casos, os valores de distância destas categorias são bastante baixos.

Não podemos, desse modo, e a partir dos resultados obtidos, extrair nada de seguro a respeito quer de um declínio quer de um reforço (hipótese alternativa sempre a considerar, mas que os dados da literatura contrariam) das práticas leitoras deste segmento amostral na fase de transição da etapa básica para a secundária, o que só poderia ser avaliado cabalmente a partir de um trabalho de acompanhamento de coortes realizado a partir de metodologia próxima da de Baudelot et al (1999).

15.5 As fraturas: uma discussão

Estes níveis informativos afinaram um retrato no qual vêm à superfície diferenciais localizados no sexo/género, na condição escolar dos pais, nos processos socializadores primários e sua eventual eficácia, nas particularidades da experiência escolar (do duplo ponto de vista da natureza dos cursos frequentados e das projeções de um futuro académico, porventura, mas com menos segurança interpretativa, no tipo de estudos que se desenvolve).

– De todos esses níveis, o mais certo – o que, diga-se de passagem, vem a ser corroborado pelas correlações estatísticas que se afirmaram como as mais significativas do conjunto – é o que patenteia dissociações de atitudes entre os sexos, em conclusões justapostas aos vários trabalhos do OAC (Lopes & Antunes, 1999, 2000, 2001) e sobretudo às da pesquisa nacional de maior alcance junto de populações estudantis (Lages et al, 2007) – que nas mesmas dissociações via um dos grandes vetores de caracterização das leituras adolescentes. Esse vetor de caracterização tornou-se, internacionalmente, e como foi sublinhado, um denominador comum a todos os estudos no setor, sendo aliás responsável por uma transferência do foco de atenção das dimensões de classe para as dimensões de género.

– Para além de todas as hipóteses no plano teórico levantadas a respeito das diferenças comportamentais face à leitura por parte de adolescentes do sexo feminino e masculino, verificamos articularem-se estas últimas de forma, no nosso caso, bastante pronunciada com as práticas de estímulo para a leitura desenvolvidas pelas famílias (no que ironicamente designámos como uma socialização azul e rosa).

– Esses planos de uma socialização desigual têm também alguma expressão quando os questionamos a partir da escolaridade familiar. Podem os diferenciais de estímulos ser menos evidentes do que aqueles verificados no tocante a uma socialização genderizada; mas tal facto não oblitera a identificação de fragilizações do exemplo leitor parental em ambientes domésticos também eles marcados por maiores debilidades académicas que parecem, inclusivamente, transferir-se para alguns dos níveis de estimulação intencional. No quadro de uma cultura para a leitura de modesta presença no conjunto dos comportamentos juvenis, manter-se-iam, apesar de tudo, clivagens associadas à origem social, na linha do pensamento de Octobre (2014a), autora que vem insistindo na necessidade de uma desmistificação da ideia de uniformidades reducionistas no modo como se encara o comportamento cultural (e leitor) da adolescência.

– Essas clivagens são, novamente, identificáveis a partir da própria experiência vivida na escola, com dissociações comportamentais leitoras entre as diversas formações curriculares, as orientações face aos estudos, os níveis de rendimento acadêmico. Serão tais associações também menos evidentes que outras, também elas sujeitas a contrastes internos, mas não as consideramos descartáveis (a partir dos diversos indicadores arrolados que lhe conferem alguma coerência sustentadora).

Se procurássemos, com base no cruzar de todas as dimensões trabalhadas, estabelecer um retrato-robô do adolescente leitor de livros neste nosso território diríamos que os seus traços dominantes são:

– Femininos; exemplares de uma forte relação com a leitura nos primeiros anos de formação, que pode decorrer, inclusivamente, de ação intencional por parte dos agregados familiares no sentido da estimulação desta atividade; coincidentes com uma maior orientação para os estudos que pode fazer-se sentir nos próprios níveis de rendimento acadêmico em percursos escolares melhor sucedidos; coincidentes, também, com a matrícula num curso preponderantemente orientado para o prosseguimento de estudos no Ensino Superior e com o desejo de encetar esse projeto; com maior associação a agregados familiares documentando eles próprios diplomas académicos de ordem mais avançada.

Do outro lado deste espectro tendencial encontramos maior debilidade das práticas leitoras em perfis:

– Masculinos; denotando uma relação primária com a leitura de menor significado; com associação a uma mais fraca adoção da cultura escolar que se transfere para percursos mais acidentados na progressão das etapas da escolaridade e indicia menor intencionalidade quanto a um projeto de prosseguimento de estudos; mais coincidentes com a matrícula num curso profissionalizante; com maior associação a agregados familiares de habilitações académicas também elas mais frágeis.

É evidente que estes perfis são uma simplificação, é evidente que eles nos oferecem a imagem de uma tendência global, é claro que há muitas fugas a esses esboços a traços mais grosseiros para as quais, quer a literatura científica listada, quer os próprios resultados obtidos nos chamam a atenção. Muitos casos encontraremos em que a fraca pulsão leitora das famílias possa ser contrariada pela ação motivadora da escola, por um livro nela descoberto que desencadeou qualquer chama; muitos outros haverá em que o grupo de pares, se eles forem leitores, estabeleceu movimentos em direção a uma obra; os vários consumos culturais e as formas de participação nos domínios da cultura também podem ser um agente de diferença; também há médios e grandes leitores entre os rapazes, contrariando corajosamente as representações atidas a uma masculinidade distanciada do livro; também há médios e grandes leitores em adolescentes oriundos de famílias em que a leitura não é revestida de grande importância, mesmo naquelas em que as figuras parentais não poderiam ser mais estrangeiras a esses atos. Não vivemos, felizmente, num contexto sociocultural e histórico de comportamentos predeterminados ou de segregações absolutas. No entanto (e a adversativa, parece permanentemente, a pedra de toque deste estudo em todas as suas possíveis articulações) temos de considerar, com sensatez, os perfis acima apresentados, se não desejamos ficar nem com um retrato a preto e branco nem com um

que nas suas diversas colorações nos faça esquecer desigualdades ainda operantes e para as quais há que estabelecer programas de intervenção.

15.6 Um regresso ao passado em tons comparativos

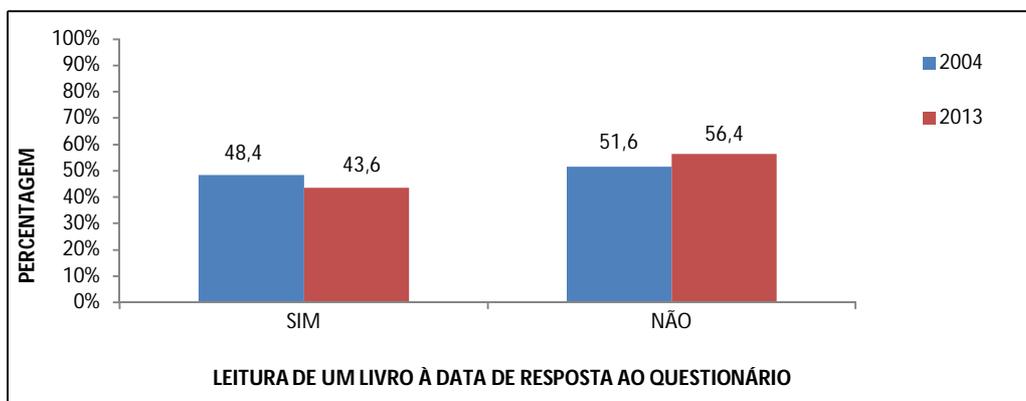
Este trabalho não foi concebido numa lógica de procura de tendências evolutivas do comportamento leitor no território estudado. No entanto, como várias vezes enunciámos, desenvolveu-se num distrito onde tínhamos já praticado pesquisa nesse domínio, no ano de 2004, junto de populações em frequência do Ensino Secundário, recorrendo a dispositivos bastante próximos. “Leituras de uma população juvenil no distrito de Portalegre” (Rosário, 2006), contemplando então, algumas questões colocadas agora exatamente da mesma forma e que eram tratadas a partir de modalidades categoriais muito próximas, oferece, pois, uma oportunidade para levantar pistas sobre alterações de práticas com uma distância de 9 anos que seria perdulário deixar de lado. Apresentamos, por isso, algumas dessas pistas, ainda que concentrando-nos apenas naquelas que consideramos centrais e que são passíveis de confronto.

Quanto às informações de enquadramento da primeira sondagem, refira-se que, levada ao terreno entre finais de Março e finais de Maio de 2004 ela se desenvolveu precisamente nos mesmos estabelecimentos de ensino agora trabalhados e entre alunos também do 10.º ao 12.º; que se operacionalizou a partir de uma amostra representativa, estratificada com base nas variáveis sexo, ano escolar e curso frequentado, turma e escola; que, num universo à época composto por 2409 alunos, se traduziu o trabalho numa amostragem final de 591 casos (24,5% da população escolar matriculada).

Apresentadas as coordenadas técnicas, observemos indicadores que se nos asseveram como pertinentes no sentido de desenhar algumas possíveis tendências do conjunto.

Um primeiro nível de abordagem (mais imediatista) passa pela evolução da declaração de leituras à data de resposta ao questionário, a designada leitura atual (Gráfico 41).

Gráfico 41 – Leitura de um livro à data de resposta ao questionário - Comparação entre 2004 e 2013 (%)



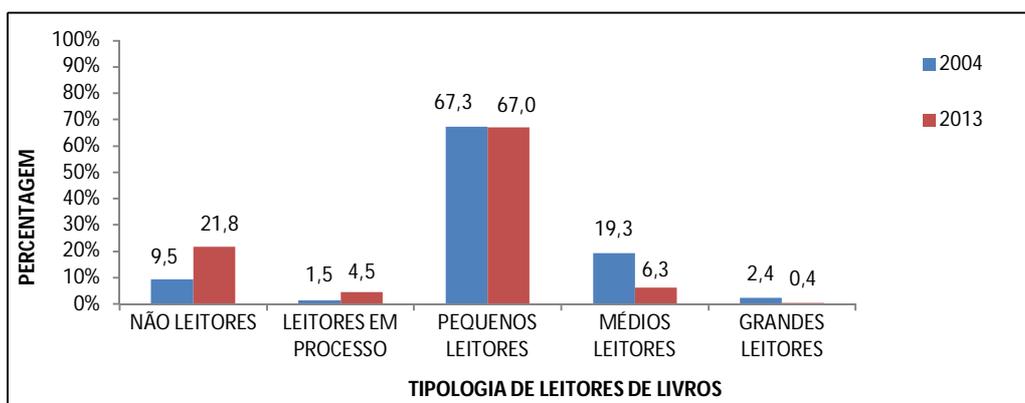
n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 54 do Anexo II

Se tivermos em conta a evolução das políticas para a leitura no conjunto do país e no sistema de ensino em particular (traduzidas na RNBP, na RBE, no PNL – e todas as suas ações, na reclamação de um espaço de discussão pública sobre a leitura que desde então se foi desenhando) é paradoxal observar que a leitura atual sofre uma quebra de uns tantos pontos percentuais (5,2 para ser preciso) entre as duas datas; à volta do momento em que os interrogámos eram proporcionalmente menos os jovens a ter uma leitura entre mãos em 2013 do que nove anos atrás, em 2004.

Quanto às intensidades, será pertinente observar a tipologia de leitores de livros, perguntando-nos se também ela reflete o fenómeno declinante que outros estudos atrás referidos assinalam (Gráfico 42).

Gráfico 42 – Tipologia de leitores de livros – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



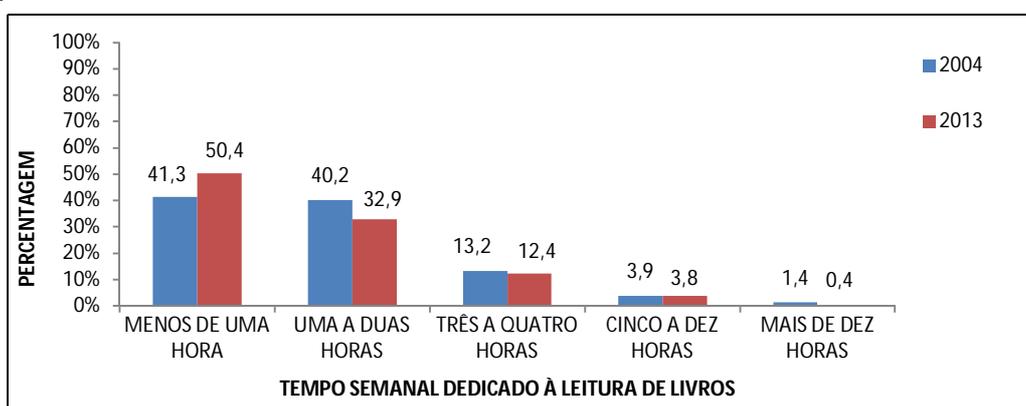
n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 70 do Anexo II

Em 2004 quase 10 em cada 100 alunos eram não leitores (não tinham lido na íntegra qualquer livro nos 12 meses anteriores à recolha e não se encontravam a ler qualquer livro à data desta). Essa percentagem, assombrosamente, mais do que duplica passados 9 anos; agora essa absoluta distância face ao livro atinge quase 22 em cada 100 estudantes do Alto Alentejo. Pelo contrário, os leitores em processo (relembre-se, aqueles que não tendo concluído nenhuma leitura no ano retrospectivo a estavam a desenvolver à data da inquirição) apresentam uma linha evolutiva em alta, com subida percentual de 1,5 para 4,5%. São os pequenos leitores (1 a 5 livros) – os representantes típicos de uma leitura de baixa intensidade – aqueles que nas duas recolhas evidenciam percentagens mais elevadas e muitíssimo próximas, sendo, pois, um grupo caracterizado pela estabilização de mais longa duração: a leitura ter-se-á instituído como prática da maioria, mas em performances bastante módicas e que parecem não sofrer crescimento. Além do acréscimo de não leitores, o fenómeno de uma erosão da prática nos grupos juvenis, de que vêm falando todas as pesquisas, é também (ou ainda mais) visível na diminuição do médio (6 a 12 livros/ano) e do grande leitorado (mais de 12 livros/ano): a primeira categoria reduz-se para cerca de um terço do valor da primeira data de recolha, a segunda para um sexto, nos níveis absolutamente irrisórios que já tínhamos comentado. Este reduzidíssimo valor relativo de grandes leitores contabilizado em 2013 torna-se, desta feita ainda mais perturbante quanto confrontado com o do primeiro ano em análise.

Como evoluíram, por sua vez, os tempos semanais dedicados à leitura? No Gráfico 43 exibimos estas avaliações nas duas décadas consideradas. O resultado parece consistente com os dados diacrônicos obtidos no plano da leitura atual e no da tipologia de intensidades de leitura que acabámos de apresentar, apontando mais uma vez para movimentos de quebra.

Gráfico 43 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



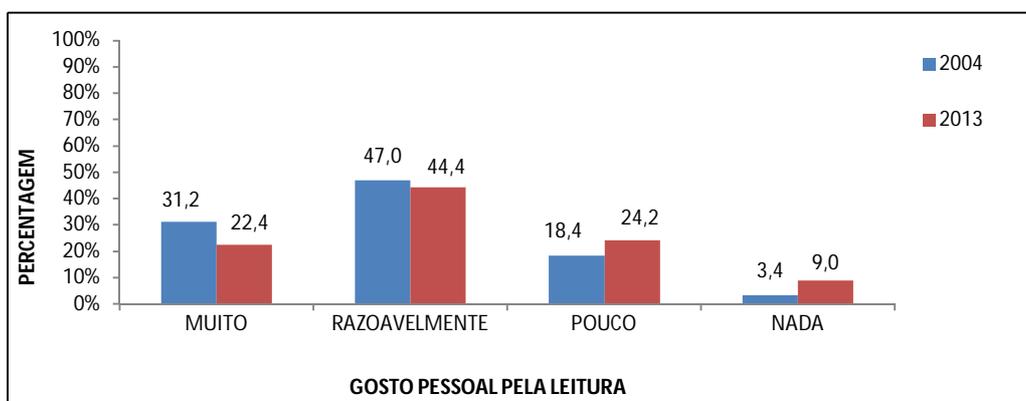
n = 569 (Ano de 2004); n = 474 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 72 do Anexo II

Subiram os períodos curtos de dedicação à leitura de livros (categorias até 2 horas semanais), estabilizaram-se os outros, finalmente registrando-se perdas no grupo dos que afirmam despende com esta prática mais do que dez horas por semana. Significa isto que as leituras de maior recorrência ou extensão viram encurtadas as suas oportunidades e ocasiões.

Vejam os dados ainda a declaração do gosto pela leitura nas duas datas (Gráfico 44).

Gráfico 44 – Auto classificação do gosto pela leitura – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



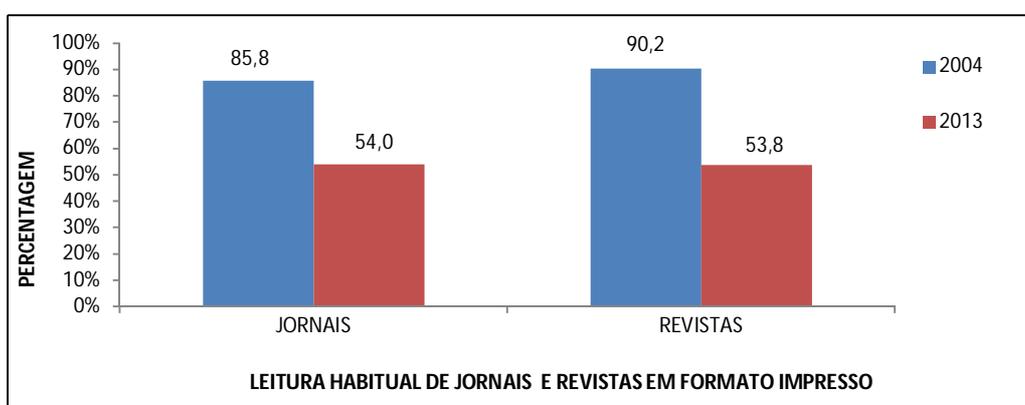
n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 87 do Anexo II

Obtém-se aqui uma imagem que parece não desmentir o que os indicadores mais objetivos de prática sugeriam: decréscimo não negligenciável da percentagem de alunos que afirmam gostar muito de ler, decréscimo daqueles que declaram um gosto razoável por esta atividade (mas bem menos acentuado, quase apontando à estabilização do segmento); subidas nas declarações de fraco reconhecimento na prática leitora, sobretudo no caso da última categoria, em que o ato de ler é quase repudiado.

Nesta espiral, um tanto pesada, reconheça-se, como se situa a leitura de imprensa (jornais e revistas)? Não tendo interrogado, no primeiro estudo, a leitura de imprensa em formato digital, não dispomos de dados comparativos a esse respeito, ficando o presente confronto reduzido ao formato em papel (que exibimos no Gráfico 45).

Gráfico 45 – Hábitos de leitura de jornais impressos e de revistas impressas – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

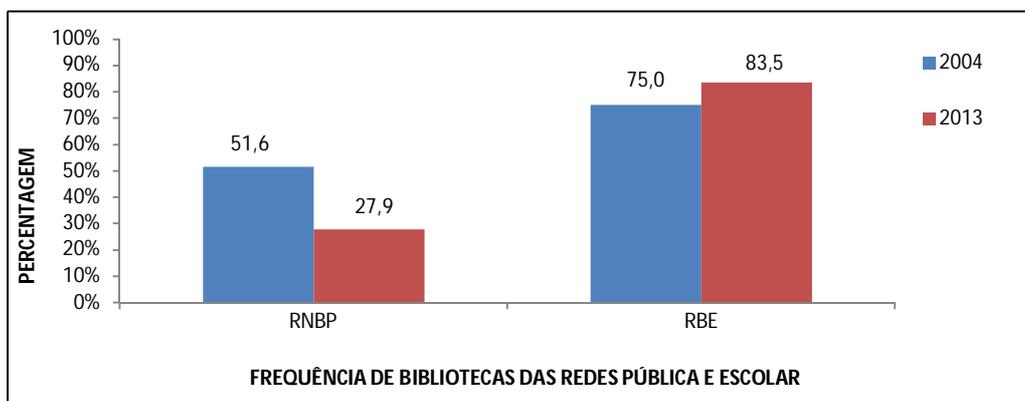
Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadros 106 e 114 do Anexo II

Aí voltamos a encontrar convergências com o fenómeno de uma diminuição do interesse pela imprensa tradicional. Desceram bastante abruptamente tanto os leitores habituais de jornais, como os de revistas. Veja-se que em 2004 estas formas de leitura se situavam em valores bastante mais positivos, em consonância até com as conclusões que três anos mais tarde seriam obtidas para o território nacional por Lages et al (2007), e que seguiam, inclusivamente, as tendências nacionais de crescimento desta forma de leitura detetadas entre as sondagens HLPP (Freitas et al, 1997) e LEP (Santos et al, 2007). Uma só década veio alterar profundamente esse contexto de juvenildade dos públicos da comunicação social em papel, numa descida que não nos surpreende tendo em conta as tendências internacionais que anteriormente apresentámos.

E que dizer dos espaços de leitura pública? Em 2004 estávamos em pleno fulgor da expansão da RNBP; das 15 bibliotecas que hoje a integram, 8 delas já tinham completado o seu processo de adesão, 7 iriam fazê-lo com temporalidades diversificadas, algumas delas poucos anos depois (embora a maioria existisse já antes disso como espaço físico com funcionalidades mais limitadas). Em termos públicos era, à época, muito visível esse processo de edificação e renovação; estes equipamentos culturais eram algo de novo nas cidades e vilas, tanto mais que eles ofereciam serviços gratuitos (acesso a computadores, ligação à internet, requisição de suportes musicais e videográficos) a que nem todos os jovens, ainda, acederiam nos seus lares. Todos esses fatores (novidade, procura da ligação online, acesso a conteúdos visuais) podem

explicar que entre os então inquiridos a frequência das bibliotecas municipais (Gráfico 46) se revelasse bastante mais popular (cerca de metade deles declarava visitar esses espaços), contrastando com os níveis atuais sobre os quais já refletimos.

Gráfico 46 – Hábitos de frequência das bibliotecas da RNBP e das bibliotecas da RBE – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 123 e 130 do Anexo II

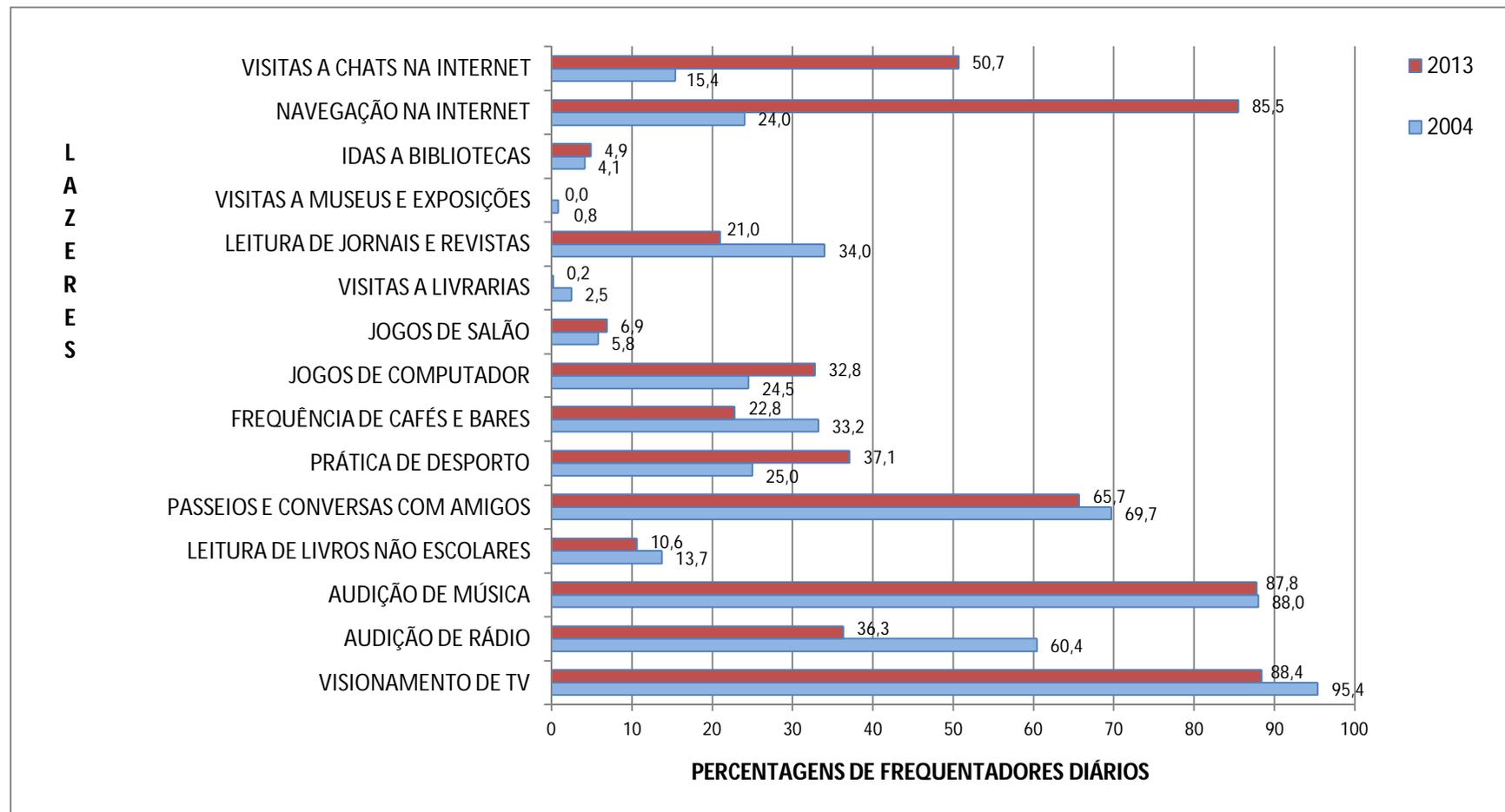
A verdade é que já em 2004 a deslocação dos jovens às bibliotecas para práticas leitoras ou para requisição de livros não constituía a regra; as informações então obtidas davam sobretudo conta de uma procura acentuada das novas tecnologias nesses espaços de leitura pública que ultrapassava os motivos, digamos, mais clássicos. Do mesmo modo, registavam os nossos dados, uma relativa escolarização destes equipamentos que justificaria as preocupações dos estudos do OAC (Lopes et al, 2001) mas que, ainda assim, consideramos, explicaria neles a presença de um público juvenil (que aí procuraria encontrar-se em grupo para trabalhar, que aí acederia – individual ou coletivamente – a um terminal informático para esses efeitos). As mudanças comunicacionais, a posse do computador (no quarto), sociabilidades juvenis que se reduziram em determinados espaços públicos, podem ser a chave para a compreensão deste declínio do uso das bibliotecas municipais, como sugerimos antes.

Em tendência inversa (de subida) se desenha a relação com as bibliotecas escolares (já, de qualquer modo, com valores bastante elevados em 2004¹³⁷). Aqui pode dizer-se que assistimos a um processo que consolidou a cultura de utilização destes espaços e os instituiu integralmente nas vivências quotidianas, o que é coerente com as reflexões que noutra capítulo realizámos a esse respeito.

Fazendo jus ao título deste trabalho, teria sentido ainda comparar a evolução das práticas de lazer entre as duas sondagens empreendidas. (gráficos 47 e 48).

¹³⁷ Em 2004 das sete bibliotecas servindo hoje os estabelecimentos de ensino trabalhados quatro delas tinham já integrado a RBE, as outras três fá-lo-iam entre 1 e 3 anos depois (remete-se, novamente a consulta destas informações para os quadros 156 e 157 do Anexo II). Mas com requalificação ou não, disponibilizando ou não todas as funcionalidades e suportes, qualquer destas escolas possuía no ano referido a sua própria biblioteca.

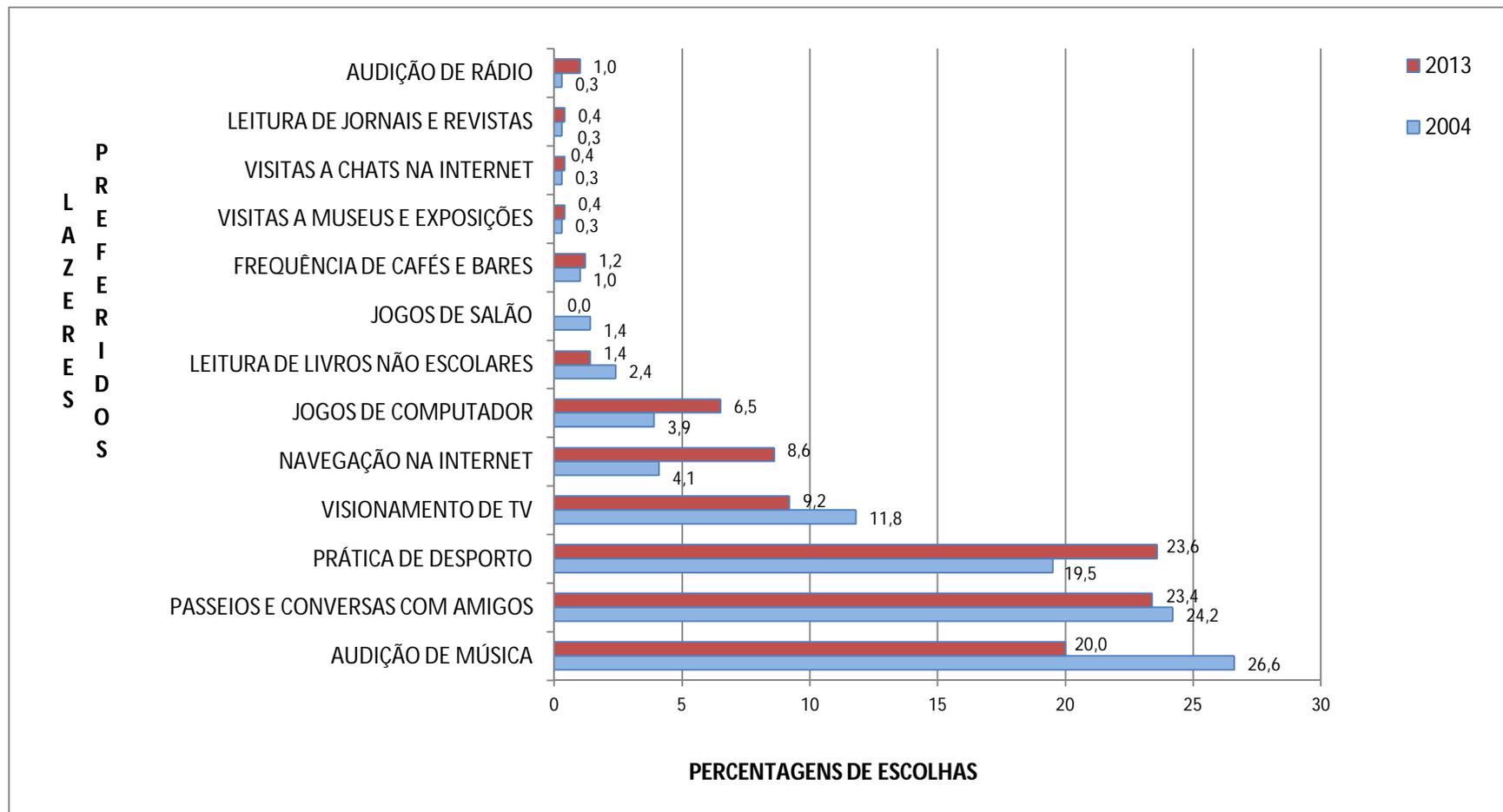
Gráfico 47 – Práticas de lazer (realização de base diária) – Comparação entre 2004 e 2013 (%)



n = 591 (Ano de 2004); n = 509 (Ano de 2013)

Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 49 do Anexo II

Gráfico 48 – Práticas de lazer preferidas - Comparação entre 2004 e 2013 (%)



Fontes: Dados de 2004: Rosário (2006); Quadro 50 do Anexo II

A primeira apresentação gráfica concentra-se na distribuição das realizações diárias dessas práticas, as que nos dão uma medida mais aproximada da importância de cada uma no dia-a-dia juvenil – poderemos evocar, a título complementar, algumas cifras que descrevem as formas semanais ou ainda mais ocasionais de cultivo desses diversos lazeres recolhidas pelo primeiro estudo.

Por sua vez o Gráfico 99 exhibe a evolução das preferências manifestadas nas duas datas em relação a este conjunto de formas de ocupar o tempo.¹³⁸

1 – As práticas de tempos livres realizadas – Neste primeiro caso reconhecemos (para nos socorrermos de perspetivas comparativas com outros contextos extranacionais de controlo) que ele evidencia – mesmo que com uma ou outra particularidade – um paralelismo com as evoluções sinalizadas em populações com características semelhantes do ponto de vista da idade e da condição face aos estudos (MECDE, 2014, 2017; Rideout et al, 2010; Wenckers et al, 2018). Esse paralelismo é ainda mais evidente quando cotejamos os nossos resultados com os do contexto francês trabalhado por Octobre et al (2010), no estudo que nos parece o mais aprofundado de quantos consultámos no plano das transformações operadas nos lazeres juvenis. Nesse caso, e recordando as suas linhas gerais, eram assinaladas descidas do visionamento televisivo clássico e da escuta radiofónica (por passagem a outras plataformas) e da leitura de suportes em papel (jornais, revistas e livros), manutenção do peso das práticas desportivas e de envolvimento cultural, subidas da escuta musical, bem como das atividades realizadas em ambiente informático. O mesmo trabalho dava ainda notícia de baixas percentagens de realização de atividades de domínio mais distintivo (no campo da visita a exposições de arte ou do consumo de música erudita), formas de consumo cultural que teriam tendência ao decréscimo. O que vemos, entretanto, na nossa distribuição?

a) Práticas lúdicas em movimento declinante – Agrupamos aqui as atividades de tempos livres que sofrem um movimento erosivo nas populações juvenis que estudámos.

Entre estas, a que mais por esse declínio parece ter sido afetada é a escuta de rádio (60,4% para 36,3 em regime diário), no que interpretamos como uma passagem dos seus públicos das formas de audição convencional para aquelas em ambiente digital. O transístor e o rádio da aparelhagem doméstica tornaram-se um tanto obsoletos para estas idades, uma vez que pode agora no computador realizar-se a mesma atividade combinada com outras formas de multitasking. Os planos de uma escuta radiofónica semanal ou de base mensal, subiram, entretanto, parecendo situar a relação com este meio em momentos mais dispersos e ocasionais. Em 2004 eram menos os que nunca ouviam rádio (2,3%) do que em 2013 (7,3%), dando conta de uma forma de comunicação social que numa aceção tradicional vem perdendo algum poder.

Podemos aplicar ao consumo diário de TV o mesmo raciocínio: a sua realização no computador e a concorrência que lhe farão outras formas de audiovisual, bem como a interatividade com a imagem/som que a internet induz, podem explicar a mesma diminuição (ainda assim bastante mais ligeira), que vem ser corroborada por tendência de subida, na segunda data, das modalidades mais esparsas (semanais) – uma nota de pormenor interessante dá-nos a ver que em 2004 era nula a percentagem dos que

¹³⁸ Note-se que os gráficos não contemplam o visionamento cinematográfico (nas duas vertentes – nem em sala, nem em contexto doméstico) dado que as categorias contempladas nos dois questionários eram diferentes, não permitindo, pois, *démarches* de confronto.

declaravam nunca ver televisão; em 2013 temos já 0,8% nessa situação, a nosso ver reforçando essa ideia migração dos consumos audiovisuais noutras plataformas.

Em erosão também evidente encontramos a frequência de bares e cafés, cuja visita diária diminuiu de 33,2 para 22,8% de uma data a outra: o facto é que ir a um bar ou café era na última data, mais ocasional do que na primeira, e que em 2013 eram mais os jovens a afirmar nunca ir a estes lugares (deslocação percentual de 3,7 para 5,5%): um certo entrincheirar das sociabilidades juvenis nos domínios do espaço privado (quer elas depois se operem presencialmente ou à distância por via digital) será hipótese explicativa para este menor interesse pelos convencionais espaços públicos (não virtuais) de encontro adolescente.

A leitura diária de jornais e revistas em papel desceu de 34 para 21% de praticantes, quebras que também se estabelecem nas modalidades semanais (50,1 para 37,7%); em 2004 quase quatro em cada 100 alunos diziam nunca ler um jornal ou revista, em 2013 eram já 12 em cada 100, tudo isto documentando o globalizado desinvestimento juvenil que antes discutimos quanto à imprensa clássica. Ler um jornal ia-se estabelecendo cada vez mais como algo que acontece fortuitamente (a leitura ocasional – uma ou duas vezes por mês – é a única relação com a imprensa em papel que regista crescimento entre as datas estudadas – de 11,7 para 28,3%).

No campo das atividades menos centrais no domínio das culturas juvenis ou, se quisermos, daquelas representando uma cultura mais legitimada (Détrez, 2011), mais erudita, de construção de uma familiaridade mais exigente, nos surgem as visitas a museus, exposições e livrarias. É verdade que não podemos medi-las a partir de uma frequência diária (muito poucos indivíduos em todos os grupos etários visitarão quotidianamente um museu, muito poucos se deslocarão todos os dias a uma livraria). Por isso, em qualquer dos anos, os públicos diários da exibição de artes plásticas aproximam-se do zero e não descolam de 2,4% (em valor quase coincidente para ambas) na regularidade de uma a duas vezes por semana. Visitar mensalmente uma exposição (critério mínimo, digamos, e talvez o mais realista para avaliar esta prática) sofreu quebras de uma década a outra; e em 2013 eram mais os que declararam nunca o fazer, aproximando-se dos 60%, o que os parece um balanço grave. Ambos os estudos sinalizam o pouco interesse pela frequência de livrarias; estas não são para a generalidade dos jovens um lugar minimamente atrativo ou carregado de qualquer simbólica. Ainda assim, a percentagem dos que nunca o faziam cresceu de 21,2 para 49,3%, vulnerabilizando-se ainda mais esta prática.

b) Práticas lúdicas estáveis – Em perfeita sintonia com o estudo de Octubre et al (2010), que a consideram prática inatacável e marco central das culturas juvenis da contemporaneidade, a audição musical apresenta aqui uma enorme estabilidade (as suas frequências diárias são quase idênticas de uma década a outra, as semanais exibem exatamente o mesmo valor (11,4%). Em qualquer uma das décadas são marginais (0,3 em 2004; valor nulo em 2013) os que declararam nunca ouvir música.

As práticas de convivialidade presencial manifestadas pelos passeios e conversas com amigos mantêm, também relativa estabilidade. É um facto que elas diminuem na sua modalidade diária (69,7 para 65,7%) o que, em nossa opinião é sintoma não de uma perda de importância das redes de pares mas sim da emergência e do avolumar do exercício dessa convivialidade a partir dos dispositivos móveis e das redes sociais digitais – na verdade não é já preciso estar no mesmo lugar com os outros se se pode com eles estar e comunicar à distância e sincronicamente. Contrabalança o conjunto – e por essa razão as integramos neste grupo – o facto de estas formas lúdicas subirem nas modalidades semanais e mensais, confirmando o seu valor no universo cultural juvenil.

Os jogos de salão evidenciaram subidas ou descidas marginais entre as categorias que acabam, no cômputo geral por equilibrar a sua importância e situando este passatempo numa situação discreta no conjunto. Quanto à frequência de bibliotecas, o seu ligeiro acréscimo só poderá se explicado pela transversalidade do uso das bibliotecas escolares, dado que outros dados acerca das bibliotecas municipais o contradizem.

c) Práticas lúdicas em crescimento – Todas as formas de lazer associadas ao computador e à internet registam na nossa população (como lá fora) acréscimos que as erigem em novos marcos centrais das culturas juvenis (Outobre, 2018) a acrescentar ao universo musical. A navegação diária na internet subiu exponencialmente de 24 para 85,5% (se antes a maioria a isso se dedicava de forma mais irregular, na última recolha essa maioria estava do lado de um uso diário); a visita a chats, porventura no âmbito das redes sociais digitais, segue a mesma tendência (nove anos de diferença traduzem uma subida de 35,3% na utilização quotidiana destes); os jogos de computador apresentam-se, igualmente, como prática de lazer em aumento de popularidade (embora com variações percentuais menos acentuadas). Em qualquer uma destas três práticas o que é absolutamente evidente é a transferência de formas de uso mais dilatadas no tempo (em 2004) para formas de uso ocupando em 2013 o dia-a-dia ; computador e internet, e muitas das atividades ali empreendidas, passaram a fazer parte da dieta dos lazes realizados todos os dias para a quase maioria.

O desporto parece também reunir cada vez mais cultores, a ter em apreço a sua subida de 25 para 37,1% numa base diária, concomitante com descidas (61 para 52,7 e 10,3 para 7,3%) respetivas no exercício desportivo semanal ou mensal. São menos em 2013 os que nunca praticavam desporto (2,9) do que nove anos atrás. A prática desportiva mantém-se muito popular e consideramo-la entre os lazes em crescimento em virtude de uma transferência bem notória para os ritmos do dia-a-dia.

É, pois, no quadro erosivo que um pouco atrás apresentámos que ganha coerência o movimento em perda na leitura diária de livros não escolares: já apenas empreendida por 13,7% dos indivíduos inquiridos em 2004, ela desceu para 10,6% em 2013. Mesmo a leitura de livros realizada uma a duas vezes por semana é afetada (descendo de 36 para 30,8%). Apenas uma relação com o livro tão ocasional como abri-lo uma a duas vezes por mês se revelava em 2004 percentualmente superior (39,5) à mais recente (37,7%); e se na primeira recolha 10,8% reconheciam nunca ler livros nos seus tempos livres a mesma proporção quase duplicara em 2013 (20,8).

2 – As práticas de tempos livres preferidas – Tínhamos visto que praticar não é sinónimo de amar; em ambos os anos se assinalam descoincidências (podia em 2004, tal como em 2013, ser o visionamento televisivo a prática lúdica mais frequente, não o tornando tal facto a atividade com mais votantes, o mesmo princípio sendo aplicável às visitas a chats na internet). Não querendo deter-nos sobre os significados dessas descoincidências, que seriam de qualquer modo fascinantes em termos especulativos, vejamos o que variou de uma data a outra neste campo dos amores pelo lúdico. Em 2004 a audição musical era ainda a grande rainha, ultrapassando todas as outras formas de lazer no campo preferencial. Passados 9 anos reduziu-se esse reinado, suplantada que foi pelas conversas e passeios com amigos. A prática desportiva é na última data analisada a que maior percentagem de preferências recolhe, em subida evidente – alegrem-se os defensores da vida saudável e do treino do corpo. Variações marginais descrevem as preferências pela TV em ambos os anos. Sintomática de uma crescente

importância do digital nas culturas juvenis se revela a duplicação da preferência pela navegação na internet (4,1 para 8,6%) e a quase duplicação da preferência pelos jogos de computador. Ainda no tocante a este observe-se a marginal escolha dos chats (subindo de um ano a outro está, em todos os casos, longe do que a sua prática real sugeriria). As restantes variações (já todas elas à volta de atividades em regime de seleção muito marginal) são, também elas, incipientes.

Importa salientar, todavia que, em efeito de espelho face às práticas realizadas no digital, a leitura de livros não escolares sofreu recuo (2,4 para 1,4%) sendo, pois, em 2013 uma prática favorita de menor percentagem de jovens do que em 2004. Se era então pouco escolhida passou a sê-lo ainda menos, o que é coerente com todos os indicadores de prática e gosto que temos vindo a mobilizar nesta secção do capítulo.

Não querendo ver nas linhas evolutivas traçadas uma lei histórica anunciadora do fim da leitura lúdica juvenil, tanto mais que apresentámos a seu tempo reservas que nos parecem ser convincentes quanto a juízos desse teor, somos obrigados a reconhecer, porém, que numa região algo frágil nessa matéria outros tantos sinais se congregam menos propícios à tranquilidade.

Reservamos para o próximo e curto capítulo, a fechar este trabalho, um sumário reflexivo.

Capítulo 16

Reflexões finais

Eles leem livros. Em rotura com discursos pessimistas sobre o tema, pensamos mesmo encontrar no conjunto, uma massa leitora significativa. Talvez mais significativa do que aquela que os seus pais, e sobretudo os seus avós, conseguiriam reunir nas mesmas idades; avanço conjectural que não poderemos nunca sustentar completamente porque não é possível voltar ao passado e medi-lo com a fita métrica do presente; mas avanço conjectural que nos parece plausível, atendendo ao facto de essas anteriores gerações terem (os dados da sua formação escolar lá estão a comprová-lo, em coerência com as estatísticas a respeito da região), em maior proporção, abandonado a escola precocemente sem conseguir atingir a etapa de escolaridade que tempos mais propícios serviram de bandeja aos seus filhos. Essas gerações anteriores terão enveredado mais cedo pelo mundo do trabalho, não beneficiando das condições (estímulo, tempo, contacto com mundos culturais) favorecedoras do ato leitor. Mas os filhos leem, a grande maioria deles lê alguma coisa; e por isso não é possível defender aqui a tese de uma desmobilização generalizada em relação ao livro. Nem sequer a outra que quisesse considerar uma mobilização para este exclusiva ou fundamentalmente organizada pela instituição escolar. O que pensamos ter comprovado é que, observados os atos leitores concretos, e tomado o seu peso nos dois possíveis contextos enformadores da vida deste grupo juvenil, o que daí ressalta é a preponderância da leitura lúdica sobre a académica. Já não é pouco, no confronto com adolescências para as quais o alternar das páginas se tenha limitado à “Cartilha Maternal”, ao caderno de exercícios e ao “Livro de Leitura”. Não; estes jovens leitores de agora podem exhibir Camilo e Eça, deixando-nos uma certa sensação de *déjà-vu* (já eu lia o mesmo e isso tudo por força da escola) mas não se ficam por aí: os seus tempos leitores espraíam-se por umas centenas de títulos manipulados e, sobretudo preferidos, que devem bastante menos ao constrangimento escolar que a outras vias.

Mas eles não leem muito e não leem muitos livros. O preço a pagar por uma generalização do acesso à escolaridade e à leitura, o reverso da medalha da transversalidade social destas, parece ser, no presente, a formação de uma massa leitora de baixa densidade. São os pequenos leitores que temos, numa relação ténue com o livro e que, em muitos casos, se verifica bastante mais fortuita do que aquela que desejaríamos. Embora justamente beneficiários dessas condições de estímulo e dessa disponibilidade de tempo de um tempo mais generoso, embora vivendo numa sociedade de abundância informativa, editorial, de profusão de equipamentos e estratégias promotores da leitura, esta não parece descolar de patamares pouco ambiciosos, numa frugalidade que tem o seu contraponto em voracidades (e voragens) comunicacionais e participativas com outro rosto e (i)materialidade. As categorias da tipologia de leitores em que os fomos dispendo e que eram já em si, também elas, de muito curto alcance, espelham até à saciedade os parcos momentos dedicados às páginas, o reduzido número de volumes abertos e fechados. Embora num contexto que tudo deve a uma cultura de leitura, estaremos longe, muitíssimo longe, da possibilidade de atingir aqui uma classe leitora sólida, ancorada nos livros e nos seus prazeres, coincidente com os padrões da leitura cultivada e sofisticada que compõem um determinado perfil humanista que vem de há de uns séculos atrás e que se continua a tomar como ideal.

Poderão ler livros, mesmo que pouco, mas mais raros são os que atribuem a essa atividade uma simbólica que a autonomize no conjunto dos seus lazeres. O que não significa que não lhe atribuam algum valor, que não a considerem um labor tão exigente

que é preciso reunir para ela condições muito especiais, o que não significa que, justamente, num plano idealizado, a leitura não seja ainda colocada num qualquer pedestal, evidentemente que não coincidente com a pragmática do quotidiano, quotidiano esse em que outras formas de leitura parecem sobrepor-se, outras formas de comunicação e de estabelecimento de laços sociais se vão formando e se agigantam, quotidiano esse em que outros objetos se tornaram imprescindíveis. Carregarão nas mãos, como extensão destas, e a ponto de um dia se confundirem com a própria carne, novos dispositivos de leitura a partir dos quais também leem e nos quais também escrevem; mas um livro dificilmente permanecerá colado ao corpo dessa forma. Olharão ecrãs variados, abrirão janelas umas após as outras em superfícies líquidas que se sobrepõem, se maximizam e minimizam, se fundem e internamente se comunicam. Mas a janela e a porta que as páginas em papel também abrem estarão menos presentes na passagem das horas; o que não quer dizer que ali não encontrem os seus possíveis minutos.

O tempo que a escola não lhes roube é ocupado em muitas outras coisas: ouvir a sua música, estar com os amigos e os colegas, praticar os seus desportos, falar à distância, ver imagens que não são já apenas as do cinema ou da tv, produzir conteúdos digitais, trocar ficheiros, enviar mensagens, fazer teatro ou participar de uma banda musical. Não os tomemos por ignorantes ou desinteressados ou desinteressantes, ou insensíveis à riqueza do mundo; aquilo a que se dedicam não é menos valioso ou falho de sentido; os conhecimentos e competências que exibem também não; as atividades em que se envolvem dizem o contrário. Apenas em tudo isso, e entre tudo isso, a leitura à moda antiga, ocupa um espaço muito pouco significativo, virá sempre atrás, a seguir a, depois de, muitas vezes à espera da oportunidade especial, da circunstância perfeita. Mas sempre comendo, não obstante, um lugarzinho discreto – ela não se foi embora dessa festa dos lazeres. Os seus mecanismos de procura de informação e de notícias também não devem muito às tradicionais formas de imprensa nascidas no distante século XIX. Não aguardarão com expectativa a saída do jornal nas suas várias edições diárias; poderão ler os periódicos aqui e além ao sabor de alguma circunstância. Mas a mesma notícia e os comentários dos acontecimentos não se compadecem hoje com essas esperas nem com essas expectativas deferidas porque chegam até eles (e até nós) muito rapidamente através das redes que organizam o novo paradigma comunicativo.

Eles vão lendo. Os livros que leem testemunham mundos muito diversos, da aventura juvenil à procura do conhecimento afetivo e sexual, do sonho romântico aos terrenos do puro realismo, da fascinação desportiva à gargalhada humorística. Anda por ali de tudo um pouco numa sociedade de leituras à solta, sem centro nem escala valorativa, em que a plena liberdade do leitor constitui a regra de não haver muitas regras (para isso, num paradigma bem diferente, lá estará a escola e os livros que ela sugere). E às regras escolares se furtam maioritariamente as leituras lúdicas, não parecendo construírem-se (salvo algumas exceções, que as há) grandes caminhos entre umas e outras do ponto de vista estrito das obras escolhidas. Sinal de um repúdio da leitura canónica e de uma desmobilização leitora que na instituição escolar, pela força da prescrição e do trabalho analítico, se insinuem? Nada o faz crer de forma massiva. Podem eles acusar um tanto a falta de tempo, sim, podem alguns dos seus testemunhos apontar o dedo ao que consideram retirar à fruição do texto o prazer de que noutras circunstâncias ele pudesse ser revestido. Mas não há aqui uma recusa liminar da literatura imposta pelo currículo, considerada um trabalho como os outros que, com maior ou menor inclinação, é preciso levar a cabo. E haverá mesmo casos em que tais leituras, e o esforço dos programas e dos docentes, e esse estímulo mais imperativo ou mais amigável, são considerados benéficos, como as admoestações para lavar os dentes

ou praticar exercício que só nos fazem bem e sem as quais poderíamos cair no desleixe e na preguiça.

Eles vão lendo, e entre as obras que leem os que leem (pois há uma não negligenciável parte que continua a não ler, e essa é preocupante) deparamos com um peso significativo de títulos de grande massificação nascidos das indústrias culturais do nosso tempo: *Frodo Baggins*, *Hermione Granger*, *Voldemort*, *Bella Swan*, *Robert Langdon*, *John Snow*, *Lara Croft*, emergem de plataformas de circulação de conteúdos de dimensão global, são reconhecíveis em qualquer ponto do planeta, formam um elo de ligação cultural entre as mais díspares línguas e cidadanias; outras figuras ficcionais e seus criadores poderão obter similar destaque mesmo que apenas nos microcontextos nacionais, em todos os casos confirmando o alcance e poder de uma comunicação de massas e comprovando os processos de contaminação entre linguagens fílmicas, digitais, publicitárias, musicais e o livro. E se os rankings dos lazeres, por um lado, não deixam dúvidas de que podemos falar de concorrência em sentido generalista (mas não exatamente de uma concorrência entendida nos termos de que a tv, o cinema ou a internet tirem o tempo ao livro – não cremos ser possível raciocinar dessa forma), por outro, compreendemos também a dívida contraída por essas leituras junto das mesmas indústrias de que se acusa a hegemonia. É que são essas indústrias culturais e os produtos de grande circulação do mercado editor aqueles que mais se destacam nos empreendimentos que analisámos (excluída, claro, a parte pela qual a escola se responsabilizou). E vão lendo livros muito diferentes entre si; se bem que encontremos pontos de confluência nesses imaginários leitores, remetendo permanentemente para o poder da imagem, do cinema, da música, dos desportos de massas, dos gurus de opinião, das figuras públicas, a verdade é que os empreendimentos leitores observados se caracterizam, ainda assim, por enormes dispersões, por pulverizações extremadas. A liberdade leitora, a moderna condição dos consumos culturais, a individuação da experiência social, produziram isso também: a dificuldade em encontrar grandes pontos de centralidade. Talvez essas centralidades se afirmem com maior nitidez no plano das preferências musicais, de algumas modas ligadas ao corpo, de outras linguagens nos domínios das tecnologias; mas não no plano dos gostos leitores, sujeitos, como vimos que são estes, a muitas miríades seletivas.

Eles vão lendo e não leem muito. Mas eles não são todos iguais. Descortinamos nos seus comportamentos leitores (no que leem, no quanto leem, no como leem, no que pensam da leitura, no que pensam sobre os livros) diferenças ora consideráveis ora mais subtis. Ali a condição masculina fabrica novas e inéditas formas de exclusão com o seu reverso da medalha em escaladas da leitura feminina, para além do mais, acompanhadas por intensificações, nesse grupo, de tudo quanto à leitura diga respeito; acolá outras exclusões mais arcaicas persistem na associação ao meio de origem e à sua cultura. A reprodução intergeracional de distâncias e proximidades face ao livro não foi eliminada; e ainda tem importância o grupo em que se nasceu, se foi educado, se viu, ou não, os outros ler, se trocou com eles opiniões ou sugestões acerca de uma história, de uma intriga, de uma informação literária, de uma referência, o grupo em que alguém com significado especial foi tomado com sentido de emulação (mesmo que depois, deixada a casa de manhã, a escola nos ponha a todos, o que também não é completamente verdade, num qualquer plano nivelado). É uma realidade que há livros em casa de quase, quase todos, é uma evidência que há bibliotecas domésticas que, mesmo na sua módica dimensão, fariam os sonhos dos mais destituídos de um passado, felizmente desaparecido. Mas faltará ainda, para um considerável grupo, o valor exemplar, aquele que se assevera extremamente importante.

E é também um facto que na escola voltam a ser diferentes; e sem sabermos ou podermos saber, por ora, o que origina o quê, é também um dado observado que uns estabelecem trajetórias escolares que são, como toda a literatura científica acusa, mais irregulares, menos atidas a carreirinhos certos ou a explosivos sucessos, e é entre esses que também vemos diminuir algum interesse leitor que, mesmo que sob fraco poder atrativo para a generalidade, alguns outros ainda manifestam.

Começámos por negar, nos comportamentos observados, uma qualquer linha de fatalismo histórico no sentido da morte da leitura de livros. Continuamos a pensá-lo num plano abstrato. Mas também não seria honesto contornar a evidência de uma erosão leitora no território em que nos situamos (e que não constitui, além do mais, qualquer fenómeno particularizado ou localmente aberrante, uma vez que é coerente com o que todas as investigações difundem na Europa mais próxima e em tantos outros contextos nacionais do planeta desenvolvido). Ali estão, passados 9 anos (de um inquérito a outro) as suas feridas em exposição: quebras na leitura à data da inquirição, declarações de menor interesse pela prática leitora em geral, declínios nas proporcionalidades do grande e médio leitorado, subida muito significativa dos não leitores, reposicionamento, ainda mais abaixo, da leitura entre as diversas atividades lúdicas, diminuição dos tempos que lhe são consagrados. Mantêm-se estáveis os níveis do pequeno leitorado, que salvam a imagem do conjunto (a par, recorde-se, da popularidade das bibliotecas escolares, uma aposta ganha, mas ainda assim, e a considerar as informações recolhidas em 2013, precisando de um reforço quanto a alguns formas de uso do livro). Se partimos, pois, do princípio de que a presença da massa de leitores estudada não seria possível nas vivências juvenis dos seus progenitores, teremos agora de, muito francamente, reconhecer que esta se vê relativamente diminuída quando confrontada com a dos seus hipotéticos irmãos mais velhos (que poderiam perfeitamente ter composto o painel de 2004). O que aconteceu, entretanto, nesse arco de tempo, que possa explicar as quebras registadas? Só é possível levantar hipóteses. Acederão hoje, e de forma crescente, a uma escolaridade secundária, contingentes que mesmo há 9 anos atrás já teriam abandonado os estudos sem a esta ter chegado. Nessa perspetiva, e tomando a hipótese de apoio de que esses abandonos se situariam justamente em setores populacionais de frágil cultura escolar e de ainda mais frágil cultura escolar das famílias, teremos hoje nas escolas da nossa sondagem composições sociais ainda mais heterogéneas e que refletem nos seus comportamentos leitores de fraca filiação essas debilidades de uma cultura vocacionada para o estudo e a leitura. Isso poderia explicar, em parte, a descida da balança (tal como acontece em geral com os níveis educativos quando se alargam as bases de recrutamento dos públicos escolares aos setores populacionais mais vulnerabilizados). Esta interpretação é possível, mas necessitaria de prova; e, comprovando-se tal hipótese, não a consideramos, todavia, suficiente para explicar a magnitude das transformações assinaladas. Segundo plano interpretativo: em 9 anos transformou-se a paisagem comunicacional. É um dado que em 2004 ainda nem todos possuíam computadores e que os tempos passados à volta do digital eram bastante menos substanciais; os telemóveis usados eram sobretudo aparelhos só para falar e escutar e não os verdadeiros ecrãs televisivos em que se viriam a transformar, as redes sociais digitais não tinham então a popularidade que hoje têm. Nessa hipótese alternativa teríamos em linha de conta as teorias concorrenciais entre lazeres que sabemos, mesmo recusando uma linha de puras transferências, serem nalguma medida penalizadores da leitura em papel. Também isto é plausível, mas careceria de pesquisas de longa duração que pudessem avaliar a justa natureza dessas transferências e o seu peso na erosão da leitura. Quer tenhamos em presença o reflexo nos comportamentos leitores de um alargamento da experiência escolar a grupos populares para ele menos

socializados, quer tenhamos em presença a ação, nos mesmos comportamentos, de uma cultura juvenil com forte pendor para a interatividade, a dispersão informativa, as novas formas de leitura, a pesquisa e a coleta de dados de forma rápida e cirúrgica e sem perdas de tempo, a realidade inescapável a que chegamos é a de que a leitura do livro diminuiu, essa leitura intimista, sequencial, para a qual é preciso vontade, paciência, concentração, algum imobilismo (e eles passam o tempo a falar disso, do espaço íntimo e silencioso que a leitura exige). E se tudo o que acabámos de dizer pode ser válido, ganha ainda um significado mais amplo em função da natureza do território em que operamos. Por sobre todos esses hipotéticos fatores, não nos esqueçamos de que as estatísticas observadas para o distrito nos informavam de históricas vulnerabilidades, de condições muito particulares de escolaridade das populações e das qualificações profissionais, que só por um efeito de milagre se poderiam traduzir tão rapidamente e em duas ou três gerações em efetivos leitores capazes de ombrear com o mais culto salão literário. Longe disso. A formação de uma cultura de leitura leva tempo, a de uma classe leitora ainda mais. E o exemplo leitor das famílias, e os próprios indicadores de uma forte estimulação para a leitura e para o seu culto e cultivo, estão aí a clarificar essas mesmas vulnerabilidades. Acrescendo-lhe o facto de que as redes de pares, que na lógica da sua importância no contexto das culturas juvenis poderiam servir de contrapeso, não desempenham verdadeiramente esse papel: a influência destas será efetiva, talvez, na construção de hábitos culturais associados às centralidades musicais, desportivas e de outras formas lúdicas mas bastante mais residual no que toca ao livro e à leitura.

Pensamos ter obtido uma imagem da leitura de livros numa população estudantil que não se reduz a posicionamento maniqueístas, demonstrando simultaneamente a efetividade desta prática cultural e localizando-lhe constrangimentos, condicionantes e níveis problemáticos.

Não cabendo à pesquisa científica qualquer veleidade futuroológica, pensamos que só o tempo poderá confirmar as tendências observadas ou, o que seria melhor para aqueles que amam os livros e acreditam que eles são os verdadeiros ecrãs interativos da vida, contradizê-las e dar-lhes outro rumo.

Índice de tabelas estatísticas, quadros e gráficos

Índice de tabelas estatísticas, quadros e gráficos

Tabelas estatísticas

Tabela Estatística 1 – Datas de introdução da escolaridade obrigatória e taxas de escolarização em 1870 em diversos países ocidentais (%)	42
Tabela Estatística 2 – Leitura enquanto prática cultural (independente dos estudos e do trabalho) em França entre 1973 e 2008 (%)	46
Tabela Estatística 3 – Leituras de livros (nos dozes meses anteriores à data da recolha de dados) para fins de lazer em Portugal e na União Europeia (integrando mais alguns países fora do quadro da União) – AES de 2007 e de 2011 (%)	48
Tabela Estatística 4 – Leitores de livros / Grandes leitores – Evolução do contexto de leitura de lazer em França entre 1973 e 2008 por grupos de idade / Tipologia de leitores de livros em 2008 (%)	85
Tabela Estatística 5 – Taxas de leitores de livros (pelo menos um livro lido nos dozes meses anteriores à data da recolha de dados) para fins de lazer em Portugal e na União Europeia (integrando mais alguns países fora do quadro da União) por grupos de idade – AES de 2011 (%).....	89
Tabela Estatística 6 – Taxas de alfabetização na população com quinze anos ou mais entre 1880 e 2010 nos países da atual União Europeia e nos Estados Unidos da América (%)	102
Tabela Estatística 7 – Taxas reais de escolarização em Portugal entre 1974 e 2014 (%)	105
Tabela Estatística 8 – Percentagem de alunos matriculados no Ensino Superior / Taxa bruta de escolarização no Ensino Superior (em Portugal entre 1978 e 2016).....	105
Tabela Estatística 9 – Livros lidos (por motivo) em Portugal e catorze países da União Europeia nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 56.0 de 2002 (%)	110
Tabela Estatística 10 – Número de livros lidos por outros motivos sem ser escola/trabalho em Portugal e catorze países da União Europeia nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 56.0 de 2002 (%)	111
Tabela Estatística 11 – Leituras de livros em Portugal e restantes países da União Europeia a 27 estados membros nos doze meses anteriores à recolha – Eurobarómetro 278 de 2007 e Eurobarómetro 399 de 2013 (%)	112

Tabela Estatística 12 – Leituras de livros por grupo de idade (2007) – Estudo LEP (%)	123
Tabela Estatística 13 – Número de livros lidos no período de um ano por grupo de idade – Estudo LEP (2007) (%)	123
Tabela estatística 14 – População residente no Alto Alentejo segundo os censos: total e por grupo etário	197
Tabela estatística 15 – População empregada no Alto Alentejo (atividade principal) segundo os censos: total e por setor de atividade – dados absolutos e relativos	198
Tabela estatística 16 – Taxa de analfabetismo em Portugal e no Alto Alentejo entre 1981 e 2011	199
Tabela estatística 17 – População residente com quinze e mais anos por nível de escolaridade completo mais elevado segundo os censos: Portugal / Alto Alentejo (%)	200

Quadros

Quadro 1 – Listagem das bibliotecas municipais do distrito de Portalegre	207
Quadro 2 – Listagem de escolas do universo em estudo	222
Quadro 3 – Síntese dos números de turmas e tipos de cursos por escola/agrupamento	224
Quadro 4 – Caracterização profissional dos pais e mães dos inquiridos (%)	232
Quadro 5 – Caracterização dos pais e mães dos inquiridos segundo o grau de escolaridade	234
Quadro 6 – Caracterização da amostra segundo o background escolar por habitat (%)	237
Quadro 7 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo e político desenvolvidas (%)	250
Quadro 8 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo e político desenvolvidas segundo tipologia (%)	251
Quadro 9 – Frequência das prática de lazer (%)	253
Quadro 10 – Atividade de ocupação de tempos livres preferida na totalidade da amostra e segundo o sexo (%)	264
Quadro 11 – Jornal mais habitualmente lido em formato impresso – dezasseis títulos	272

Quadro 12 – Jornal mais habitualmente lido em formato digital – catorze títulos	274
Quadro 13 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso – cinquenta e nove títulos	277
Quadro 14 – Tipo de revista mais habitualmente lido em formato impresso (%)	278
Quadro 15 – Revista mais habitualmente lida em formato digital – trinta e três títulos	279
Quadro 16 – Tipo de revista mais habitualmente lido em formato digital segundo o sexo dos leitores (%)	280
Quadro 17 – Formas mais regulares de uso do computador fora da escola (%)	282
Quadro 18 – Finalidade principal procurada no ato de ligar o computador e no seu uso fora da escola (%)	283
Quadro 19 – Serviço mais usado na internet (%)	284
Quadro 20 – Hábitos/Regularidade de utilização do computador na escola (%)	285
Quadro 21 – Contexto mais frequente de utilização do computador na escola (%)	286
Quadro 22 – Tempo decorrido desde a leitura do último livro lido na íntegra (%)	303
Quadro 23 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%)	304
Quadro 24 – Razões justificativas para ler cada vez menos, considerados os últimos cinco anos (%)	306
Quadro 25 – Razões justificativas para ler cada vez mais, considerados os últimos cinco anos (%)	308
Quadro 26 – Razões justificativas para ler sempre com a mesma frequência, considerados os últimos cinco anos (%)	308
Quadro 27 – Local preferido para a leitura de livros ou pelo local onde esta ocorre mais frequentemente (%)	309
Quadro 28 – Razões justificativas da preferência pelo local favorito para a leitura de livros ou onde esta ocorre mais frequentemente (%)	311
Quadro 29 – Juízos sobre o ato de ler (%)	312
Quadro 30 – Leituras ao longo dos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	313

Quadro 31 – Distribuição de leituras pelos diferentes títulos no período correspondente aos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)	317
Quadro 32 – Tipologia de razões justificativas para não ter terminado uma leitura iniciada no período correspondente ao ano de resposta ao questionário (%) ...	319
Quadro 33 – Critérios mobilizados na escolha de um livro para leitura: do primeiro (mais importante) ao quinto (menos importante) (%)	322
Quadro 34 – Número aproximado de livros que os inquiridos declaram comprar para si próprios ao longo de um ano	325
Quadro 35 – Dimensão das bibliotecas domésticas (%)	326
Quadro 36 – Géneros de livros presentes nas bibliotecas dos agregados familiares (%)	327
Quadro 37 – Auto classificação do gosto pela leitura (%)	328
Quadro 38 – Mobilização dos leitores por títulos nas leituras à data de resposta ao questionário	342
Quadro 39 – Ranking das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros vinte e dois títulos)	343
Quadro 40 – Ranking dos autores das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros trinta autores)	344
Quadro 41 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas à data de resposta ao questionário (primeiros vinte e um autores)	346
Quadro 42 – Géneros das obras lidas à data de resposta ao questionário (%)	347
Quadro 43 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e sete títulos) ...	350
Quadro 44 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros setenta autores)	355
Quadro 45 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (primeiros trinta e seis autores)	357
Quadro 46 – Razões para a leitura das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)	360
Quadro 47 – Géneros das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (%)	361

Quadro 48 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida – trinta e duas primeiras obras / dez primeiros lugares / obras com mais de duas escolhas)	363
Quadro 49 – Ranking dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida – trinta e seis primeiros autores / doze primeiros lugares / autores com mais de duas escolhas	366
Quadro 50 – Número de títulos por autor no conjunto das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida – trinta e dois primeiros autores / sete primeiros lugares / autores com mais de um título	367
Quadro 51 – Géneros das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida (%)	368
Quadro 52 – Regularidade da frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)	383
Quadro 53 – Atividade mais frequente realizada na biblioteca pública da área de residência ou da área da escola frequentada (%)	384
Quadro 54 – Atividade mais frequente realizada na biblioteca da escola frequentada (%)	386
Quadro 55 – Ranking das obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português/Língua Portuguesa/Literatura (primeiras oito obras / obras com dez referências e mais)	396
Quadro 56 – Atitudes face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português/Língua Portuguesa/Literatura (primeiras oito obras / obras com dez referências e mais) (%) ..	397
Quadro 57 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme / cinco primeiros lugares / títulos com mais de dez referências	401
Quadro 58 – Razões dominantes apresentadas como justificação da passagem da leitura de um livro para a leitura de um outro livro (%)	405
Quadro 59 – Opinião dominante sobre a leitura de livros em versão eletrónica (%)	410
Quadro 60 – Ranking das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte títulos para cada sexo)	426
Quadro 61 – Ranking dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte autores para cada sexo)	430

Quadro 62 – Ranking das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte títulos para cada sexo) (%)	433
Quadro 63 – Ranking dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (primeiros vinte autores para cada sexo) (%)	435
Quadro 64 – Género das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida segundo o sexo dos leitores (%)	437
Quadro 65 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que tinha por prática a leitura de histórias, a partir de livros, aos inquiridos, durante a sua infância (%)	439
Quadro 66 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que os inquiridos se recordam, durante a sua infância, de observar regularmente a ler livros (%)	440
Quadro 67 – Gosto pela leitura, leitura de um livro à data de resposta ao questionário e tipologia de leitores de livros por estabelecimento de ensino (%) ..	450
Quadro 68 – Leitura de um livro à data de respostas ao questionário segundo o curso (%)	452
Quadro 69 – Gosto pela leitura, leitura de um livro à data de resposta ao questionário e tipologia de leitores de livros por cursos humanísticos, científicos e artísticos (%).....	456

Gráficos

Gráfico 1 – Distribuição do universo por escolas/agrupamentos (%)	225
Gráfico 2 – Distribuição do universo segundo o tipo de curso (%)	226
Gráfico 3 – Distribuição do universo e amostra segundo a escola/agrupamento (%)..	227
Gráfico 4 – Distribuição do universo e amostra por anos de escolaridade frequentados (%).....	228
Gráfico 5 – Distribuição da amostra por tipo de curso segundo o sexo (%).....	230
Gráfico 6 – Distribuição da amostra por concelhos de residência (%)	231
Gráfico 7 – Carácter do curso frequentado por background escolar (%)	237
Gráfico 8 – Desejo de ingressar no Ensino Superior por background escolar (%)	240

Gráfico 9 – Amostra segundo o Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL) (%).....	242
Gráfico 10 – Hábitos de leitura de jornais impressos e online (%).....	271
Gráfico 11 – Hábitos de leitura de revistas impressas e online (%).....	276
Gráfico 12 – Tipologia de leitores de livros (considerados os doze meses anteriores à data de resposta ao questionário e a situação face à leitura à data de resposta ao mesmo) (%).....	316
Gráfico 13 – Abandono da leitura de um livro a meio por tipologia de leitores de livros (%)	321
Gráfico 14 – Hábitos de compra de livros para si próprio segundo a tipologia de leitores de livros (%)	325
Gráfico 15 – Auto classificação do gosto pela leitura segundo a tipologia de leitores de livros (%)	328
Gráfico 16 – Tipologia de leitores de livros segundo o IRPL (%)	330
Gráfico 17 – Auto classificação do gosto pela leitura segundo IRPL (%)	332
Gráfico 18 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada segundo a tipologia de leitores de livros (%)	381
Gráfico 19 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada segundo o IRPL (%)	382
Gráfico 20 – Práticas entre pares em torno dos livros e da leitura segundo o género (%)	389
Gráfico 21 – Práticas entre pares em torno dos livros e da leitura segundo tipologia de leitores de livros (%)	390
Gráfico 22 – Atitude global sobre as obras lidas em contexto escolar, no âmbito das disciplinas de Português / Língua Portuguesa / Literatura segundo tipologia de leitores de livros (%)	395
Gráfico 23 – Passagem de outros meios à leitura de um livro (%)	398
Gráfico 24 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência do visionamento de um filme segundo tipologia de leitores de livros (%)	400
Gráfico 25 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência do visionamento de um filme segundo IRPL (%)	400

Gráfico 26 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência da leitura de outro livro segundo tipologia de leitores de livros (%)	403
Gráfico 27 – Alguma vez ter lido um livro após ou como consequência da leitura de outro livro segundo IRPL (%)	404
Gráfico 28 – Alguma vez ter lido, na íntegra, um livro em versão eletrónica (e-book, PDF, site, etc) segundo tipologia de leitores de livros (%)	409
Gráfico 29 – Leitura de um livro à data de realização do questionário segundo o sexo (%)	421
Gráfico 30 – Tipologia de leitores de livros (considerados os doze meses anteriores à data de resposta ao questionário e a situação face à leitura à data de resposta ao mesmo) segundo o sexo (%)	422
Gráfico 31 – Distribuição dos autores das obras lidas nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário em função do sexo dos leitores (%)	429
Gráfico 32 – Distribuição dos autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida em função do sexo dos leitores (%)	434
Gráfico 33 – Autores das obras que os inquiridos mais gostaram de ler na sua vida (primeiros trinta e quatro autores no conjunto da amostra) segundo o sexo dos leitores - Representação gráfica comparativa (%)	436
Gráfico 34 – Regularidade da prática de leitura de histórias, a partir de livros, aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam, segundo o sexo (%)	438
Gráfico 35 – Regularidade da prática da oferta de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam, segundo o sexo (%)	441
Gráfico 36 – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (na amostra e segundo sexo) (%)	442
Gráfico 37 – Leitura de um livro à data de realização do questionário segundo o background escolar (%)	446
Gráfico 38 – Tipologia de leitores segundo o background escolar (%)	446
Gráfico 39 – Regularidade da observação, durante a infância, de práticas de leitura por parte da família segundo o background escolar (%)	448
Gráfico 40 – IRPL segundo o background escolar (%)	448

Gráfico 41 – Leitura de um livro à data de resposta ao questionário – Comparação entre 2004 e 2013 (%).....	461
Gráfico 42 – Tipologia de leitores de livros – Comparação entre 2004 e 2013 (%)	462
Gráfico 43 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros – Comparação entre 2004 e 2013 (%).....	463
Gráfico 44 – Auto classificação do gosto pela leitura – Comparação entre 2004 e 2013 (%)	463
Gráfico 45 – Hábitos de leitura de jornais e de revistas impressos – Comparação entre 2004 e 2013 (%).....	464
Gráfico 46 – Hábitos frequência das bibliotecas da RNBP e das bibliotecas da RBE – Comparação entre 2004 e 2013 (%)	465
Gráfico 47 – Práticas de lazer (realização de base diária – Comparação entre 2004 e 2013 (%)	466
Gráfico 48 – Práticas de lazer preferidas – Comparação entre 2004 e 2013 (%).....	467

Referências

Referências

- Abrantes, P. (2003). *O sentido da escola*. Oeiras: Celta Editores.
- Ackroyd, P. (1990). *Dickens*. Londres: Sinclair-Stevenson.
- Allard, M. D. (2008). How high school students use time: A visual essay. *Montly Labor Review*, Novembro, 51-61.
Disponível online em:
<https://www.bls.gov/pub/mlr/2008/11/art4full.pdf>
- Alçada, I. (2016). *O Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e resultados*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Aleixo, A., Pinto, R. P., & Cruz, S. A. (1999). *O lugar da leitura na oferta cultural concelhia: Os casos de Mirandela e Guimarães*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Almeida, A. N. (2002). A Sociologia, a escola e as questões de género. In *A Sociologia no Ensino Secundário: Lugares, Saberes, Itinerários*. Atas do Encontro Temático da Associação Portuguesa de Sociologia (pp. 14-18). Lisboa, Portugal.
Disponível online em:
http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR46152404ad65d_1.pdf
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. A. (2008) *As crianças e Internet : Usos e representações, família e escola: Relatório de Estudo da Fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais e Fundação Calouste Gulbenkian.
Disponível online em:
http://www.crinternet.ics.ul.pt/icscriancas/content/documents/relat_cr_int.pdf
- Almeida, A. N., Delicado, A., & Alves, N. A. (2011). As crianças e a internet em Portugal: Perfis de uso. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 9-30.
Disponível online em:
<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5795/1/n65a01.pdf>
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (2001). Da teoria à investigação empírica: Problemas metodológicos gerais. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 55-78). Porto: Edições Afrontamento.
- Almeida, M. V. (1995). *Senhores de si: Uma interpretação antropológica da masculinidade*. Lisboa: Fim de Século.
- Altick, R. D. (1998). *The english common reader: A Social History of the mass reading public, 1800-1900*. Ohio: Ohio State University Press.
- Alves, A., & Ricardo, N. (2000). *Hábitos de leitura na Biblioteca Municipal de Esposende*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Actividades Culturais.

- Alves, J. E. (2003). Análise estatística sobre a região do Alto Alentejo: Dados de contextualização e indicadores estatísticos. *Revista Aprender*, 27, 152-162.
- Alves, M. G., & Lopes, P. (2015). *Ensino Superior em Portugal: Retrato sociográfico*. Lisboa: Gabinete de Estudos do Sindicato Nacional do Ensino Superior. Disponível online em: http://www.snesup.pt/htmls/_dlds/relatorio-retrato-sociografico-af.pdf
- Araújo, H. (2002). Há já lugar para algum mapeamento nos estudos sobre género e educação em Portugal?: Uma tentativa exploratória. *Investigar em Educação*, 1(1), 101-146.
- Araújo, L. (2014). Educação de adultos: Soluções transitórias para um problema persistente. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 353-392). Coimbra: Almedina.
- Ariño, A. (2010). *Prácticas culturales en España desde los años sesenta hasta la actualidad*. Barcelona: Ariel.
- Atkinson, W. (2015). *Class*. Cambridge: Polity Press.
- Atkinson, W. (2016). The structure of literary taste: Class, gender and reading in the UK. *Cultural Sociology*, 10(2), 247-266. doi:10.1177/1749975516639083
- Azevedo, F., Balça, A., & Bastos, G. (2015). Web 2.0: Literatura infantil/juvenil e comunidades interpretativas. *Caderno Seminal Digital*, 23, 40-57. doi: 10.12957/cadsem.2015.14668
- Azevedo, J. (2014). O ensino profissional em Portugal, 1989-2014: Viagem da periferia para o centro das políticas educativas. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 411-468). Coimbra: Almedina.
- Ávila, P. (1997). A distribuição do capital científico: diversidade interna e permeabilidade externa no campo científico. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 25, 9-49.
- Bacher, F. (1982). *Les enquêtes en Psychologie*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Badinter, E. (1986). *L'un est l'autre: Des relations entre hommes et femmes*. Paris: Odile Jacob.
- Bahloul, J. (1990). *Lectures Précaires: Étude sociologique sur les faibles lecteurs*. Paris: BPI-Centre Pompidou/DLL.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.

- Balça, A., Costa, P., Pires, N., & Pais, A. (2009). *Leitores em construção (?): Leituras no ensino superior em Portugal: Alguns indicadores*. In E. Martos & T. M. K. Rosing (Eds.), *Práticas de leitura y escrita* (pp. 237-258). Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo.
- Ballaz, J. (2000). Lectura y identidad. *Primeras Noticias de Literatura Infantil y Juvenil*, 71, 11-14.
- Barnhurst, K., & Wartella, E. (1991). Newspapers and citizenship: Young adult's subjective experience of newspapers. *Critical Studies in Mass Communication*, 8, 195-209.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du Secondaire?* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Barreto, A. (1995). Centralização e descentralização no sistema educativo. *Análise Social*, 30(1), 159-173.
- Barreto, A. (2000). *A situação social em Portugal: 1960-1999, Volume I e II*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Barreto, A. (2002). Mudança social em Portugal, 1960-2000 [Working paper n.º 6/2002]. *Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa*, Lisboa.
Disponível online em:
<https://pt.scribd.com/document/360102189/MUDANCA-SOCIAL-EM-PORTUGAL-ANTONIO-BARRETO-pdf>
- Baron, D. (2009). *A better pencil: Readers, writers, and the digital revolution*. Nova Iorque: Oxford University Press.
- Baudelot, C., Cartier, M., & Détérez, C. (1999). *Et pourtant ils lisent*. Paris: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1994). *O nível educativo sobe*. Porto: Porto Editora.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Londres: Blackwell.
- Bean, T. W., & Moni, K. (2003). Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8), 638-648.
- Beck-Domžalska, M. (Ed.). (2011). *Eurostat Pocketbook Cultural Statistics*. Bruxelas: Eurostat/Comissão Europeia.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new Modernity*. Londres: Sage.
- Béjin, A. (1983). De l'adolescence à la post-adolescence: Les années indéçises. *Le Débat*, 25(3), 126-132.

- Bell, R. (2011). Weeping for Werther: Suicide, sympathy and the reading revolution in early America. In S. Towheed & W. R. Owens (Eds.), *The History of reading Volume 1: International Perspectives, c. 1500-1990* (pp. 49-63). Londres: Palgrave Macmillan.
- Benavente, A., Rosa, A., Costa, A. F., & Ávila, P. (1996). *A literacia em Portugal: Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of mechanical reproduction*. Londres: Penguin Books.
- Bennett, A. (2000). *Popular music and youth culture: Music, identity and place*. Basingstoke: Palgrave.
- Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-Cal, M., & Wright, D. (2009). *Culture, class, distinction*. Londres: Routledge.
- Berthou, B. (Ed.). (2015). *La bande dessinée: Quelle lecture, quelle culture?* Paris: Éditions de la Bibliothèque
- Bertrand, A.-M., Burgos, M., Poissenot, C., & Privat, J.-M. (2001). *Les bibliothèques municipales et leurs publics: Pratiques ordinaires de la culture*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information.
- Bertrand-Gastaldy, S. (2002, Maio) *Des lectures sur papier aux lectures numériques: Quelles mutations?* Comunicação apresentada no Congresso Science et Savoir: Pour Qui? Pourquoi?, Universidade Laval, Québec, Canadá.
Disponível online em:
<http://www.ebsi.umontreal.ca/rech/acfas2002/gastaldy.pdf>
- Bikerts, S. (1993). *The Gutenberg elegies: The fate of reading in an electronic age*. Londres: Faber & Faber.
- Bloom, A. (1990). *A cultura inculta: Ensaio sobre o declínio da cultura geral*. Mem-Martins: Publicações Europa-América.
- Bloom, H. (1997). *O cânone ocidental*. Lisboa: Temas e Debates.
- Boethius, U. (1995). Controlled pleasures: Youth and literary texts. In J. Fornas & G. Bolin (Eds.), *Youth culture in late modernity*. (pp. 145-168) Londres: Sage.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1987). *Les économies de la grandeur*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bordonau, E. B., & Gómez, J. L. P. (2010). El perfil sociodemográfico del lector de libros en España (1975-2010). *Revista General de Información y Documentación*, 20, 325-341.
Disponível online em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/38822107.pdf>

- Boschma, J., & Groen, I. (2007). *Generation Einstein*. Amesterdão: Kesie.
- Botelho, M. J., & Rudman, M. K. (2009). *Critical multicultural analysis of children's literature: Mirrors, windows and doors*. Londres: Routledge.
- Bouillin-Darteville, R., Thoveron, G., & Noel, F. (1991). *Temps Libre et Pratiques Culturelles*. Liège: Mardaga.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction: Critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu P. (1980). La jeunesse n'est qu'un mot. In P. Bourdieu (Ed.), *Questions de Sociologie* (pp. 143-154). Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel
- Bourdieu, P. (1999). *A dominação masculina*. Oeiras: Celta Editores.
- Bourdieu, P., & Chartier, R. (2003). La lecture: Une pratique culturelle. Débat entre Pierre Bourdieu et Roger Chartier. In R. Chartier (Ed.), *Pratiques de la lecture* (pp. 277-306). Paris: Payot.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (1991). *The love of Art*. Cambridge: Polity Press
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers: Les étudiants et la culture*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Nova Iorque: Basic Books.
- Brake, M. (1985). *Comparative youth culture: The Sociology of youth cultures and youth subcultures in America, Britain and Canada*. Londres: Routledge.
- Bromberger, C. (1998). *Passions ordinaires*. Paris: Bayard.
- Bruno, P. (2000). *Existe-t-il une culture adolescente?* Paris: In Press Éditions.
- Bruno, P. (2006). Pratiques culturelles et «classes» sociales: Les sociologies des pratiques culturelles juvéniles. *Le français aujourd'hui*, 153, 93-98.
doi:10.3917/lfa.153.0093
- Burgos, M., Hedjerassi, N., Perez, P., Soldini, F., Vitale, P., & Charlot, B. (2003). *Des jeunes et des bibliothèques: Trois études sur la fréquentation juvénile*. Paris: Éditions de la Bibliothèque publique d'information.

- Buscatto, M. (2014). La culture c'est (aussi) une question de genre. In S. Octobre (Ed.), *Questions de genre, questions de culture* (pp. 125-143). Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Cabral, M. V., & Pais, J. M. (1998) (Eds.). *Jovens portuguesas de hoje*. Oeiras: Celta Editores.
- Canário, R., & Alves, N. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 38(4), 981-1010.
- Candeias, A. (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à educação da crise* (pp. 23-89). Porto: Edições Afrontamento.
- Candeias, A., & Simões, E. (1999). Alfabetização e escola em Portugal no século XX: Censos nacionais e estudos de caso. *Análise Psicológica*, 17(1), 163-194.
- Capucha, L., & Nogueira, J. M. (2014). A Educação Especial em Portugal nos últimos 40 anos. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 499-533). Coimbra: Almedina.
- Cardoso, G. (2013). *A sociedade dos ecrãs*. Lisboa: Tinta da China.
- Cardoso, G. (Ed.). (2014). *O livro, o leitor e a leitura digital*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cardoso, G., Costa, A. F., Coelho, A. R., & Pereira, A. (2015). *A sociedade em rede em Portugal: Uma década de transição*. Coimbra: Almedina.
- Cardoso, G., Costa, A. F., Conceição, C. P., & Gomes, M. C. (2005). *A sociedade em rede em Portugal*. Lisboa: Campo das Letras.
- Cardoso, G., Espanha, R., & Lapa, T. (2009). *Do quarto de dormir para o mundo: Jovens e media em Portugal*. Lisboa: Âncora Editora.
- Cardoso, G., Mendonça, S., Quintanilha, T., Paisana, M., & Pais, P. C. (2017). *A imprensa em Portugal: Desempenho e indicadores de gestão (2008-2016)*. Lisboa: Observatório da Comunicação.
Disponível online em:
<https://obercom.pt/wp-content/uploads/2017/09/2017-OBERC-IMPRESA-PT.pdf>
- Cardoso, G., Xavier, D., & Cardoso, T. (2007). Media, Futebol e Identidade na Sociedade em Rede. *Observatorio (OBS) Journal*, 1, 119-143.
doi: 10.15847/obsOBS11200759

- Carneiro, R., & Rodrigues, N. (2006). A Sociedade da Informação e a desigualdade: Um retrato português. In Associação para a promoção e desenvolvimento da Sociedade da Informação (Ed.), 10 anos da Sociedade de Informação (pp. 294-317). Lisboa: APDSI.
Disponível online em:
http://www.apdsi.pt/wp-content/uploads/prev/3.4_roberto%20carneiro%20+%20nuno%20rodrigues_070626.pdf
- Carreira, M. (1996). *O Estado e a Educação*. Lisboa: Cadernos do Público.
- Carvalho, J. R. (2017). *Trás-os-Montes, o nordeste*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Castells, M. (2002). *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura Volume I – A sociedade em Rede*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, R., & Sousa, M. L. (1996). *Hábitos e atitudes de leitura dos estudantes portugueses*.
Disponível online em:
<http://www.ectep.com/literacias/orientacoes/ensaio/01.html>.
- Cavaco, C., Alves, N., Guimarães, P., & Feliciano, P. (2015). *Abandono e insucesso escolar: Construir uma perspetiva de género*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Cavallo, G., & Chartier, R. (2001). Introduction. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 7-49). Paris: Éditions du Seuil.
- Cave, R., & Ayad, S. (2017). *A history of children's books in 100 books*. Londres: British Library Publishing.
- Cerqueira, M. F., & Martins, A. M. O. (2011). A consolidação da educação e Formação Profissional na Escola Secundária nos últimos 50 anos em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 123-145.
- Chambat, P., & Ehreberg, A. (1988). De la télévision à la culture de l'écran: Sur quelques transformations de la consommation. *Le Débat*, 52(5), 107-132.
doi: 10.3917/deba.052.0107.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First Graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girls' book preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- Charon, J.-M. (2002). *La presse des jeunes*. Paris: Éditions La Découverte.
- Chartier, A.-M. (2004). La memoria y el olvido, o cómo leem los jóvenes profesores. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 109-137). Barcelona: Gedisa Editorial.

- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (2000). *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Fayard.
- Cherland, M. R. (1994). *Private practices: Girls reading fiction and constructing identity*. Londres: Taylor and Francis.
- Christin, A., & Donnat, O. (2014). Pratiques culturelles en France et aux États-Unis: Éléments de comparaison 1981-2008. *Culture études*, 1,(1), 1-16.
doi: 10.3917/cule.141.0001.
- Cicchelli, V., & Octobre, S. (2017). Les cultures juvéniles à l'ère de la globalisation: Une approche par le cosmopolitisme esthétique-culturel. *Culture études*, 1(1), 1-20.
doi: 10.3917/cule.171.0001.
- Clark, C. (2011). *Setting the baseline: The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading – 2010*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541400.pdf>
- Clark, C. (2012). *Children's and young people's reading today: Findings from the National Literacy Trust's annual survey*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541612.pdf>
- Clark, C. (2013). *Children's and Young People's reading in 2012: Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560633.pdf>
- Clark, C. (2014). *Children's and Young People's reading in 2013: Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560664.pdf>
- Clark, C., & Akerman, R. (2006). *Social inclusion and reading: An exploration*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496345.pdf>
- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541603.pdf>

- Clark, C., & Picton, I. (2012). *Family matters: The importance of family support for young people's reading: Findings from the National Literacy Trust's 2011 annual literacy survey*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541607.pdf>
- Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading: A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions initiative*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541596.pdf>
- Clark, C., Woodley, J., & Lewis, F. (2011). *The gift of reading in 2011: Children and young people's access to books and attitudes towards reading*. Londres: National Literacy Trust.
Disponível online em:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541403.pdf>
- Coelho, S., & Sousa e Silva, T. (2001). *Mudam-se os tempos, mudam-se os hábitos: A prática leitoral dos jovens de Vila Nova de Famalicão*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Cohen, B. R. (2001). Science and humanities: Across two cultures and into science studies. *Endeavour*, 25(1), 8-12.
doi: 10.1016/S0160-9327(00)01335-1
- Coles, M., & Hall, C. (2000). *Children's reading choices*. Londres: Routledge.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
doi:10.1111/1467-9817.00161
- Collins-Standley, T., & Gan, S. (1996). Choice of romantic, violent, and scary fairy-tale books by preschool girls and boys. *Child Study Journal*, 26, 279-302.
- Colomer, T. (2002). Una nueva crítica para el nuevo siglo. *CLIJ*, 145, 7-17.
Disponível online em:
http://prensahistorica.mcu.es/es/catalogo_imagenes/grupo.cmd?path=1000127376
- Colomer, T. (2009a). Entre la normalidad y el desinterés: Los hábitos lectores de los adolescentes. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 19-58). Barcelona: Editorial Graó.

- Colomer, T. (2009b). Entre la literatura y las pantallas: El auge de la fantasía épica. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 197-220). Barcelona: Editorial Graó.
- Colomer, T., & Manresa, M. (2008). Lecturas adolescentes: Entre la libertad y la prescripción. In A. Camps & M. Milian (Eds.), *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües* (pp. 119-130). Barcelona: Editorial Graó.
- Comissão Europeia/Eurostat (2002). *Eurobarometer 56.0: Europeans' participation in cultural activities*.
Disponível online em:
<http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/213>
- Comissão Europeia/Eurostat (2007a). *Eurobarometer 278: European cultural values*.
Disponível online em:
<http://ec.europa.eu/COMMFrontOffice/publicopinion/index.cfm/Survey/getSurveyDetail/instruments/SPECIAL/surveyKy/477>
- Comissão Europeia/Eurostat (2007b). *Adult Education Survey 2007*.
Disponível online em:
http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm
- Comissão Europeia/Eurostat (2011). *Adult Education Survey 2011*.
Disponível online em:
http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_12m0_esms.htm
- Comissão Europeia/Eurostat (2013). *Eurobarometer 399: Cultural Access and Participation*.
Disponível online em:
http://ec.europa.eu/public_opinion/whatsnew2013_en.htm
- Conde, I. (2000). Context, culture, and identity. In J. M. L. Viegas & A. F. Costa (Eds.), *Crossroads to modernity: Contemporary portuguese society* (pp. 71-100). Oeiras: Celta Editores.
- Conde, I., & Antunes, L. (2000). *Hábitos e práticas de leitura de uma população juvenil: Caracterização dos concelhos de Almada e Seixal*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Constituição da República Portuguesa (1976). Porto: Porto Editora. Edição de 2015.
- Coombs, P. H. (1985). *La crisis mundial en la educación: Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Coover, R. (1992, Junho 21). The end of books. *The New York Times Book Review*.
Disponível online em:
<http://www.nytimes.com/books/98/09/27/specials/coover-end.html>

- Correia, J. A., & Matos, M. (2001). Da crise da escola ao escolocentrismo. In S. Stoer., L. Cortesão, & J. A. Correia (Eds.), *Transnacionalização da educação – da crise da educação à educação da crise* (pp. 91-117). Porto: Edições Afrontamento.
- Correia, L. M. (2003). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Ed.), *Educação Especial e Inclusão: Quem disse que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 11-39). Porto: Porto Editora.
- Costa, A. F., Ávila, P., & Mateus, S. (2002). *Públicos da ciência em Portugal*. Lisboa: Gradiva.
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2010). *Avaliação do Programa Rede de Bibliotecas Escolares*. Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível online em:
http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/31/978_972_742_3194.pdf
- Costa, A. F., Pegado, E., Ávila, P., & Coelho, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: Os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES/ISCTE.
Disponível online em:
http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/arquivo/PNLEstudios/uploads/ficheiros/avaliacao_externa_5_anos_de_pnl_cies.pdf
- Cotterell, J. (2013). *Social networks in youth & adolescence*. Londres: Routledge.
- Coulangeon, P. (2004). Classes sociales, pratiques culturelles et styles de vie : Le modèle de la distinction est-il (vraiment) obsolète? *Sociologie et Sociétés*, 36(1), 59-85.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. Paris: Éditions La Découverte.
- Curto, D. R. (Ed.). (2006). *Estudos de Sociologia da Leitura em Portugal no Século XX*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Darnton, R. (2009a). *The case for books: Past, present and future*. Nova Iorque: NY Public Affairs.
- Darnton, R. (2009b, Fevereiro 12). Google & the future of books. *New York Review of Books*.
Disponível online em:
<http://www.nybooks.com/articles/2009/02/12/google-the-future-of-books/>
- Debesse, M. (1969). *L'adolescence*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Décieux, J. P., Heinen, A., & Willems, H. (2018). Social Media and its role in friendship-driven interactions among young people: A mixed methods study. *Young*, 27(1), 1-14.
doi: 10.1177/1103308818755516

- Decreto-Lei n.º. 38968/52 de 27 de Outubro. *Diário do Governo n.º. 241/52 – I Série* .
Lisboa: Ministério da Educação Nacional. Plano de Educação Popular de 1959.
Disponível online em:
<https://dre.pt/application/file/249097>
- Decreto-Lei n.º. 38969/52 de 27 de Outubro. *Diário do Governo n.º. 241/52 – I Série* .
Lisboa: Ministério da Educação Nacional. Plano de Educação Popular de 1959.
Disponível online em:
<https://dre.pt/application/file/249097>
- Decreto-Lei n.º. 45810/64 de 9 de Julho. *Diário do Governo n.º. 160/64 – I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação Nacional – Secretaria Geral.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/578769/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA.+45810+de+9+de+Julho>
- Decreto-Lei n.º. 162/71 de 24 de Abril. *Diário do Governo n.º. 96/71 – I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação Nacional – Direção Geral do Ensino Primário.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/444725/details/normal?q=Decreto+Lei+n%C2%BA.+162%2F71+de+24+de+Abril>
- Decreto-Lei n.º. 111/87 de 11 de Março. *Diário da República n.º. 58/87 – I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação e Cultura.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/662538/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA.+111%2F87+de+11+de+Mar%C3%A7o>
- Decreto-Lei n.º. 147/97 de 11 de Junho. *Diário da República n.º. 133/97 – I Série A*.
Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/358959/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA.+147%2F97+de+11+de+Junho>
- Decreto-Lei n.º. 276-C/07, de 31 de Julho. *Diário da República n.º. 146/07 – 3.º Suplemento, I Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/569550/details/maximized>
- Decreto-Lei n.º. 50/11 de 8 de Abril. *Diário da República n.º. 70/11 – I Série*. Lisboa:
Ministério da Educação.
Disponível online em:
<https://dre.pt/application/file/a/276735>
- Decreto-Lei n.º. 176/12 de 2 de Agosto. *Diário da República n.º. 142/12 – I Série*.
Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/179057/details/normal?q=Decreto-Lei+n%C2%BA.+176%2F2012+>

- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho n.º 22/SEEI/96, de 20 de Abril. *Diário da República n.º 140/96 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação – Secretaria de Estado da Educação e Inovação.
- Despacho n.º 147-B/ME/96 de 1 de Agosto. *Diário da República n.º 177/96 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho n.º 5220/97 de 4 de Agosto. *Diário da República n.º 178/97 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível online em:
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/despacho_5220_97.pdf
- Despacho Conjunto n.º 43/ME/MC/95 de 29 de Dezembro. *Diário da República n.º 25/96 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/1901023/details/normal?q=Despacho%09Conjunto%09n.%C2%BA%0943%2FME%2FMC%2F95>
- Despacho Conjunto n.º 882/99 de 15 de Outubro. *Diário da República n.º 241/99 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- Despacho Conjunto n.º 948/03, de 26 de Setembro. *Diário da República n.º 223/03 - II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Segurança Social e do Trabalho.
- Despacho Conjunto n.º 1081/05 de 22 de Dezembro. *Diário da República n.º 244/05 – II Série*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros, Ministério da Educação e Ministério da Cultura.
Disponível online em:
<http://www.gmcs.pt/pt/despacho-conjunto-n-10812005-plano-nacional-de-leitura>
- Détrez, C. (2001). Bien lire – Lectures utiles, lectures futiles. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 46(6), 14-23.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/02-detrez.pdf>
- Détrez, C. (2004). Una encuesta longitudinal sobre las prácticas de lectura. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 85-105). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Détrez, C. (2011). Les adolescents et la lecture quinze ans après. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 56(5), 32-35.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2011-05-0032-005>

- Détrez, C., & Piluso, C. (2014). La culture scientifique, une culture au masculin? In S. Octobre (Ed.), *Questions de genre, questions de culture* (pp. 27-51). Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Díaz-Plaja (2009). Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 119-150). Barcelona: Editorial Graó.
- DiMaggio, P. (1987). Classification in art. *American Sociological Review*, 52, 440-455.
- Dionísio, E. (1994). As práticas culturais. In A. Reis (Ed.), *Portugal: 20 anos de Democracia* (pp. 443-489). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2014). *Regiões em números 2012/2013 Volume IV – Alentejo*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
Disponível online em:
[www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Vol_IV_Alentejo_1213.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=ReN_Vol_IV_Alentejo_1213.pdf)
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2015). *Perfil do aluno 2013/2014*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.
Disponível online em:
[http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/97/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=147&fileName=PERFIL_DO_ALUNO_1314.pdf)
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2017). *Taxa de transição/conclusão (%), por sexo, nível de ensino, ciclo de estudos e ano de escolaridade - Continente, NUTS II, III e Concelhos – 2003/04 a 2015/16*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://www.dgeec.mec.pt/np4/248/>
- Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas (2011). *Rede nacional de bibliotecas públicas: Relatório estatístico 2011*.
Disponível online em:
http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Estatistica/Documents/RELATORIO_Estatistico_2011_DGLAB.pdf
- Direção Geral do Livro, dos Arquivos e das Bibliotecas. (2017). *Bibliotecas municipais em Portugal*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/Bibliotecas/ContactosRNBP/Paginas/default.aspx>
- Donnat, O. (1994). *Les français face à la culture: De l'exclusion à l'éclectisme*. Paris: Éditions La Découverte.
- Donnat, O. (1996). *Les amateurs: Enquête sur les activités artistiques des français*. Paris: Ministère de la Culture.

- Donnat, O. (1998). *Les pratiques culturelles des français: Enquête 1997*. Paris: La Documentation Française.
- Donnat, O. (1999). La stratification sociale des pratiques culturelles et son évolution 1973-1997. *Revue Française de Sociologie*, 40(1), 111-119.
Disponível online em:
http://www.persee.fr/doc/AsPDF/rfsoc_0035-2969_1999_num_40_1_5150.pdf
- Donnat, O. (2004a). Transmettre une passion culturelle. *Développement Culturel*, 143.
Disponível online em:
<http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc143.pdf>
- Donnat, O. (2004b). Les univers culturels des français. *Sociologie et sociétés*, 36(1), 87-103.
Disponível online em:
<https://www.erudit.org/fr/revues/socsoc/2004-v36-n1-socsoc815/009583ar.pdf>
- Donnat, O. (2005). La féminisation des pratiques culturelles. In M. Maruani (Ed.), *Femmes, genres et sociétés: L'état des savoirs* (pp. 423-431). Paris: Éditions La Découverte.
Disponível online em:
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Etudes-et-statistiques/Publications/Pratiques-consommations-et-usages-culturels/Pratiques-culturelles>
- Donnat, O. (2009a). Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique: Éléments de synthèse 1997-2008. *Culture Études*, 5(5), 1-12.
Disponível online em:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf>
- Donnat, O. (2009b). *Les pratiques culturelles des français à l'ère numérique: Enquête 2008*. Paris: Éditions La Découverte / Ministère de la Culture et de la Communication.
- Donnat, O. (2010). Les pratiques culturelles à l'ère numérique. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 55(5), 6-12.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2010-05-0006-001>
- Donnat, O. (2011a). Pratiques culturelles des Français: Une enquête de marginal-sécant, au croisement de la sociologie de la culture, des média et des loisirs. In G. Saez (Ed.), *Le fil de l'esprit: Augustin Girard, un parcours entre recherche et action* (pp. 93-111). Paris: Collection du Comité d'histoire du ministère de la Culture.
Disponível online em:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/A-Girard-Chap3-donnat.pdf>
- Donnat, O. (2011b). Pratiques culturelles, 1973-2008: Dynamiques générationnelles et pesanteurs sociales. *Culture Études*, 7(7), 1-36.
doi: 10.3917/cule.117.0001.

- Donnat, O., & Cogneau, D. (1990). *Les pratiques culturelles des français*. Paris: Éditions La Découverte / La Documentation Française.
- Donnat, O., Freitas, E., & Frank, G. (2001). *Manuel de bonne pratique sur l'élaboration d'enquêtes sur les comportements de lecture*. Atenas: Centre National du Livre de Grèce.
- Donnat, O., & Lévy, F. (2007). Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques. *Culture Prospective*, 3(3), 1-31.
doi: 10.3917/culp.073.0001.
- Duarte, A. (2012). A introdução dos cursos profissionais nas escolas públicas: Perfil socioeducativo dos alunos [Working paper N.º 143/2012]. *Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa*.
Disponível online em:
https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/5000/1/CIES_WP143_Alexandra%20Duarte.pdf
- Duarte, A. (2014). O ensino profissional nas políticas públicas: Análise do agendamento da medida entre 1986 e 2009. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 75, 151-170.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Éditions du Seuil.
- Ducas, S. (2014). La littérature aujourd'hui: Populaire? *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 1, 78-88.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2014-01-0078-006.pdf>
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires: Évolution et enjeux d'un concept. *Tréma*, 19, 1-12.
doi: 10.4000/trema.1579
- Dufays, J.-L., Gemenne, L., & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe*. Lovaina: De Boeck Supérieur.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir*. Paris: Éditions du Seuil.
- Dumazedier, J., & Hassenforder, J. (1959). Le loisir et le livre. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 6, 269-302.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1959-06-0269-001>
- Dumontier, F., Singly, F., & Thélot, C. (1990). La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans. *Économie et Statistique*, 233, 63-80.
Disponível online em:
http://www.persee.fr/docAsPDF/estat_0336-1454_1990_num_233_1_5466.pdf
- Duru-Bellat, M., Kiefer, A., & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles: Le double handicap questionné. *Revue Française de Sociologie*, 42(2), 251-280.

- Dutro, E. (2002). “But that’s a girls’ book!”: Exploring gender boundaries in children’s reading practices. *The Reading Teacher*, 55(4), 376–384.
- Duverger, M. (1961). *Méthodes de sciences sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865–889.
- Eco, U. (1984). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, U. (1996a). Afterword. In G. Nurnberg (Ed.), *The future of the book* (pp. 295-306). Berkeley: University of California Press.
- Eco, U. (1996b, Novembro). *From Internet to Gutenberg*. Comunicação apresentada na Universidade de Columbia, Italian Academy for Advanced Studies in America, Columbia, Estados Unidos da América.
Disponível online em:
<http://www.hf.ntnu.no/anv/Finnbo/tekster/Eco/Internet.htm>
- Eco, U., & Carrière, J.-C. (2012). *This is not the end of the book*. Londres: Vintage.
- Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris: Fayard.
- Escarpit, R., & Robine, N. (1966). *Le livre et le conscrit*. Bordéus: Éditions du Cercle de la Librairie.
- Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues /Agrupamento de Escolas de Alter (2012). Projeto Educativo 2012/2015, Alter, Portugal (policopiado).
- Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios/Agrupamento de Escolas de Nisa (2011). Projeto Educativo 2011/2014, Nisa, Portugal (policopiado).
- Escola Secundária D. Sancho II/Agrupamento de Escolas nº. 3 de Elvas (2012). Projeto Educativo 2012/2015, Elvas, Portugal (policopiado).
- Escola Secundária de Campo Maior (2012). Projeto Educativo 2012/2015, Campo Maior, Portugal (policopiado).
- Escola Secundária de Ponte de Sor/Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor (2011). Projeto Educativo 2011/2014, Ponte de Sor, Portugal (policopiado).
- Escola Secundária de São Lourenço (2010). Projeto Educativo 2010/2013, Portalegre, Portugal (policopiado).
- Escola Secundária Mouzinho da Silveira/Agrupamento de Escolas do Bonfim (2012). Projeto Educativo 2012/2015, Portalegre, Portugal (policopiado).

- Establet, R., & Felouzis, G. (1992). *Livre et télévision: Concurrence ou interaction*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Fauguet, J.-L. (2010). Les pratiques culturelles des adolescents en milieu rural. *Lecture Jeune, 144*, 8-14.
- Farinosi, M., Lim, C., & Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits basing on Germany, Italy and the UK. *Telematics and Informatics, 33*, 410-421.
doi: 10.1016/j.tele.2015.09.006
- Febvre, L., Martin, H.-J. (1958). *L'apparition du livre*. Paris: Éditions Albin Michel.
- Ferguson, G. A., & Takane, Y. (1989). *Statistical analysis in Psychology and Education*. Nova Iorque: MacGraw Hill.
- Fernández-Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J., & Suarez-Pandiello, J. (2017). A quantitative analysis of reading habits in Spain. *International Journal of Arts Management, 19*, 19-32.
Disponível online em:
<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=bc1299fb-0548-40a6-8ddc-d4f609ed0211%40sessionmgr4007>
- Ferrão, J. (1985). Recomposição social e estruturas regionais de classes (1970-1981). *Análise Social, 21*(3-4-5), 565-604.
- Ferrão, J. (1987). *Indústria e valorização do capital: Uma análise geográfica*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Ferreira, P., Mendes, R., & Pereira, I. (2001). *Jovens, leituras e novas tecnologias da informação: A biblioteca Afonso Lopes Vieira*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Ferreira, V. (2001). O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Fleury, L. (2011). *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*. Paris: Armand Colin.
- Flint, K. (1993). *The woman reader 1837-1914*. Oxford: Clarendon Press
- Fonseca, J. R. S. (2008, Julho). *Os métodos quantitativos na Sociologia: Dificuldades de uma metodologia da investigação*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal.
Disponível online em:
<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/346.pdf>
- Fortuna, C., & Fontes, F. (1999). *Leitura juvenil: Hábitos e práticas no distrito de Coimbra*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.

- Fortuna, C., & Fontes, F. (2000). *Bibliotecas públicas, utilizadores e comunidades: O caso da Biblioteca Municipal António Botto*. Lisboa : Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Freitas, E., Casanova, J. L., & Alves, N. A. (1997). *Hábitos de leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Freitas, E., & Santos, M. L. L. (1992). *Hábitos de leitura em Portugal*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017a). *Indivíduos com 16 e mais anos que utilizam computador e Internet em % do total de indivíduos: por grupo etário*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://www.pordata.pt/Portugal/Indiv%20C3%ADduos+com+16+e+mais+anos+que+utilizam+computador+e+Internet+em+percentagem+do+total+de+indiv%20C3%A2duos+por+grupo+et%20C3%A1rio-1139>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017b). *Taxa real de escolarização*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<https://www.pordata.pt/Portugal/Taxa+real+de+escolariza%20C3%A7%20C3%A3o-987>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017c). *Alunos matriculados no Ensino Superior*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<https://www.pordata.pt/Portugal/Alunos+matriculados+no+ensino+superior+total+e+por+sexo-1048>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017d). *Taxa bruta de escolarização por nível de ensino*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<https://www.pordata.pt/DB/Portugal/Ambiente+de+Consulta/Tabela>
- Fundação Francisco Manuel dos Santos. (2017e). *Agregados domésticos privados com computador, com ligação à internet e com ligação à internet através de banda larga*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
[https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domésticos+privados+com+computador++com+ligação+à+Internet+e+com+ligação+à+Internet+através+de+banda+larga+\(percentagem\)-1158](https://www.pordata.pt/Portugal/Agregados+domésticos+privados+com+computador++com+ligação+à+Internet+e+com+ligação+à+Internet+através+de+banda+larga+(percentagem)-1158)
- Furet, F., & Ozouf, J. (1977). *Lire et écrire: L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*. Paris: Éditions du Minuit.
- Furtado, J. A. (2000). *Os livros e as leituras: Novas ecologias da informação*. Lisboa: Edições Livros e Leituras.
- Gal, R. (2000). *História da Educação*. Lisboa: Vega.
- Galland, O. (1999). *Les jeunes*. Paris: Éditions La Découverte.
- Galland, O. (2001). Adolescence, post-adolescence, jeunesse: Retour sur quelques interprétations. *Revue Française de Sociologie*, 42(4), 611-640.

- Galland, O. (2011). *Sociologie de la jeunesse*. Paris: Armand Colin.
- Galland, O. (2013). *Parlons jeunesse en 30 questions*. Paris: La Documentation Française.
- Gama, A. (1993). Espaço e sociedade numa situação de crescimento difuso. In B. S. Santos (Ed.), *Portugal: Um retrato singular* (pp. 439-473). Porto: Edições Afrontamento.
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: entre construção retórica e concretização política. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina.
- Gardner, H., & Davis, K. (2014). *The app generation : How today's youth navigate identity, intimacy and imagination in the digital world*. Yale: Yale University Press.
- Gaspar, J. (Ed.). (1988). *Práticas culturais dos portugueses*. Lisboa: DGAC/MC e CEG/INIC.
- Gaudreault, A., & Marion, P. (2013). *La fin du cinéma? Un média en crise à l'ère du numérique*. Paris: Armand Colin.
- Gaudric, P, Mauger, G., & Zunigo, X. (2016). *Lectures numériques: Une enquête sur les grands lecteurs*. Villeurbana: Presses de l'enssibe.
- Genova, C. (2018). Social practices and lifestyles in italian youth cultures. *Journal of Modern Italian Studies*, 23(1), 75-92.
doi: 10.1080/1354571X.2017.1409537
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquirito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editores.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge: Polity.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giffard, Alain (2009, Junho). *Digital reading, industrial readings*. Comunicação apresentada no Simpósio Nobel 147 da Fundação Nobel, Estocolmo, Suécia.
Disponível online em:
<https://alaingiffard.wordpress.com/2009/07/11/digital-reading-industrial-readings/>
- Gilmont, J.-F. (2004). *Une introduction à l'histoire du livre et de la lecture : Du livre manuscrit à l'ère électronique*. Liège: Éditions du Céfal.

- Gleed, A. (2013). *BookTrust reading habits survey 2013: A national survey of reading habits and attitudes to books amongst adults in England*. Londres: BookTrust.
Disponível online em:
www.publishers.org.uk/EasySiteWeb/GatewayLink.aspx?allId=8933
- Glevarec, H. (2005). *La culture de la chambre: Les préadolescents, les loisirs contemporains et leurs parents*. Paris: La Documentation Française.
- Glevarec, H. (2010). *La culture de la chambre: Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Glevarec, H. (2012). *La sériophilie: Sociologie d'un attachement culturel et place de la fiction dans la vie des jeunes adultes*. Paris: Ellipses Marketing.
- Goode, W. J., & Hatt, P. K. (1979). *Métodos de pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: A longitudinal study. *Child Development*, 69(5), 1448-1460.
doi:10.2307/1132277.
- Gourévitch, J.-P. (1998). *La littérature de jeunesse en tous ses écrits (1529-1970)*. Nancy : CRDP de l'Académie de Creteil.
- Grácio, R. (1971). Leitura e tempo livre: Sondagem aos interesses dos alunos dos 11 aos 13 anos. *Boletim Bibliográfico e Informativo da Fundação Calouste Gulbenkian*, 14, 153-198.
- Grácio, S. (1997). *Dinâmicas da escolarização e das oportunidades individuais*. Lisboa: Educa.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social: As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Granai, G. (1977). Técnicas do inquérito sociológico. In G. Gurvitch (Ed.), *Tratado de Sociologia Volume 1* (pp. 193-215). Lisboa: Livraria Martins Fontes Editora.
- Gray, W. S., & Monroe, R. (1929). *The reading interests and habits of adults: A preliminar report*. Nova Iorque: Macmillan.
- Greenlee, A. A., Monson, D. L., & Taylor, B. M. (1996). The lure of series books: Does it affect appreciation for recommended literature? *The Reading Teacher*, 50(3), 216-225.
- Griswold, W. (2000). *Bearing witness: Readers, writers, and the novel in Nigeria*. Princeton: Princeton University Press.

- Griswold, W. (2001). The ideas of the reading class. *Contemporary Sociology*, 30(1), 4-6.
- Griswold, Wendy (2007, Dezembro), *Reading and the reading class in the New Millennium*. Comunicação apresentada na I Conferência Internacional do PNL, Lisboa, Portugal. (policopiado).
- Griswold, W. (2008). *Regionalism and the reading class*. Chicago: University of Chicago Press.
- Griswold, W., McDonnel, T., & Wright, N. (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-141.
doi:10.1146/annurev.soc.31.041304.122312
- Griswold, W., Lenaghan, E., & Naffziger, M. (2011). Readers as audiences. In V. Nightingale (Ed.), *The Handbook of Media Audiences* (pp. 19-40). Londres: Blackwell.
- Gross, E. (2004). Adolescent Internet use: What we expect, what teens report. *Applied Developmental Psychology*, 25, 633-649.
doi:10.1016/j.appdev.2004.09.005
- Guionnet, S. (2004). Jamais tout à fait les mêmes... In P. Ancel & A. Pessin (Eds.), *Les Non-Publics: Les Arts en Réceptions* (pp. 235-250). Paris: L'Harmattan.
- Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M., & Stevens, K. (2005). *The minds of boys*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Guy, J-M. (1995). *Les jeunes et les sorties culturelles: Fréquentation et image des lieux de spectacle et de patrimoine dans la population française âgée de 12 à 25 ans*. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication/Département des Études et de la Prospective.
- Harvey, D. (1989). *The condition of Postmodernity: An enquiry into the origins of cultural change*. Oxford: Blackwell.
- Hasebrink, U., Livingstone, S., Haddon, L., & Olafsson, K. (2009). *EU kids online: Comparing children's online opportunities and risks across Europe*. Londres: LSE.
Disponível online em:
http://eprints.lse.ac.uk/24368/1/D3.2_Report-Cross_national_comparisons-2nd-edition.pdf
- Haydon, P. (1994). *The English pub: A History*. Londres: Robert Hale Limited.

- Hébrard, J. (1980). École et alphabétisation aux XIX siècle (approche psychopédagogique de documents historiques). *Annales Économie, Société, Civilisation*, 1, 66-80.
Disponível em:
http://www.persee.fr/docAsPDF/ahess_0395-2649_1980_num_35_1_282610.pdf
- Herrera-Usagre, M. (2013). La transmisión intergeneracional de aptitudes y actitudes culturales: Adaptando el paradigma de la omnivoridad cultural para Andalucía. *Revista Internacional de Sociología*, 71 (1), 143-167.
doi:10.3989/ris.2011.11.25
- Hersent, J.-F. (2000). *Sociologie de la lecture en France: État des lieux*. Paris: Direction du Livre et de la lecture.
Disponível online em:
<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Livre-et-Lecture/Documentation/Publications/Etudes-et-rapport-Lecture-et-bibliotheques/Sociologie-de-la-lecture-en-France-Etat-des-lieux>
- Hersent, J.-F. (2003). Les pratiques Culturelles adolescentes. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 48(3), 12-21.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-03-0012-002>
- Hirsch, B. J., Roffman, J. G., Deutsch, N. L., Flynn, C. A., Loder, T. L., & Pagano, M. E. (2000). Inner-city youth development organizations: Strengthening programs for adolescent girls. *The Journal of Early Adolescence*, 20(2), 210–230.
doi: 10.1177/0272431600020002005
- Hobsbawm, E. (1978). *A Era das Revoluções*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hochman, B. (2011). Devouring Uncle Tom's cabin: Antebellum common readers. In S. Towheed & W. R. Owens (Eds.), *The History of reading Volume 1: International Perspectives, c. 1500-1990* (pp. 87-100). Londres: Palgrave Macmillan.
- Hoggart, R. (1957). *The uses of literacy*. Londres: Chatto & Windus.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading: Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39(3), 113-120.
doi: 10.1111/j.1467-9345.2005.00409.x
- Horellou-Lafarge, C., & Segré, M. (2007). *Sociologie de la lecture*. Paris: Éditions La Découverte.
- Houston, R. (1988). *Literacy in early modern Europe: Culture and Education 1500-1800*. Singapura: Longman.
- Howard, V. (2004). What are they reading? A survey of the reading habits and library usage patterns of teens in New Scotia. *The Canadian Journal of Information and Library Science*, 28(4), 25-44.

- Hunt, P. (1997). *An Introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Hyman, H. H., Wright, C. R., & Reed, J. S. (1975). *The enduring effect of education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Instituto Nacional de Estatística. (1960). X Recenseamento Geral da População. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (1981). XII Recenseamento Geral da População. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (2001). XII Recenseamento Geral da População. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011a). XII Recenseamento Geral da População. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011b). *Classificação portuguesa das profissões*. Disponível online em:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt
- Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Anuário estatístico da Região Alentejo*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014a). *Inquérito à Utilização de Tecnologias da Informação e da Comunicação pelas famílias 2014 (IUTICF)*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível online em:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUE_Sdest_boui=211422735&DESTAQUESmodo=2
- Instituto Nacional de Estatística. (2014b). *Tipologia das áreas urbanas 2014*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística. Disponível online em:
smi.ine.pt/Versao/Download/10129
- International Federation of Library Associations and Institutions. (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas 1994*. Disponível online em:
<https://www.ifla.org/files/assets/public-libraries/publications/PL-manifesto/pl-manifesto-ptbrasil.pdf>

- International Federation of Library Associations and Institutions. (1999). *IFLA School Library Manifesto: The school library in teaching and learning for all*. Disponível online em: <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2002). *IFLA School Library Guidelines 2002*. Disponível online em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt.pdf>
- International Federation of Library Associations and Institutions. (2015). *IFLA School Library Guidelines 2015*. Disponível online em: http://rbe.mec.pt/np4/file/1565/ifla_school_library_guidelines.pdf
- Jacobs, A. (2011). *The pleasures of reading in an age of distraction*. Oxford: Oxford University Press.
- Jameson, F. (1992). *Postmodernism: Or, the cultural logic of late capitalism*. Londres: Verso Books.
- Javeau, C. (1978). *L'enquête par questionnaire: Manuel a l'usage du praticien*. Bruxelas: Éditions de l'Organization et Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Johannot, Y. (1978). *Quand le livre devient poche: Une sémiologie du livre au format poche*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Johnsson-Smaragdi, U., & Jonsson, A. (2006). Book reading in leisure time: Long-term changes in young peoples' book reading habits. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(5), 519–540. doi:10.1080/00313830600953600
- Jordan, G. E., Snow, C. E., & Porsche, M. V. (2000). Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 524-546.
- Jouet, J., & Pasquier, D. (1999). Les jeunes et la culture de l'écran: Enquête nationale auprès des 6-17 ans. *Réseaux*, 17, 25-102. doi: 10.3406/reso.1999.2115
- Justino, D. (2014). Escolaridade obrigatória: entre construção retórica e concretização política. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 109-129). Coimbra: Almedina.
- Kaestle, D. F. (1991). *Literacy in the United States since 1880*. New Haven: Yale University Press.
- Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1997). The decline of reading: Leisure reading trends in the Netherlands (1955-1995). *Netherland's Journal of Sociology*, 33(2), 130-150.

- Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics*, 26(1), 21-41.
doi:10.1016/S0304-422X(98)00008-4
- Knulst, W., & Van den Broek, A. (2003). The readership of books in times of dereading. *Poetics*, 31(3-4), 213-233.
doi:10.1016/S0304-422X(03)00031-7
- Kokesh, J., & Sternadori, M. (2015). The Good, the Bad and the Ugly: A qualitative study of how young adult fiction affects identity construction. *Atlantic Journal of Communication*, 23(3), 139-158.
doi: 10.1080/15456870.2015.1013104
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3-4), 219-232.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences: Effets of parents, the library and the school. *Poetics*, 31(3-4), 235-257.
doi:10.1016/S0304-422X(03)00033-0
- Kraaykamp, G., & Dijkstra, K. (1999). Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics*, 26(4), 203-234.
doi:10.1016/S0304-422X(99)00002-9
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
Disponível online em:
http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/estudosLeituraPNL/Documents/os_estudantes_e_a_leitura.pdf
- Lahire, B. (1998a). Rhétorique de l'illettrisme. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 43(5), 8-12.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0008-001>
- Lahire, B. (1998b). Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes. *Bulletin des Bibliothèques de France (BBF)*, 43(5), 58-61.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1998-05-0058-011>
- Lahire, B. (2004). Formas de lectura estudiantil y categorías escolares de la comprensión de la lectura. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 149-178). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Lahire, B. (2005). Misère de la division du travail sociologique: le cas des pratiques culturelles adolescentes. *Education et sociétés*, 16(2), 129-136.
doi:10.3917/es.016.0129

- Lahire, B. (2006). *La culture des individus: Dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris: Éditions La Découverte.
- Lapa, T., & Cardoso, G. (2014). Leitura digital, internet e media sociais: Uma análise comparativa. In G. Cardoso (Ed.), *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 324-371). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2008). *Estudio sobre los hábitos de lectura de los universitarios españoles*. Madrid: CEPLI/SM.
- Larrañaga, E., Yubero, S., & Cerrillo, P. C. (2009). El valor de la lectura en la formación del hábito lector de los estudiantes universitarios. In E. Martos. & T. M. K. Rosing (Eds.), *Prácticas de lectura y escrita* (pp. 115-136). Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo.
- Laughey, D. (2006). *Music & youth culture*. Edimburgo: Edimburgh University Press.
- Le Goaziou, V. (2006). *Lecteurs précaires: Des jeunes exclus de la lecture?* Paris: L' Harmattan.
- Lebrun, M. (Ed.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Saint-Foy (Québec): Éditions MultiMonde.
- Lebrun, M., & Baribeau, C. (2003). Les intérêts en lecture des adolescents québécois: Résultats d'une enquête. *Québec Français*, 131, 43-47.
Disponível online em:
<https://www.erudit.org/fr/revues/qf/2003-n131-ql1187311/55688ac.pdf>
- Leenhardt, J., & Józsa, P. (1983). *Lire la lecture: Essai de Sociologie de la lecture*. Paris: Le Sycomore.
- Lei nº. 5/73 de 25 de Julho. *Diário do Governo nº. 173/73 – I Série*. Lisboa: Presidência da República.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/421823/details/normal?q=Lei+n%C2%BA.+5%2F73+de+25+de+Julho>
- Lei nº. 46/86 de 14 de Outubro. *Diário da República nº. 237/86 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?q=Lei+n%C2%BA.+46%2F86+de+14+de+Outubro>
- Lei nº. 5/97 de 10 de Fevereiro. *Diário da República nº. 34/97 – II Série A*. Lisboa: Assembleia da República.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/561219/details/maximized>

- Lei nº. 85/09 de 27 de Agosto. *Diário da República nº. 166/09 – I Série*. Lisboa: Assembleia da República.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/488826/details/normal?q=Lei+n%C2%BA.+85%2F2009+de+27+de+Agosto>
- Lemos, V. (2014). A OCDE e as políticas de educação em Portugal. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 293-323). Coimbra: Almedina.
- Lerer, S. (2008). *Children's literature: A reader's history from Aesop to Harry Potter*. Chicago: Chicago University Press.
- Leveresen, I., Torsheim, T., Samdal, O. (2012). Gendered leisure activity behavior among Norwegian adolescents across different socio-economic status groups. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4, 355–375.
Disponível online em:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.680.4328&rep=rep1&type=pdf>
- Les Pratiques Culturelles des Français (2017a). *Ont lu au moins un livre au cours des 12 derniers mois, 1973-2008*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/T4-LECTURE-LIVRES.pdf>
- Les Pratiques Culturelles des Français (2017b). *Ont lu 20 livres ou plus au cours des 12 derniers mois, 1973-2008*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/evolution73-08/T5-LECTURE-REGULIERE-LIVRES.pdf>
- Les Pratiques Culturelles des Français (2017c). *Nombre de livres lus au cours des 12 derniers mois, 2008*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/tableau/chap6/VI-3-2-Q66.pdf>
- Lima, M. P. (1972). O inquérito sociológico: problemas de metodologia. *Análise Social*, 9(3-4), 558-628.
- Livingstone, S. (2002). *Young people and new media: Childhood and the changing media environment*. Londres: Sage.
- Livingstone, S. (2007). From family television to bedroom culture: Young people's media at home. In E. Devereaux (Ed.), *Media studies: Key issues and debates* (pp. 302-321). Londres: Sage.
- Livingstone, S., & Haddon, L. (2009). EU kids online: Final Report. Londres. LSE.
Disponível online em:
[http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20\(2006-9\)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf](http://www.lse.ac.uk/media%40lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20I%20(2006-9)/EU%20Kids%20Online%20I%20Reports/EUKidsOnlineFinalReport.pdf)

- Livingstone, S., & Helsper, E. (2007). Gradations in digital inclusion: children, young people and the digital divide. *New Media and Society*, 44, 671-696.
- Llosa, M. V. (2012). *A civilização do espetáculo*. Lisboa: Quetzal.
- Logan, S., & Johnston, R. S. (2009). Gender differences in reading: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199–214.
doi:10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x
- Lopes, G. C., Coelho, E., Neves, J. S., Gomes, R. T., Perista, H., & Guerreiro, M. D. (2001). *Inquérito à ocupação do tempo 1999: Principais resultados*. Lisboa: INE.
- Lopes, J. T., & Aibéo, B. (2007). Bibliotecas e leitores em Santa Maria da Feira. In J. T. Lopes (Ed.), *Práticas de dinamização da leitura: Coletânea de textos* (pp. 39-47). Porto: SetePés.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (1999). *Bibliotecas e hábitos de leitura: Balanço de quatro pesquisas*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (2000). *Bibliotecas e hábitos de leitura: Instituições e agentes – Relatório síntese*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Lopes, J. T., & Antunes, L. (2001). *Novos hábitos de leitura: Análise comparativa de estudos de caso*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Lluch, G. (2010). Las nuevas lecturas deslocalizadas de la escuela. In G. Lluch (Ed.), *Las lecturas de los jóvenes: Un nuevo lector para un nuevo siglo* (pp. 105-128). Madrid: Anthropos.
- Lull, J. (1980). The social uses of television. *Human Communication Research*, 6(3), 197-209.
doi: 10.1111/j.1468-2958.1980.tb00140.x
- Lyons, M. (1987). *Le triomphe du livre: Une histoire sociologique de la lecture dans la France du XXIe siècle*. Paris : Promodis/Éditions du Cercle de la Librairie.
- Lyons, M. (2001). Les nouveaux lecteurs au XIX siècle: Femmes, enfants, ouvriers. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 431-457). Paris: Éditions du Seuil.
- Lyons, M. (2010). *A History of reading and writing in the western world*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Lyons, M. (2011). *Books: A living History*. Londres: Thames & Hudson.
- Lyotard, F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Les Éditions de Minuit.

- Machado, B. (2000). *A família e a leitura dos filhos*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Machado, F. L., & Costa, A. F. (2000). An incomplete modernity: Structural change and social mobility. In J. M. L. Viegas & A. F. Costa (Eds.), *Crossroads to modernity: Contemporary Portuguese society* (pp. 15-40). Oeiras: Celta Editores.
- Macé, E., & Rui, S. (2014). Avoir vingt ans et «faire avec» les genre *Call of Duty* et *Desperate Housewives*, métaphores de l'asymétrie. In S. Octobre (Ed.), *Questions de genre, questions de culture* (pp. 53-73). Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Madero, M. (2009). *Análisis metodológico de sondeos de opinión sobre prácticas de lectura de libros impresos y "otros soportes" del libro: los indicadores de lectura en España (2000-2007)*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha).
Disponível online em:
https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76352/1/DBD_Pouliot_Madero_MCC_Analisis_metodologico.pdf
- Magalhães, A. M., & Alçada, I. (1993). *Os jovens e a leitura nas vésperas do Século XXI*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Magalhães, J. (2003). A escola elementar e a leitura em Portugal. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (Eds.), *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do sul no século XX* (pp. 91-98). Lisboa: Grupo Spicae.
- Magalhães, J. (2005). Historiografia da alfabetização em Portugal. In A. Candeias (Ed.), *Modernidade, educação e estatísticas na Ibero-América dos séculos XIX e XX: Estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza* (pp. 207-217). Lisboa: Educa.
- Maigre, A. (1994). *A língua escrita no jardim-de-infância*. Lisboa: Dinalivro.
- Manguel, A. (1998). *Uma História da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- Manuel, J., & Carter, D. (2015). Current and historical perspectives on Australian teenagers' reading practices and preferences. *Australian Journal of Language and Literacy*, 38(2), 115-128.
Disponível online em:
<https://www.alea.edu.au/documents/item/1175>
- Margallo, A. M. (2009). Entre la lectura juvenil y la adulta: El papel de los «bestsellers». In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 221-239). Barcelona: Editorial Graó.
- Markttest (2013). *Bareme Imprensa Crossmedia 2013*. Lisboa: Markttest.
- Markttest (2017). *Bareme Imprensa Crossmedia 2017*. Lisboa: Markttest.
- Marques. A. H. O. (1985). *História de Portugal Volume III*. Lisboa: Palas Editores.

- Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil: Évora e concelhos limítrofes*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Martínez, I. J., & Valero, A. L. (2013). Literatura fantástica y identidad juvenil. El mal y la muerte como motivos de búsqueda del adolescente. *Contextos Educativos*, 16, 141-152.
doi: 10.18172/con.1295
- Martins, J. M. (1999). *Marketing do livro: Materiais para uma sociologia do editor português*. Oeiras: Celta Editores.
- Marry, C. (2000). Filles et garçons à l'école. In A. Van Zanten (Ed.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 283-292). Paris: Éditions La Découverte.
- Mata, L. (2006). Literacia familiar: Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita. Porto: Porto Editora.
- Mauger, G. (2004). El retroceso de la lectura: Cuatro hipótesis. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 139-148). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Mauger, G. (2006). Lire au féminin, lire au masculin. *Lecture Jeune*, 120, 14-23.
- Mauger, G., & Poliak, C. (1998). Les usages sociaux de la lecture. *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 123, 3-24.
doi:10.3406/arss.1998.3252
- Mauger, G., Poliak, C., & Pudal, B. (2010). *Histoires de lecteurs*. Paris: Éditions du Croquant.
- Maynard, T. (2002). *Boys and literacy: Exploring the issues*. Londres: Routledge.
- Maynard, S., MacKay, S., & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading: thinking about fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14(1), 45-65.
doi: 10.1080/13614540802170379
- Maynard, S., MacKay, S., Smyth, F., & Reynolds, K. (2008). Young people's reading in 2005: The second study of young people's reading habits. Londres: Roehampton University.
Disponível online em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/244281.pdf>
- McGeown, S. (2015). Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation. *Journal of Research in Reading*, 38(1), 35-46.
doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01546.x

- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328–336.
doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McIlwaine, L. C. (2007). *The Universal Decimal Classification: A guide to its use*. Haia: UDC Consortium.
- McLuhan, M., & Powers, B. (1992). *The Global Village: Transformations in world life and media in the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS-en TIMMS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nimega: Radboud Universiteit, Enschede / Universiteit Twente.
- Melo, D. (2004). *A leitura pública no Portugal contemporâneo (1926-1987)*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Mercklé, P. (2010, Dezembro). L'adolescence, combien de cultures? Premiers résultats de l'enquête longitudinale sur les pratiques culturelles des enfants et des adolescents. Comunicação apresentada no Colóquio Enfance et Culture, Paris, França.
Disponível online em:
http://socio.ens-lyon.fr/merckle/merckle_communications_2010_enfance_et_culture.pdf
- Mercy, J.-L., & Beck-Domžalska, M. (Eds.). (2016). *Culture Statistics 2016 Edition*. Bruxelas: Eurostat/Comissão Europeia.
- Merga, M. K. (2017). Do males really prefer non-fiction and why does it matter. *English in Australia*, 52(1), 27-35.
Disponível online em:
<http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/36273/1/why%20does%20it%20matter.pdf>
- Merga, M. K., & Moon, B. (2016). The impact of social influences on High School students' recreational reading. *The High School Journal of the University of North Carolina*, 98(2), 122-140.
Disponível online em:
<https://muse.jhu.edu/article/607319/pdf>
- Mergulhão, T. (2008). *Vozes e silêncio: A poética do desencontro na literatura para jovens em Portugal*. (Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal).
Disponível online em:
http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/582/1/17337_tese_Teresa_Mergulhao_ver_sao_CD.pdf
- Merton, R. K. (1973). *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

- Michaudon, H. (2001). La lecture, une affaire de famille. *Insee Première*, 777.
- Millard, E. (1997). Differently Literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education*, 9(1), 31-48.
doi: 10.1080/09540259721439
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *Los hábitos lectores de los adolescentes españoles*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *El sector del libro en España 2012-2014*. Madrid: Observatorio de la lectura y el libro/Ministerio Educación, Cultura e Deporte.
Disponível online em:
www.mecd.gob.es/dam/jcr:c63753e7-77ad-4785-bb0f-4c4ba60eaf52/el-sector-del-libro-en-esp-a-.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Encuesta de hábitos y prácticas culturales en España 2014-2015*. Madrid: Observatorio de la lectura y el libro/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Disponível online em:
<http://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ad12b73a-57c7-406c-9147-117f39a594a3/encuesta-de-habitos-y-practicas-culturales-2014-2015.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Anuario de estadísticas culturales 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
Disponível online em:
https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:a8c481ba-e9d6-498c-ab97-4e199e3f1197/Anuario_de_Estadisticas_Culturales_2017.pdf
- Monade, V., & Gérard, A. V. (2016). *Les jeunes et la lecture*. Paris : Centre National du Livre.
Disponível online em :
http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/13788/ressource_fichier_f_r_les.jeunes.et.la.lecture.etude.2016.06.27.ok.pdf
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Monteiro, A. (1999). *A Biblioteca Pública de Beja como espaço de interação*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Morgan, A., Nutbrown, C., & Hannon, P. (2009). Fathers' involvement in young children's literacy development: Implications for family literacy programmes. *British Educational Research Journal*, 35(2), 167–185.
doi:10.1080/01411920802041996
- Morozov, E. (2012). *The net delusions: How not to liberate the world*. Londres: Penguin Books.

- Moura, A. M. (2001). *Práticas de leitura, jovens e novas tecnologias: A Biblioteca Municipal de Oeiras*. Lisboa: Instituto Português do Livro e das Bibliotecas/Observatório das Atividades Culturais.
- Moura, M. J. (Ed.). (1986). *Leitura Pública: Rede de bibliotecas municipais*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.
- Moura, M. J. (Ed.). (1996). (Ed.). *Relatório sobre as bibliotecas públicas em Portugal*. Lisboa: Secretaria de Estado da Cultura.
Disponível online em:
http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/16_RelatorioRNBP96.pdf
- Muehlenhard, C. L., & Peterson, Z. D. (2011). Distinguishing between Sex and Gender: History, current conceptualizations, and implications. *Sex Roles, 64*(11-12), 791-803.
doi:10.1007/s11199-011-9932-5
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading, 33*(4), 414-430.
doi:10.1111/j.1467-9817.2010.01438.x
- National Endowment for the Arts. (2004). *Reading at risk: A survey of literary reading in America*.
Disponível online em:
<https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingAtRisk.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2007). *To read or not to read: A question of national consequence*.
Disponível online em:
<https://www.arts.gov/sites/default/files/ToRead.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2009). *Reading on the rise: A new chapter in American literacy*.
Disponível online em:
<https://www.arts.gov/sites/default/files/ReadingonRise.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2013). *How a nation engages with Art: Highlights from the 2012 survey of public participation in the arts*.
Disponível online em:
<https://www.arts.gov/sites/default/files/highlights-from-2012-sppa-revised-oct-2015.pdf>
- National Endowment for the Arts. (2015). *A decade of Arts engagement: Findings from the survey of public participation in the arts 2002-2012*.
Disponível online em:
<https://www.arts.gov/sites/default/files/2012-sppa-feb2015.pdf>
- Neves, J. S. (2000). *Despesas dos municípios com cultura*. Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.

- Neves, J. S. (2011). *Práticas de leitura da população portuguesa no início do século XXI* (Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, Portugal). Disponível online em:
https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6696/1/jsn_PLPP_Tese.pdf
- Neves, J. S. (2014). Práticas de leitura em Portugal. In G. Cardoso (Ed.), *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 113-154). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, J. S. (2015). Cultura da leitura e classe leitora em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 78, 67-86.
 doi: 10.7458/SPP2015784043
- Neves, J. S., & Lima, M. J. (2008, Junho). *A leitura em Portugal: Perfis e tipos de leitores*. Comunicação apresentada no VI Congresso Português de Sociologia, Lisboa, Portugal.
 Disponível online em:
<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/290.pdf>
- Neyrand, G. (2009). *Le dialogue familial : Un idéal précaire*. Ramonville-Saint-Agne: Érès
- Nóvoa, A. (1988). A República e a escola: *Das intenções generosas ao desengano das realidades*. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 29-60.
- Nóvoa, A. (1992). A Educação Nacional. In F. Rosas, J. Serrão & A. H. de Oliveira Marques (Eds.), *Nova História de Portugal Volume XII: Portugal e o Estado Novo (1930-1960)* (pp. 456-519). Lisboa: Editorial Presença.
- Nóvoa, A. (1997). A Educação Nacional 1930-1974: Análise histórica e historiográfica. In A. Escolano & R. Fernandes (Eds.), *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)* (pp. 175-203). Zamora: Sociedad Española de Historia de la Educación e Fundación Rei Afonso Henriques.
- Observatório da Comunicação. (2014). *A internet em Portugal: Sociedade em Rede 2014*. Lisboa: Observatório da Comunicação.
 Disponível online em:
<https://obercom.pt/wp-content/uploads/2016/06/A-Internet-em-Portugal-Sociedade-em-Rede-2014.pdf>
- O'Connor, B., & Boyle, E. (1993). Dallas with balls: Televised sport, soap operas and male and female pleasures. *Leisure Studies*, 1, 107-119.
- Octobre, S. (2008). Loisirs culturels et construction du genre au sein de la famille. *Agora Débats/Jeunesses*, 47(1), 98-110.
 doi: 10.3917/agora.047.0098
- Octobre, S. (2014a). *Deux pouces et des neurones: Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*. Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.

- Octobre, S. (2014b). Reflexions liminaires sur le genre et les pratiques culturelles: Féminisation, socialisation et domination. In S. Octobre (Ed.), *Questions de genre, questions de culture* (pp. 7-25). Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Octobre, S. (2018). *Les techno-cultures juvéniles: Du culturel au politique*. Paris: L'Harmattan.
- Octobre, S., & Berthomier, N. (2012). Socialisation et pratiques culturelles des frères et sœurs. *Informations sociales*, 173(5), 49-58.
Disponível online em :
<http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2012-5-page-49.htm>
- Octobre, S., Détrez, C., Mercklé, P., & Berthomier, N. (2010). *L'enfance des loisirs: Trajectoires communes et parcours individuels de la fin de l'enfance à la grande adolescence*. Paris: Département des études, de la prospective et des statistiques/Ministère de la Culture et de la Communication.
- Olid, I. (2009). Entre chicos y chicas: La fuerza de los estereótipos. La nueva chick lit para adolescentes. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 169-184). Barcelona: Editorial Graó.
- Oleiro, M., & Heitor, C. (2010, Abril). *20 Anos da Rede Nacional de Bibliotecas Públicas: Um balanço (possível) do grau de cumprimento do programa*. Comunicação apresentada no 10º Congresso Nacional de Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, Guimarães, Portugal.
Disponível online em:
http://rcbp.dglib.pt/pt/ServProf/Documentacao/Documents/Comunicacao_MOleiro_CHeitor_10CongBAD.pdf
- Onwuegbuzie, A. J., (2002). Positivists, post-positivists, post-structuralists, and post-modernists: Why can't we all get along? Towards a framework for unifying research paradigms. *Education*, 122, 518-530.
- Organização Mundial de Saúde. (2017a). *Adolescent development*. Acedido em 5 de Dezembro, 2017, em:
http://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/development/en/
- Organização Mundial de Saúde. (2017b). *Global Accelerated Action for the Health of Adolescents (AA-HA!): Guidance to support country implementation*. Genebra: Organização Mundial de Saúde.
Disponível online em:
<http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/255415/9789241512343-eng.pdf;jsessionid=1C460ADAE23566BA7E66773E2A682C6?sequence=1>

- Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *Society at a glance 2009: OECD social indicators*. Paris: OECD Publishing.
Disponível online em:
https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/soc_glance-2008-en.pdf?expires=1523543556&id=id&accname=guest&checksum=6CD50127D425A30E8866FE6E88338FA7
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). *Education at a glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
Disponível online em:
<http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9616041e.pdf?expires=1507138342&id=id&accname=guest&checksum=7739B16193EE6F340DF660B61BEF2E82>
- Ortolano, G. (2011). *The two cultures controversy: Science, literature and cultural politics in postwar Britain*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pais, J. M. (1990). A construção sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, 25(1-2), 139-165.
- Pais, J. M., & Ferreira, V. S. (2010). *Tempos e transições de vida : Portugal ao espelho da Europa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pais, J. M., Nunes, J. S., Duarte, M. P., & Mendes, F. L. (1994). *Práticas culturais dos lisboetas: Resultados do inquérito realizado em 1994 aos habitantes da Grande Lisboa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pappámikail, L. (2011). Juventude: Entre a fase da vida e o tempo de viver. In J. Mattoso (Ed.), *História da vida privada em Portugal Volume IV: Os nossos dias* (pp. 208-241). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates.
- Parmentier, P. (1986). Les genres et leurs lecteurs. *Revue Française de Sociologie*, 27(3), 397-430.
- Parsons, T. (1942). Age and sex in the social structure of the United States. *American Sociological Review*, 7(5), 604-618.
- Pasquier, D. (2005). *Cultures lycéennes: La tyrannie de la majorité*. Paris: Éditions Autrement.
- Passeron, J.-C. (1987). La notion de pacte. *Actes de Lecture*, 17, 55-59.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Éditions Nathan.
- Patureau, F. (1992). *Les pratiques culturelles des jeunes*. Paris: La Documentation Française.

- Pereira, S., & Pereira, L. (2011, Março). *Políticas tecnológicas educativas em Portugal: Do Projeto Minerva à iniciativa e-escolinha*. Comunicação apresentada no Congresso Nacional Literacia, Media e Cidadania, Braga, Portugal.
Disponível online em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/27089/1/2011%2c%20Pol%2c%20adicas%20tecnol%2c%20b3gicas%20educativas%20em%20Portugal%20-%20do%20Projeto%20Minerva%20%2c%20a%20Iniciativa%20e-Escolinhas.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF.
- Perrin, A. (2016). *Book reading 2016*. Washington DC: Pew Research Center Publications.
Disponível online em:
<http://www.pewinternet.org/2016/09/01/book-reading-2016/>
- Petit, M. (2008). *L'art de lire ou comment résister à l'adversité*. Paris: Belin.
- Petrucci, A. (2001). Lire pour lire: Un avenir pour la lecture. Em G. Cavallo e R. Chartier (Eds.), *Histoire de la lecture dans le monde occidental* (pp. 431-457). Paris: Éditions du Seuil.
- Pfost, M., Schiefer, I. M., & Artelt, C. (2016). Intergenerational continuity in attitudes toward reading and reading behaviour. *Learning and Individual Differences, 51*, 179-188.
doi: 10.1016/j.lindif.2016.09.002
- Pintassilgo, J. (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, & B. P. Melo (Eds.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações* (pp. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico português. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (Eds.), *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do sul no Século XX* (pp. 51-71). Lisboa: Grupo Spicae.
- Pinto, J. M. (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Portaria n.º 370/08 de 21 de Maio. *Diário da República n.º 98/08. – I Série*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social e Ministério da Educação.
Disponível online em:
<https://dre.tretas.org/dre/234257/portaria-370-2008-de-21-de-maio#text>
- Portaria n.º 135-A/13 de 28 de Março. *Diário da República n.º 62/13 – I Série*. Lisboa: Ministério da Economia e do Emprego, Ministério da Educação e Ciência e Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.
Disponível online em:
<https://dre.tretas.org/dre/308009/portaria-135-A-2013-de-28-de-marco>

- Portaria n.º 192-A/15 de 29 de Junho. *Diário da República n.º 124/15 – I Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
Disponível online em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/file/1548/0000200005.pdf>
- Postman, N. (1985). *Amusing ourselves to death: Public discourse in the age of showbusiness*. Londres: Penguin Books.
- Poulain, M. (2004). Entre preocupaciones sociales y investigación científica: El desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX. In B. Lahire (Ed.), *Sociología de la lectura: Del consumo cultural a las formas de la experiencia literaria* (pp. 17-57). Barcelona: Gedisa Editorial.
- Poissenot, C. (1997). *Les adolescents et la bibliothèque*. Paris : Centre Georges Pompidou.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. *On the Horizon MCB University Press*, 9(5), 1-6.
- Pronovost, G. (1993). Comprendre la société: Un bilan critique de la sociologie du loisir. In G. Pronovost, C. Attias-Donfut & N. Samuel (Eds.), *Temps libre et modernité: Mélanges en l'honneur de Joffre Dumazedier* (pp. 31-53). Paris: Presses de l'Université du Québec / L'Harmattan.
- Quintanilha, T. L., & Cardoso, G. (2014). A leitura digital e o jornalismo: Transformação de hábitos de leitura e transformação do jornalismo. In G. Cardoso (Ed), *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 284-323). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ramos, R. (1988). Culturas da alfabetização e culturas do analfabetismo em Portugal: Uma introdução à História da alfabetização no Portugal contemporâneo. *Análise Social*, 24(4-5), 1067-1145.
- Ramos, R. (1998). O chamado problema do analfabetismo: As políticas de escolarização e a persistência do analfabetismo em Portugal (séculos XIX e XX). *Ler História*, 35, 45-70.
- Rancière, J. (2012). *A noite dos proletários*. Lisboa: Antígona.

- Rebello, J. (Ed.). (2008). *Estudo de receção dos meios de comunicação social: Os públicos dos meios de comunicação social portugueses*. Lisboa: Entidade Reguladora da Comunicação Social.
Disponível online em:
<http://www.erc.pt/download/YToyOntzOjg6ImZpY2hlaXJvIjtzOjM4OiJtZWVpYy9lc3R1ZG9zL29iamVjdG9fb2ZmbGluZS8zMi44LnBkZiI7czo2OiJ0aXR1bG8iO3M6NTA6ImVzdHVkby1kZS1yZWVlcGNhby1kb3MtbWVpb3MtZGUtY29tdW5pY2FjYW8tc29jaWFsIjt9/estudo-de-recepcao-dos-meios-de-comunicacao-social>
- Reis, J. (1984). O atraso económico português em perspetiva histórica (1860-1913). *Análise Social*, 20(1), 7-28.
- Renard, F. (2011). *Les lycéens et la lecture: Entre habitudes et sollicitations*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Repaire, V., & Touitou, C. (2010). *Les 11-18 ans et les bibliothèques municipales*. Paris: Centre Georges Pompidou.
Disponível online em:
<http://www.bpi.fr/files/live/sites/Professionnels/files/Pdf/Etudes/Les%2011-18%20ans%20et%20les%20bibliothèques%20municipales.pdf>
- Resolução de Conselho de Ministros nº. 86/06 de 12 de Julho. *Diário da República nº. 133/06 – I Série*. Lisboa: Conselho de Ministros.
Disponível online em:
<https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/537246/details/normal?q=Plano+nacional+de+leitura>
- Ribeiro, A. B., & Menezes, I. (2008, Junho). *Os blogues como contexto de participação juvenil*. Comunicação apresentada no VI Congresso de Sociologia, Lisboa, Portugal.
Disponível online em:
<http://www.fcsh.unl.pt/eukidsonline/docs/ComunicacaoABR-IM.pdf>
- Ribeiro, A. M. A. (2007). A vantagem escolar das raparigas no secundário: Resultados escolares e identidades juvenis numa perspetiva de género. In M. M. Vieira (Ed.), *Escola, jovens e media* (pp.109-135). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Ribeiro, A. P. (1998). A cultura em Portugal no final do século: Entre a abundância e a miséria. *Boletim do Observatório das Atividades Culturais*, 3, 4-6.
- Rideout, U., Foehner, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2 : Media and the lives of 8-18 years old*. Washington DC : The Kaiser Family Foundation.
Disponível online em:
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/04/8010.pdf>
- Rist, R. C. (1977). On the relations among educational research paradigms: From disdain to detente. *Anthropology and Education Quarterly*, 8, 42-49.
doi: 10.1525/aeq.1977.8.2.05x1394p

- Roberts, D., Foehr, U. G., & Rideout, U. (2005). *Generation M : Media in the lives of 8-18 years old*. Washington DC : The Kaiser Family Foundation.
Disponível online em:
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf>
- Roberts, D., Foehr, U. G., Rideout, U., & Brodie, M. (1999). *Kids media @the new millennium*. Washington DC : The Kaiser Family Foundation.
Disponível online em:
<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/generation-m-media-in-the-lives-of-8-18-year-olds-report.pdf>
- Roberts, D. F., & Christenson, P. G. (2001). Popular Music in childhood and adolescence. In D. G. Singer & J. L. Singer (Eds.), *Handbook of children and the media* (pp. 395-414). Londres: Sage.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time, space and homegeneity-heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). Londres: Sage.
- Robine, N. (2000). *Lire en France des années 1930 à 2000*. Paris: Éditions du Cercle de la Librairie.
- Robinson, J. (1980a). The changing reading habits of the American public. *Journal of Communication*, 30, 141-152.
doi:10.1111/j.1460-2466.1980.tb01780.x
- Robinson, J. (1980b). British-American differences in use of time. *Society and Leisure*, 3(2), 281-297.
- Robinson, J., & Godbey, G. (1997). *Time for life: The surprising ways Americans use their time*. Pensilvânia University Park: Pennsylvania State University Press.
- Rocha, C., & Ferreira, M. (2002). Aprender a ser rapaz entre rapazes e raparigas: Masculinidades em duas escolas C+S do distrito do Porto. *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, 42(1-2), 49-68.
- Rocheta, M. I. (1980). Inquérito à leitura dos alunos do ensino preparatório e secundário. In J. P. Coelho (Ed.), *Problemáticas da leitura* (pp. 141-166). Lisboa: INIC.
- Rosa, M. J. V., & Chitas, P. (2010). *Portugal: Os números*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Rosário, C. (2006). *Leituras de uma população juvenil no distrito de Portalegre*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.
- Rose, J. (2010). *The intellectual life of the British working class*. Yale: Yale University Press.

- Rowe, K., Pollard, J., & Rowe, K. (2005, Maio). *Literacy, behaviour and auditory processing: Does teacher professional development make a difference?* Comunicação apresentada na Rue Wright Memorial Award, Royal Australasian College of Physicians Scientific Meeting, Wellington, Nova Zelândia.
- Rowe, K., Rowe, K. (2006, Abril). *Big issues in boys' education: auditory processing capacity, literacy and behaviour.* Comunicação apresentada na Boys in Education Conference, Massey University, Auckland, Nova Zelândia.
- Ryan, J. (2013). *A History of the internet and the digital future.* Londres: Reaktion Books.
- Santos, E. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes.* Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. L. L. (1998). (Ed.). *Políticas culturais em Portugal.* Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Santos, M. L. L. (2002). (Ed.). *Públicos do Porto 2001.* Lisboa: Observatório das Atividades Culturais.
- Santos, M. L. L. (2007, Maio). *Políticas culturais em Portugal.* Comunicação apresentada no V Campus Euroamericano de Cooperação intercultural, Almada.
- Santos, M. L. L., Neves, J. S., Lima, M. J., & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal.* Lisboa: Gabinete de Estatísticas e Planeamento da Educação do Ministério da Educação.
Disponível online em:
<http://www.dglb.pt/sites/DGLB/Portugues/promocaoLeitura/accoesPromocaoLeitura/estudosLeituraPNL/Documents/a-leitura-portugal.pdf>
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences.* Nova Iorque: Broadway Books.
- Sax, L. (2007). *Boys adrift: The five factors driving the growing epidemic of unmotivated boys and underachieving young men.* Nova Iorque: Basic Books.
- Schon, E. (1993). La fabrication du lecteur. In F. Singly & M. Chaudron (Eds.), *Identité, lecture, écriture* (pp. 15-44). Paris: Éditions du Centre Georges Pompidou.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Shaw, S. M., Kleiber, D. A., & Caldwell, L. (1995). Leisure and identity formation in male and female adolescents: A preliminary examination. *Journal of Leisure Research, 27*(3), 245-263.
doi: 10.1080/00222216.1995.11949747

- Shiu, S-I., Hong, F-Y., & Hu, H-I. (2015). The effects of family cultural capital and reading motivation on reading behaviour in elementary school students. *School Psychology International*, 36(1), 3-17.
doi:10.1177/0143034314528488
- Silva, A. S. (1997). Cultura: Das obrigações do Estado à participação civil. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 23, 37-48.
- Silva, A. S. (2007). Como abordar as políticas culturais autárquicas? Uma hipótese de roteiro. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 54, 11-33.
- Silva, A. S., & Santos, H. (2010). A transformação cultural de cidades médias, segundo os seus agentes culturais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 62, 11-31.
- Silva, I. (2012). *Determinantes da mobilidade dos estudantes do Ensino Superior*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do currículo: Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva-Díaz, M. C. (2009). Entre el escrito y uno mismo: realismo juvenil y construcción de identidades. In T. Colomer (Ed.), *Lecturas adolescentes* (pp. 185-196). Barcelona: Editorial Graó.
- Silverstone, R. (1992). *De la sociología de la televisión a la sociología de la pantalla: bases para una reflexión global. Telos: Cuadernos de Comunicación*, 22, 82-87.
Disponível online em:
http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/silverstone03.pdf
- Sim-Sim, I. (2001). *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., & Ramalho, G. (1993). *Como leem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação.
- Singly, F. (1989). *Lire à 12 ans*. Paris: Nathan.
- Singly, F. (1992). *L'enquête et ses méthodes: Le questionnaire*. Paris: Éditions Nathan.
- Singly, F. (1993). Savoir hériter: La transmission du goût de la lecture chez les étudiants. In E. Fraisse (Ed.), *Les étudiants et la lecture* (pp. 49-72). Paris: Presses Universitaires de France.
- Smahel, D., & Wright, M. F. (2014). The meaning of online problematic situations for children: Results of qualitative cross-cultural investigation in nine european countries. Londres: LSE
Disponível online em:
http://eprints.lse.ac.uk/56972/1/EU_Kids_Online_Report_Online_Problematic_Situations_for_Children_June2014.pdf

- Smith, M. C. (1996). Differences in adults' reading practices and literary proficiencies. *Reading Research Quarterly*, 31(2), 196-219.
doi: 10.1598/RRQ.31.2.5
- Snow, C. P. (1959). *The two cultures*. Londres: Cambridge University Press.
- Southerton, D., Warde, A., Cheng, S.-L., & Olsen, W. (2012). Trajectories of time spent reading as a primary activity: a comparison of the Netherlands, Norway, France, UK and USA since the 1970s. *Journal of Consumer Culture*, 12(3), 237-262.
doi: 10.1177/1469540512456920
- Soysal, Y. R., & Strang, D. (1989). Construction of the first mass education systems in nineteenth-century Europe. *Sociology of Education*, 62, 277-288.
- Spigel, L. (1992). *Make room for TV*. Chicago: University of Chicago Press.
- Steiner, G. (2013). *Sobre a dificuldade e outros ensaios*. Lisboa: Gradiva.
- Stephens, J. (2007). Young adult: A book by any other name...: Defining the genre. *The ALAN Review*, 35, 34-42.
doi : 10.21061/alan.v35i1.a.4
- Stoet, G., & Geary, D. C. (2013). Sex Differences in mathematics and reading achievement are inversely related: within-and across-nation assessment of 10 years of PISA data. *PLOS ONE*, 8(3), 1-10.
Disponível online em:
<http://journals.plos.org/plosone/article/file?id=10.1371/journal.pone.0057988&type=printable>
- Tavan, C. (2003). Les pratiques culturelles: Le rôle des habitudes prises dans l'enfance. *Insee Première*, 883.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política da educação: Estado, mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*, 10, 13-26.
- Tepper, S. J. (1998). *Why do more women read fiction?* Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies.
Disponível online em:
<https://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP06%20-%20Tepper.pdf>
- Tepper, S. J. (2000). Fiction reading in America: Explaining the gender gap. *Poetics*, 27(4), 255-275.
doi:10.1016/S0304-422X(00)00003-6

- Tomé, M. C., & Bastos, G. (2013). Leitura(s) na adolescência e formação do leitor literário. In F. L. Viana, R. Ramos, E. Coquet & M. Martins (Eds.), *Atas do 9.º Encontro Nacional (7.º Internacional) de Investigação em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração* (pp. 102-116). Braga, Portugal.
- Townsend, J. R. (1996). *Written for children*. Oxford: The Bodley Head.
- Turin, J. (2003). La littérature de jeunesse et les adolescents: Évolution et tendances. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, 48(3), 43-50.
Disponível online em:
<http://bbf.enssib.fr/consulter/06-turin.pdf>
- Tveit, A. K. (2012). Reading habits and library use among young adults. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18, 85–104.
doi: 10.1080/13614541.2012.714341
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1953). *Progress in literacy in various countries: A preliminary statistical study of available census data since 1900*.
Disponível online em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000028/002898EB.pdf>
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1957). *World illiteracy at mid-century*.
Disponível online em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000029/002930eo.pdf>
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *International literacy statistics: A review of concepts, methodology and current data*.
Disponível online em:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-literacy-statistics-a-review-of-concepts-methodology-and-current-data-en_0.pdf
- The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013). *Adult and youth literacy: National, regional and global trends, 1985-2015*.
Disponível online em:
http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/adult-and-youth-literacy-national-regional-and-global-trends-1985-2015-en_0.pdf
- Van den Eijnden, J. (2014). Leesverschillen tussen jongens en meisjes: Aangeboren of aangeleerd? Amesterdão: Stichting Lezen.
- Van Ours, J. C. (2008). When do children read books? *Education Economics*, 16(4), 313-328.
doi: 10.1080/09645290801976902

- Vaninskaya, A. (2011). Learning to read trash: Late Victorian schools and the Penny Dreadful. In K. Halsey & W. R. Owens (Eds.), *The History of reading Volume 2: Evidence from the British isles, c. 1750-1950*. (pp. 67-83). Londres: Palgrave Macmillan.
- Vasconcelos, T. (2014). Educação de Infância: Uma conquista da democracia. In M. L. Rodrigues (Ed.), *40 anos de políticas de educação em Portugal Volume 1: A construção do sistema democrático de ensino* (pp. 469-497). Coimbra: Almedina.
- Vasta, M. (2017). *Livres prescrits, livres choisis*. Paris: Lecture Jeunesse.
Disponível online em:
www.lecturejeunesse.org/wp-content/uploads/LJ2.pdf
- Veiga, I., Barroso, C., Calixto, J. A., Calçada, T. & Gaspar, T. (1997). Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares: Relatório síntese. Lisboa: Ministério da Educação.
Disponível online em:
<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/446.html>
- Ventura, J. J. B. (2002). *Bibliotecas e Esfera Pública*. Oeiras: Celta Editores.
- Vieira, M. M. (2003a). Integração e diferenciação numa escola para alguns: Género e classes sociais no ensino superior em Portugal”. In R. Fernandes & J. Pintassilgo (Eds.), *A modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX* (pp. 73-89). Lisboa: Grupo Spicae.
- Vieira, M. M. (2003b). Famílias e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo, & B. P. Melo (Eds.), *Democratização escolar: intenções e apropriações* (pp. 75-103). Lisboa: Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Vieira, M. M., Ferreira, V. S., & Rowland, J. (2015). Retrato da juventude em Portugal: Traços e tendências nos censos de 2001 e 2011. *Revista de Estudos Demográficos*, 54, 5-26.
- Villar, M. B. C., Crespo, L. V., & Martínez, E. M. N. (2017). El ocio de los jóvenes en España: Una aproximación a sus prácticas y barreras. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra 1), 43-64.
doi: 10.14198/OBETS2017.12.1.11
- Villarroya, A. A. (2013, Dezembro). *Les pratiques culturelles en Espagne au croisement de la crise et du numérique*. Comunicação apresentada no Colóquio Internacional Publics et Pratiques Culturelles – Une mise en perspective Euroméditerranéenne et Internationale, Marselha, França.
Disponível online em:
<http://publics.hypotheses.org/461>
- Wagner, P. (1996). *Liberté et discipline: Les deux crises de la modernité*. Paris: Métailié.

- Walcott, C. M., Scheemaker, A., & Bielski, K. (2010). A Longitudinal Investigation of Inattention and Preliteracy Development. *Journal of Attention Disorders, 14*(1), 79-85.
- Walsh, S. P., White, K. M., & Young, R. M. (2008). Over-connected? A qualitative exploration of the relationship between Australian youth and their mobile phones. *Journal of Adolescence, 31*, 77-92.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. (2018). *Lees: tijd. Lezen in Nederland*. Haia: Sociaal en Cultureel Planbureau.
Disponível online em:
<https://www.leesplein.nl/assets/juryrapporten/LeesTijd%20-%20drukversie.pdf>
- Whitehead, F., Capey, A. C., Maddren, W., & Wellings, A. (1977). *Children and their books*. Londres: Macmillan.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89* (3), 420-432.
doi:10.1037/0022-0663.89.3.420
- Williams, R. (1961). *The long revolution*. Londres: Chatto and Windus.
- Wilska, T-A. (2003). Mobile phone use as part of young people's consumption styles. *Journal of Consumer Policy, 26*, 441-463.
Disponível online em:
<https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1026331016172>
- Wolton, D. (2000) *E depois da internet?* Lisboa: Difel.
- Wolton, D. (2004). *La télévision au pouvoir: Omniprésente, irritante, irremplaçable*. Paris: Universalis.
- Yubero, S., Larrañaga, E., & Pires, N. (2014). *Estudo sobre os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Superior*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Zickuhr, K., Rainie, L., & Purcell, K. (2013). *Young americans' library habits and expectations*. Washington DC: Pew Research Center.
Disponível online em:
http://libraries.pewinternet.org/files/2013/06/PIP_Younger_Americans_and_libraries.pdf
- Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M., & Brenner, J. (2012). *Young americans' reading and library habits*. Washington DC: Pew Research Center.
Disponível online em:
http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/PIP_YoungerLibraryPatrons.pdf
- Zipes, J. (2002). *Sitcks and stones: The troublesome success of children's literature from slovenly Peter to Harry Potter*. Londres: Routledge.

Moradas eletrónicas institucionais referidas

Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL), Portugal. Morada eletrónica:
<http://www.apel.pt/pageview.aspx?pageid=112&langid=1>

Base de dados de Portugal (PORDATA), Portugal. Morada eletrónica:
<https://www.pordata.pt/Site/PortugalHome.aspx?>

BookTrust, Reino Unido. Morada eletrónica:
<https://www.booktrust.org.uk/>

Centro de Investigaciones Sociologicas (CIS), Espanha. Morada eletrónica:
<http://www.cis.es/cis/opencms/ES/index.html>

Centre National du Livre (CNL), França. Morada eletrónica:
<http://www.centrenationaldulivre.fr/>

Entidade Reguladora para a Comunicação Social (ERC), Portugal. Morada eletrónica:
<http://www.erc.pt/>

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). Morada eletrónica: <https://www.ifla.org/>

Les Pratiques Culturelles des Français, França. Morada eletrónica:
<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/index.php>

National Endowment for the arts (NEA), Estados Unidos da América. Morada eletrónica:
<https://www.arts.gov/>

National Literacy Trust, Reino Unido. Morada eletrónica:
<http://www.literacytrust.org.uk/about>

Netherlands Institute for Social Research (SCP), Holanda. Morada eletrónica:
<https://www.scp.nl/english>

Observatório da Comunicação (OBERCOM), Portugal. Morada eletrónica:
<https://obercom.pt/>

Observatorio de la Lectura y el Libro, Espanha. Morada eletrónica:
www.mecd.gob.es/cultura/areas/libro/mc/observatoriolect/inicio.html

Pew Research Center, Estados Unidos da América. Morada eletrónica:
<http://www.pewresearch.org/about/>

Plano Nacional de Leitura (PNL), Portugal. Morada eletrónica:
<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>

Rede de Bibliotecas Escolares (RBE), Portugal. Morada eletrónica:

<http://www.rbe.min-edu.pt/np4/programa.html>

Rede Nacional de Bibliotecas Públicas (RNBP), Portugal. Morada eletrónica:
<http://bibliotecas.dglab.gov.pt/pt/Bibliotecas/Paginas/default.aspx>

Stichting Lezen, Holanda. Morada eletrónica:
<https://www.lezen.nl/dutch-reading-foundation>

Stiftung Lesen, Alemanha. Morada eletrónica:
<https://www.stiftunglesen.de/meta/englisch/>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Morada eletrónica:
<https://en.unesco.org/>

Anexo I

Questionário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário está a ser realizado para fins de investigação científica e não pretende avaliar os teus conhecimentos nem tem qualquer finalidade de classificação. Pedimos-te que o preenchas honestamente para que os dados obtidos possam dar ao investigador um retrato o mais fiel possível das tuas opiniões e atitudes face às questões consideradas. Agradecemos, desde já, a tua disponibilidade e cooperação.

Escola: _____

1 – Em que turma estás matriculado? _____

2 – Sexo: Masculino
 Feminino

3 – Em que ano escolar te encontras matriculado? (Se te encontras matriculado em disciplinas atrasadas – de mais de um ano escolar – assinala apenas o mais avançado).

10º. Ano 11º. Ano 12º. Ano

4 – Refere o nome do curso do Ensino Secundário em que te encontras matriculado:

5 – Esse curso é um: Curso Científico Humanístico
 Curso Técnico/Tecnológico/Profissional

6 – Idade: _____

7 – Indica o nome da cidade, vila, aldeia ou lugar onde vives:

8 – Tens disciplinas em atraso nalgum outro ano para além do que assinalaste anteriormente? Nesse caso, assinala os anos dessas disciplinas:

10º. Ano 11º. Ano

9 – É a primeira vez que estás matriculado neste ano de escolaridade?

Sim

Não. Encontro-me a repetir o ano

10 – Assinala os anos que repetiste ao longo de todo o teu processo escolar e à frente de cada ano letivo o número de vezes que estiveste matriculado nesse mesmo ano:

1º. Ano ____ Anos

5º. Ano ____ Anos

10º. Ano ____ Anos

2º. Ano ____ Anos

6º. Ano ____ Anos

11º. Ano ____ Anos

3º. Ano ____ Anos

7º. Ano ____ Anos

12º. Ano ____ Anos

4º. Ano ____ Anos

8º. Ano ____ Anos

9º. Ano ____ Anos

11 – Desejas vir a frequentar o Ensino Superior?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 13)

12 – Que curso gostarias de seguir no Ensino Superior?

13 – Tens uma ideia clara da profissão que desejas vir a desempenhar?

Sim

Ainda não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 15)

14 – Qual é essa profissão? _____

Caracteriza a profissão dos teus pais, tentando descrever não apenas o setor em que trabalham (função pública por exemplo) mas também qual a sua função nesse setor (por exemplo se a mãe é funcionária pública, tenta explicar qual a sua função específica, o seu trabalho). Se algum dos pais está desempregado neste momento podes declará-lo, assinalando, de seguida, a última profissão que desempenhou.

15 – Profissão do pai: _____

16 – Profissão da mãe: _____

17 – Assinala o nível de escolaridade dos teus pais (o mais elevado que cada um completou):

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sabe ler e escrever mas não completou 4 ^a . Classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1 ^o . Ciclo (até 4 ^a . Classe, antigo ensino primário)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 ^o .Ciclo (até 5 ^o . ano, antigo ensino preparatório)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 ^o . Ciclo (até ao 9 ^o . ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino Secundário (até ao 12 ^o . ano)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Médio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Curso Superior	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18 - Com exceção dos manuais escolares, estás a ler algum livro neste momento?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 22)

19 – Indica o nome desse livro.

20 - Indica o nome do seu autor (se te lembras dele) ou uma expressão, nome de editora, coleção que permita identificar a obra.

21 – Descreve, de forma breve, as circunstâncias ou razões que te levaram a ler esse livro:

22 – Há quanto tempo terminaste de ler o último livro que não seja um manual da escola?

Há menos de 1 mês

Há cerca de 1 mês

Há vários meses

Há 1 ano ou mais

Nunca li um livro além dos manuais (Se escolheste esta última opção deves passar à Questão 35)

23 – Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros que não sejam manuais escolares?

- Menos de 1 hora
- 1 a 2 horas
- 3 a 4 horas
- 5 a 10 horas
- Mais de 10 horas

24 – Em que época do ano lês mais livros?

- Durante o período de aulas
- Durante as férias ou fins-de-semana
- Leio com a mesma frequência independentemente da época do ano

25 – Indica o local (apenas um) onde preferes ou costumavas mais frequentemente ler livros:

- Em casa
- Nas bibliotecas
- No café
- Ao ar livre
- Nos espaços de convívio da escola
- Outro local

26 – Qual? _____

27 – Indica (de forma sintética) uma razão que te leve a escolher o local onde mais frequentemente lês livros:

28 – Da seguinte lista, indica os cinco fatores (apenas 5) que mais te influenciam na escolha de um livro não escolar para as tuas leituras. Assinala esses fatores escolhidos de 1 (Menos importante) a 5 (Mais importante).

- | | | |
|--|---|--|
| Interesse pelo tema <input type="checkbox"/> | Editora/coleção <input type="checkbox"/> | Sugestão de amigos <input type="checkbox"/> |
| Relação com temas da escola <input type="checkbox"/> | Título/Nome do autor <input type="checkbox"/> | Capa <input type="checkbox"/> |
| Sugestão dos pais/família <input type="checkbox"/> | Publicidade <input type="checkbox"/> | Sugestão de professores <input type="checkbox"/> |

29 - Refere todos os livros que te lembras de ter lido na totalidade durante o período de tempo correspondente aos últimos doze meses com exceção dos manuais escolares. Se possível, na segunda coluna, faz corresponder ao nome de cada livro o nome do seu autor ou, se não te lembras dele, uma expressão que identifique o livro (coleção, editora, tema, etc.). Na terceira coluna apresenta, sumariamente, uma razão para ter lido esse livro.

Nome do livro	Autor	Razão para ter lido esse livro

30 – Durante este ano começaste a ler algum livro sem ter terminado essa leitura?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 32)

31 – Apresenta o nome desse livro cuja leitura não terminaste e expõe as razões para ter abandonado a sua leitura:

32 – Indica o livro que mais gostaste de ler na tua vida (e se possível o nome do seu autor). Podes ainda, se não te lembrares do autor, dar indicação sobre editora, coleção, tema ou algo que nos permita identificar o livro.

33 – Como definirias a frequência das tuas leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos. Escolhe a afirmação que melhor se te aplica:

Leio cada vez menos

Leio com a mesma frequência

Leio cada vez mais

34 - Apresenta uma razão para a opção assinalada na pergunta anterior:

35 – Escolhe a afirmação que melhor te define como leitor:

Gosto muito de ler

Gosto razoavelmente de ler

Gosto pouco de ler

Não gosto de ler

36 – Como definirias em termos gerais o ato de ler? Escolhe a afirmação (apenas uma) que melhor sintetiza o que pensas sobre a leitura:

- Ler traz vantagens para a escola
- Ler sem fins escolares é fascinante
- Ler é uma atividade de imaginação
- Ler é um trabalho escolar
- Ler é um divertimento entre outros
- Ler é aprender
- Ler é aborrecido
- Ler é um prazer

37 – Qual a tua opinião sobre os livros que lês no âmbito das disciplinas de Português ou Língua Portuguesa?

38 – Recordas-te de algum desses livros em particular? Diz qual:

39 – Qual a tua opinião sobre esse livro?

40 – Alguma vez leste um livro na totalidade em versão eletrónica (e-book, livro em formato PDF, livro num site da Internet, etc)?

Sim

Não

(Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 43)

41 – Refere todos os livros, com exceção dos manuais escolares, que já leste em versão eletrónica. Na terceira coluna refere o formato (e-book, versão na Internet, livro em CD-Rom, livro em PDF, por exemplo):

Nome do livro	Autor	Tipo de versão eletrónica

42 – O que pensas da leitura de livros em versão eletrónica?

43 – Na tua casa, para além dos manuais escolares, existem outros livros?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 47)

44 – Quantos livros existem aproximadamente na tua casa?

Menos de 20

Entre 20 e 100

Entre 100 e 500

Mais de 500

45 – Que género de livros tens na tua casa? Assinala os três tipos mais presentes na tua casa:

- Enciclopédias/Dicionários
- Livros escolares
- Livros infantis e juvenis
- Livros científicos/técnicos
- Romances/Contos/Ensaios
- Poesia/Arte
- Viagens/Exploração/Aventuras
- Outros géneros

46 – Quais? _____

47 – Durante a tua infância, os teus pais (ou outros familiares ou pessoas com quem vivias) costumavam ler-te histórias a partir de livros?

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca (Se escolheste esta opção deves passar à Questão 49)

48 – Quem era essa pessoa que mais habitualmente te lia histórias a partir de livros?

49 – Durante a tua infância lembras-te de ver os teus pais (ou outros familiares ou pessoas com quem vivias) a ler livros?

- Sim, muitas vezes
- Sim, algumas vezes
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca (Se escolheste esta opção deves passar à Questão 51)

50 – Dessas pessoas, que te lembras de ver ler, quem lia mais livros lá em casa?

51 – E atualmente, os pais (ou outros familiares ou pessoas com quem vives) têm por hábito ler livros?

Sim

Não (Se escolheste esta opção deves passar à Questão 53)

52 – Dessas pessoas, quem lê mais livros lá em casa? _____

53 – Durante a tua infância os pais (ou outros familiares ou pessoas com quem vives) costumavam oferecer-te livros?

Sim, muitas vezes

Sim, algumas vezes

Sim, poucas vezes

Não, nunca

54 – Os teus amigos leem frequentemente livros para além dos manuais escolares?

Sim

Não

55 – Como caracterizarias a relação que tens com os livros e os teus amigos? (Lembra-te que estamos a falar de livros não escolares). Assinala nas linhas abaixo a opção que melhor descreve o que costumam fazer:

Falamos sobre livros e leituras: Sim Não

Emprestamos livros uns aos outros: Sim Não

Oferecemos livros entre nós: Sim Não

56 – Tens por hábito ler revistas em formato impresso?

Sim

Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 59)

57 – Qual a revista que lês mais regularmente em formato impresso? (Para além do nome da revista explica o tipo de temática de que ela trata).

58 – E com que regularidade lês essa revista em formato impresso?

- Sempre que sai um novo número
- Todas as semanas
- Todos os meses

59 – E tens por hábito ler revistas em formato online?

- Sim
- Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 62)

60 – Qual a revista que lês mais regularmente em formato online?

61 – E com que regularidade lês essa revista em formato online?

- Diariamente
- 1 ou 2 vezes por semana
- 1 ou 2 vezes por mês
- Muito esporadicamente

62 – Tens por hábito ler jornais em formato impresso?

- Sim
- Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 65)

63 – Qual o jornal que lês mais regularmente em formato impresso?

64 – E com que regularidade lês esse jornal em formato impresso?

- Diariamente
- 1 ou 2 vezes por semana
- 1 ou 2 vezes por mês
- Muito esporadicamente

65 – E tens por hábito ler jornais em formato online?

Sim

Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 68)

66 – Qual o jornal que lês mais regularmente em formato online?

67 – E com que regularidade lês esse jornal em formato online?

Diariamente

1 ou 2 vezes por semana

1 ou 2 vezes por mês

Muito esporadicamente

68 – Indica a frequência com que realizas cada uma das atividades seguintes:

	TODOS OS DIAS	1 A 2 VEZES POR SEMANA	1 A 2 VEZES POR MÊS	NUNCA
Ver televisão				
Ouvir rádio				
Ouvir música				
Ler livros não escolares				
Ir ao cinema				
Conversar/Passear com amigos				
Ver cinema no computador				
Praticar desporto				
Ir ao café				
Jogar no computador				
Jogar snooker, bilhar, etc.				
Ir a uma livraria				
Ler jornais ou revistas				
Ir a exposições ou museus				
Ir a uma biblioteca				
Navegar na Internet				
Ir a um chat na Internet				

69 – Dentre todas essas atividades qual é a tua preferida? E por que razão?

70 – Participas de alguma atividade de tipo cultural, associativo, desportivo (grupo musical, coletividade, rancho, equipe, por exemplo)?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 72)

71 – Qual é essa atividade?

72 – No local onde vives há alguma biblioteca pública?

Sim

Não

73 – Costumas frequentar alguma biblioteca pública no local onde vives ou no local onde fica a tua escola (não deves ter em linha de conta a frequência da biblioteca escolar nesta tua resposta)?

Sim

Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 80)

74 – Com que regularidade vais a essa biblioteca pública?

75 – Assinala, de entre as seguintes atividades, três daquelas que mais frequentemente desenvolves nessa biblioteca pública, marcando de 1 (Menos frequente) a 3 (Mais frequente):

- | | |
|--|--------------------------|
| Leitura de jornais e revistas | <input type="checkbox"/> |
| Visionamento de filmes | <input type="checkbox"/> |
| Audição de música | <input type="checkbox"/> |
| Pesquisa para trabalhos escolares | <input type="checkbox"/> |
| Realização de trabalhos escolares em grupo | <input type="checkbox"/> |
| Navegação na Internet | <input type="checkbox"/> |
| Entrada em conversas online | <input type="checkbox"/> |
| Procura de livros que me interessam | <input type="checkbox"/> |
| Passeio por entre as estantes a ver livros | <input type="checkbox"/> |
| Requisição de livros para leitura em casa | <input type="checkbox"/> |
| Leitura de livros na própria biblioteca | <input type="checkbox"/> |

76 – Alguma vez requisitaste numa biblioteca pública livros para leitura em casa?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 80)

77 – Lembras-te quais foram os últimos livros que requisitaste nessa biblioteca?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 80)

78 – Indica os nomes de três desses livros e, se possível, os seus autores?

79 – Que razões te levaram a requisitar esses livros?

80 – Costumas frequentar a biblioteca da tua escola?

Sim

Não, nunca (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 86)

81 – Assinala, de entre as seguintes atividades, três daquelas que mais frequentemente desenvolves na biblioteca da tua escola, marcando de 1 (Menos frequente) a 3 (Mais frequente):

Leitura de jornais e revistas

Visionamento de filmes

Audição de música

Pesquisa para trabalhos escolares

Realização de trabalhos escolares em grupo

Navegação em sites da Internet

Entrada em conversas online (chats)

Procura de livros que me interessam

Passeio por entre as estantes a ver livros

Requisição de livros para leitura em casa

Leitura de livros na própria biblioteca escolar

82 – Alguma vez requisitaste na biblioteca da tua escola livros para leitura em casa?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 86)

83 – Lembras-te quais foram os últimos livros que requisitaste nessa biblioteca?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 86)

84 – Indica os nomes de três desses livros e, se possível, os seus autores?

85 – Que razões te levaram a requisitar esses livros?

86 – Costumas utilizar computadores na escola, quer seja o teu computador pessoal que levas para a escola quer seja computadores que lá existem e que podes usar?

- Todos os dias
- Algumas vezes por semana
- Raramente
- Nunca (Se escolheste esta última opção debes passar à Questão 88)

87 – Em que contexto utilizas mais frequentemente o computador na escola? Assinala a opção que melhor retrata o teu caso.

- Numa disciplina de Informática em sala de aula
- No contexto de outras disciplinas em sala da aula
- Noutro local da escola para trabalhos escolares
- Noutro local da escola para divertimento/lazer

88 – Há computador na tua casa? Assinala a opção que melhor descreve a existência de computadores na tua casa:

- Há vários computadores e eu tenho o meu computador pessoal
- Há um computador que todos utilizamos
- Não há computador em minha casa

89 – Fora da escola, como definirias a tua utilização de computadores? Escolhe a opção que a ti se aplica.

- Utilizo o computador todos os dias
- Utilizo algumas vezes por semana
- Utilizo raramente o computador
- Nunca utilizo o computador (Se escolheste esta última opção debes passar à Questão 101)

90 - Assinala os dois locais onde, fora da escola, o fazes mais regularmente?

Em casa

Em casa de amigos

Outro local

91 - Onde? _____

92 - Assinala a forma mais regular de utilização do computador fora da escola:

Acesso a sites da Internet

Trabalho com programas de texto

Trabalho com programas de cálculo

Leitura de CD ROM

Leitura de livros online

Visionamento de filmes

Outros

93 - Quais? _____

94 - Fora da escola, qual a finalidade de utilização que habitualmente te leva a ligar um computador e a utilizá-lo? Assinala a opção que melhor descreve essa situação:

Fazer trabalhos escolares

Entrar em chatse redes sociais

Fazer trabalhos não escolares

Realizar pesquisas para fins pessoais

Outras finalidades

95 - Quais? _____

96 - Como definirias a tua utilização da Internet?

Navego na Internet todos os dias

Navego na Internet algumas vezes por semana

Navego raramente na Internet

97 - Que serviço mais usas quando acedes à Internet?

Correio eletrónico (email)

World Wide Web / Motores de busca

Conversas online (irc/chat) /Redes sociais

Outro

98 - Qual? _____

99 – Alguma vez pesquisaste a Internet à procura de informações sobre livros?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 101)

100 – Relata-nos um desses casos e as razões da tua pesquisa:

101 – Tens por hábito comprar livros não escolares para ti?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 103)

102 – Em média quantos desses livros compras por ano?

1 a 5 livros por ano

6 a 10 livros por ano

11 a 20 livros por ano

Mais de 20 livros por ano

103 – Já te aconteceu alguma vez ler um livro porque tinhas visto um filme que adaptava essa história ou abordava um tema que te interessou?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 105)

104 – Qual era esse livro?

105 – Já te aconteceu ter visto um programa televisivo e depois procurar ler um livro sobre o tema em causa?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 107)

106 – Qual era esse livro e qual o programa televisivo que te conduziu a essa leitura?

107 – Já te aconteceu ter lido um livro e esse livro conduzir-te a ler um outro ou outros?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção deves passar à Questão 109)

108 – Descreve um caso em que isso tenha acontecido e as razões para tal?

109 – Já te aconteceu ler um livro descoberto a partir de uma atividade realizada na Internet?

Sim

Não (Se escolheste esta segunda opção termina aqui a tua resposta ao questionário)

110 – Qual era esse livro e qual o site /atividade na Internet que te conduziram a essa leitura?

Obrigado pela tua colaboração

FIM

Anexo II

Quadros de referência

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de escolas do universo e respetiva oferta educativa.....	9
Quadro 2 - Universo e amostra segundo escola frequentada	11
Quadro 3 - Universo e amostra segundo ano escolar frequentado	11
Quadro 4 - Universo e amostra segundo sexo	11
Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma	12
Quadro 6 - Universo e amostra segundo curso	17
Quadro 7 - Universo e amostra segundo tipo de curso	18
Quadro 8 - Universo e amostra: curso segundo sexo (%)	18
Quadro 9 - Universo e amostra: tipo de curso segundo sexo (%)	19
Quadro 10 - Caracterização dos inquiridos segundo idade	19
Quadro 11 - Caracterização dos inquiridos segundo grupos de idade	19
Quadro 12 - Caracterização dos inquiridos segundo concelho de residência	20
Quadro 13 - Caracterização dos inquiridos segundo habitat	20
Quadro 14 - Caracterização dos pais dos inquiridos segundo grau de escolaridade	21
Quadro 15 - Amostra segundo background escolar (%)	21
Quadro 16 - Caracterização dos pais dos inquiridos segundo profissão (%)	22
Quadro 17 - Amostra segundo background escolar por habitat (%)	23
Quadro 18 - Amostra segundo tipo de curso por background escolar (%)	24
Quadro 19 - Amostra segundo curso por background escolar (%)	25
Quadro 20 - Amostra segundo tipo de curso por habitat (%)	26
Quadro 21 - Existência de disciplinas em atraso noutros anos escolares além daquele em que os inquiridos se encontram matriculados no ano letivo de 2012/2013 (%)	26
Quadro 22 – Primeira matrícula no ano escolar em que os inquiridos se encontram matriculados no ano letivo de 2012/2013 (%)	27
Quadro 23 – Número de retenções dos inquiridos ao longo do percurso escolar (%)	28
Quadro 24 – Desejo de ingressar no Ensino Superior (%)	30
Quadro 25 – Curso desejado no Ensino Superior (%)	31
Quadro 26 – Ter uma ideia clara da futura profissão (%)	34
Quadro 27 – Profissão desejada para o futuro (%)	35

Quadro 28 – Regularidade da prática de leitura de histórias a partir de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte de pais ou familiares com quem viviam (%)	38
Quadro 29 – Regularidade da observação, durante a infância dos inquiridos, da prática de leituras de livros por parte dos pais ou familiares com quem viviam (%)	39
Quadro 30 – Regularidade da prática de oferta de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam (%)	40
Quadro 31 – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL) (%)	41
Quadro 32 – Frequência da prática de visionamento de televisão (%)	42
Quadro 33 – Frequência da prática de audição de rádio (%)	43
Quadro 34 – Frequência da prática de audição de música (%)	44
Quadro 35 – Frequência da prática de leitura de livros não escolares (%)	45
Quadro 36 – Frequência da prática de visionamento de cinema em sala de cinema (%)	46
Quadro 37 – Frequência da prática de passeios e conversas com amigos (%)	47
Quadro 38 – Frequência da prática de visionamento de cinema em computador (%)	48
Quadro 39 – Frequência da prática de desporto (%)	49
Quadro 40 – Frequência da prática de frequência de cafés (%)	50
Quadro 41 – Frequência da prática de jogos de computador (%)	51
Quadro 42 – Frequência da prática de jogos de salão (snooker, bilhar, etc) (%)	52
Quadro 43 – Frequência da prática de visitas a livrarias (%)	53
Quadro 44 – Frequência da prática de leitura de jornais ou revistas (%)	54
Quadro 45 – Frequência da prática de visitas a exposições ou museus (%)	55
Quadro 46 – Frequência da prática de visitas a bibliotecas (%)	56
Quadro 47 – Frequência da prática de navegação na Internet (%)	57
Quadro 48 – Frequência da prática de uso de chats na Internet (%)	58
Quadro 49 – Práticas culturais – Quadro síntese (%)	59
Quadro 50 – Prática cultural preferida (%)	60
Quadro 51 – Envolvimento em atividades de tipo cultural, associativo, desportivo (%)	62
Quadro 52 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo em que se encontram envolvidos aqueles que se dedicam a essas práticas	63
Quadro 53 – Tipologia de atividades de tipo cultural, associativo, desportivo, etc, em que se encontram envolvidos aqueles que se dedicam a essas práticas (%)	65
Quadro 54 – Leitura de um livro - com exceção dos manuais escolares – à data de resposta ao questionário (%)	66

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário	69
Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário	77
Quadro 57 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário	83
Quadro 58 – Origem das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário	87
Quadro 59 – Leitores atentos e não atentos (capazes de identificar a autoria das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário)	87
Quadro 60 – Razões para a leitura das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares / “Razões de Interesse Pessoal”)	89
Quadro 61 – Géneros das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (%)	92
Quadro 62 - Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	96
Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	123
Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	138
Quadro 65 – Origem das obras / autores entre as obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	148
Quadro 66 – Géneros das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário	149
Quadro 67 – Razões para a leitura das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”)	150
Quadro 68 – Razões para a leitura das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Categorização Fina)	151
Quadro 69 – Número de obras lidas na íntegra nos dozes meses anteriores à data de resposta ao questionário por número de leitores	153
Quadro 70 – Tipologia de leitores de livros (%)	154
Quadro 71 – Tempo decorrido desde o termo da leitura da última obra lida (%)	158
Quadro 72 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%)	162
Quadro 73 – Época do ano em que a leitura de livros é mais intensa (%)	166
Quadro 74 – Local preferido para a leitura de livros ou onde esta ocorre mais frequentemente (%)	170
Quadro 75 – Razões justificativas da preferência pelo local favorito para a leitura de livros (%)	170

Quadro 76 – Critérios mobilizados na escolha de um livro para leitura: do primeiro. (mais importante) ao quinto. (menos importante) (%)	171
Quadro 77 – Ter iniciado a leitura de uma obra sem a ter terminado durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%)	172
Quadro 78 – Obra cuja leitura foi iniciada mas não terminada durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário	174
Quadro 79 – Razões justificativas do facto de não ter terminado a leitura de uma obra durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%)	177
Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida	179
Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida	191
Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida	199
Quadro 83 – Géneros das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida	205
Quadro 84 – Origem das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida	206
Quadro 85 – Autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos (%)	206
Quadro 86 – Razões justificativas para os juízos produzidos no âmbito da autoavaliação da frequência das leituras ao longo o tempo, considerando os últimos cinco anos (%)	209
Quadro 87 – Auto classificação do gosto pela leitura (%)	210
Quadro 88 – Juízos sobre o ato de ler (%)	213
Quadro 89 – Atitude global sobre as obras lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%)	217
Quadro 90 – Obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português	218
Quadro 91 – Atitude face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%)	221
Quadro 92 – Alguma vez ter lido, na totalidade, um livro em versão eletrónica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) (%)	224
Quadro 93 – Número de obras lidas na totalidade em versão eletrónica (e-book, PDF, site da Internet, etc.)	226
Quadro 94 – Obras / autores lidos na totalidade em versão eletrónica (e-book, PDF, site da Internet, etc.)	227
Quadro 95 – Formato em que foram lidas, na totalidade, as obras em versão eletrónica	229
Quadro 96 – Opinião sobre a leitura de livros em versão eletrónica (%)	230
Quadro 97 – Existência de livros no agregado familiar (%)	231

Quadro 98 – Dimensão das bibliotecas existentes no agregado familiar (%).....	233
Quadro 99 – Géneros de livros presentes nas bibliotecas do agregado familiar (%)	235
Quadro 100 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que tinha por prática a leitura de histórias a partir de livros aos inquiridos, durante a sua infância (%)	236
Quadro 101 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que os inquiridos se recordam, durante a sua infância, de observar regularmente a ler livros (%)	237
Quadro 102 – Regularidade, na atualidade, da prática de leituras de livros por parte dos pais ou familiares com quem os inquiridos vivem (%)	238
Quadro 103 – Familiar (ou pessoa com quem vivem) que os inquiridos, na atualidade, observam regularmente a ler livros (%)	240
Quadro 104 – Hábitos de leitura de livros (para além dos manuais escolares) por parte dos amigos dos inquiridos (%)	241
Quadro 105 – Relação com os pares em torno das práticas de leitura (%)	242
Quadro 106 – Hábitos de leitura de revistas em formato impresso (%)	243
Quadro 107 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso	245
Quadro 108 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato impresso (%)	248
Quadro 109 – Regularidade de leitura da revista mais habitualmente lida em formato impresso (%)	251
Quadro 110 – Hábitos de leitura de revistas em formato digital (%)	252
Quadro 111 – Revista mais habitualmente lida em formato digital	254
Quadro 112 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato digital (%)	256
Quadro 113 – Regularidade de leitura da revista mais habitualmente lida em formato digital (%)	259
Quadro 114 – Hábitos de leitura de jornais em formato impresso (%)	260
Quadro 115 – Jornal mais habitualmente lido em formato impresso	262
Quadro 116 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato impresso (%)	263
Quadro 117 – Regularidade de leitura do jornal mais habitualmente lido em formato impresso (%)	265
Quadro 118 – Hábitos de leitura de jornais em formato digital (%)	266
Quadro 119 – Jornal mais habitualmente lido em formato digital	268
Quadro 120 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato digital (%)	269
Quadro 121 – Regularidade de leitura do jornal mais habitualmente lido em formato digital (%)	271

Quadro 122 – Existência de biblioteca pública no local onde residem os inquiridos, segundo habitat (%)	271
Quadro 123 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)	272
Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)	275
Quadro 125 – Atividades mais comuns realizadas pelos inquiridos na biblioteca pública frequentada (%)	281
Quadro 126 – Alguma ver ter requisitado livros (para leitura em casa) numa biblioteca pública segundo tipologia de leitores (%)	282
Quadro 127 – Recordar-se dos últimos livros requisitados (para leitura em casa) numa biblioteca pública segundo tipologia de leitores (%)	282
Quadro 128 – Obras recordadas como as últimas requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública	283
Quadro 129 – Razões associadas às últimas obras requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (%)	285
Quadro 130 – Hábitos da frequência da biblioteca da escola frequentada (%)	286
Quadro 131 – Atividades mais comuns realizadas pelos inquiridos na biblioteca da escola frequentada (%)	289
Quadro 132 – Alguma ver ter requisitado livros (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada segundo tipologia de leitores (%)	290
Quadro 133 – Recordar-se dos últimos livros requisitados (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada segundo tipologia de leitores (%)	290
Quadro 134 – Obras recordadas como as últimas requisitadas em biblioteca escolar (para leitura em casa)	291
Quadro 135 – Razões associadas às últimas obras requisitadas (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (%)	295
Quadro 136 – Hábitos / Regularidade de utilização de computador na escola (%)	296
Quadro 137 – Contexto mais frequente de utilização de computador na escola (%)	298
Quadro 138 – Existência de computador no agregado doméstico (%)	299
Quadro 139 – Frequência de uso do computador fora da escola (%)	301
Quadro 140 – Locais mais comuns de uso do computador fora da escola (%)	304
Quadro 141 – Formas mais regulares de uso do computador fora da escola (%)	305
Quadro 142 – Finalidade principal procurada no ato de ligar o computador e no seu uso fora da escola (%)	306

Quadro 143 – Frequência de utilização da internet (%)	307
Quadro 144 – Serviço mais usado na internet (%)	309
Quadro 145 – Alguma vez ter utilizado a internet para procurar informação sobre livros (%)	310
Quadro 146 – Razões para ter utilizado a internet na procura de informação sobre livros (Dicotomia “Razões Escolares” / Razões de Interesse Pessoal”) (%)	312
Quadro 147 – Hábitos dos inquiridos na compra de livros para si próprios (%)	314
Quadro 148 – Número aproximado de livros que os inquiridos declaram comprar para si próprios ao longo de um ano (%)	316
Quadro 149 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um filme (%)	317
Quadro 150 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme	319
Quadro 151 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um programa televisivo (%)	323
Quadro 152 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um programa televisivo	325
Quadro 153 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência da leitura de outros livros (%)	327
Quadro 154 – Razões associadas à leitura de livros após / como consequência da leitura de outros livros (%)	329
Quadro 155 – Alguma vez ter lido um livro descoberto a partir de uma atividade realizada na internet (%)	332
Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre	334
Quadro 157 – Adesões à RBE (por ano civil) nos estabelecimentos escolares do distrito de Portalegre	339
Notas ao Anexo II	340
Referências	350
Ficha técnica: Dados gerais sobre os quadros e o tratamento estatístico	350

Quadros de referência

As notas explicativas de cada quadro (quando considerámos necessário clarificar aspetos técnicos relacionados com construção de indicadores, uso de siglas ou enquadramentos a respeito de categorias utilizadas) podem ser consultadas no final deste Anexo II. O sinal de asterisco (*) junto a cada título de quadro indica, assim, que esse quadro tem uma nota específica a ser consultada no final do anexo. Cada quadro é, no entanto - e caso a caso -, acompanhado de uma legenda nas situações em que tal nos pareceu facilitar ao leitor, de forma mais imediata, a compreensão dos dados apresentados.

Quadro 1 – Lista de escolas do universo e respetiva oferta educativa*

Escola Secundária Mouzinho da Silveira / Agrupamento de Escolas do Bonfim em Portalegre (AEB)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)
Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)
Curso Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)
Curso Técnico de Gestão do Ambiente (C10)
Curso Técnico de Informática de Gestão (C11)
Curso Técnico de Design Gráfico (C12)
Curso Tecnológico de Desporto (C13)
Curso Tecnológico de Animador Sociocultural (C14)

Escola Secundária de S. Lourenço em Portalegre (ESSL)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)
Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)
Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (C3)
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (C4)
Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (C5)
Curso Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores (C6)
Curso Técnico de Informática de Sistemas (C7)
Curso Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)
Curso Profissional de Técnico de Instalações Elétricas (C9)

Escola Secundária de D. Sancho II em Elvas (ESDSII)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)
Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)
Curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (C3)
Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais (C4)

Quadro 1 – Lista de escolas do universo e respetiva oferta educativa (Continuação)

Curso Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (C5)

Curso Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)

Curso Tecnológico de Desporto (C13)

Curso Profissional de Técnico de Produção Agrária (C16)

Curso Profissional de Técnico de Eletrotecnia (C17)

Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial (C18)

Curso Profissional de Técnico de Frio e Climatização (C19)

Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues / Agrupamento de Escolas de Alter em Alter do Chão (AEA)

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)

Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios / Agrupamento de Escolas de Nisa em Nisa (AEN)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)

Escola Secundária de Campo Maior / Agrupamento de Escolas de Campo Maior em Campo Maior (AECM)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)

Curso Profissional de Técnico de Instalações Elétricas (C9)

Curso Profissional de Técnico de Informática de Gestão (C11)

Curso Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar (C20)

Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (C21)

Curso Profissional de Técnico de Secretariado (C22)

Escola Secundária de Ponte de Sor em Ponte de Sor (ESPS)

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)

Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)

Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)

Curso Profissional de Técnico de Instalações Elétricas (C9)

Curso Técnico de Cozinha e Pastelaria (C15)

Curso Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial (C18)

Curso Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (C21)

Curso Profissional de Técnico de Multimédia (C23)

Quadro 2 - Universo e amostra segundo escola frequentada

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Agrupamento de Escolas do Bonfim (AEB)	304	12,0	61	12,0
Escola Secundária de S. Lourenço (ESSL)	753	29,8	154	30,3
Escola Secundária de D. Sancho II (ESDSII)	654	25,9	130	25,5
Agrupamento de Escolas de Alter (AEA)	32	1,3	8	1,6
Agrupamento de Escolas de Nisa (AEN)	89	3,5	18	3,5
Agrupamento de Escolas de Campo Maior (AECM)	226	9,0	44	8,6
Escola Secundária de Ponte de Sor (ESPS)	465	18,4	94	18,4

Quadro 3 - Universo e amostra segundo ano escolar frequentado

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
10º. Ano	954	37,5	195	38,3
11º. Ano	821	32,5	163	32,0
12º. Ano	757	30,0	151	29,7

Quadro 4 - Universo e amostra segundo sexo

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Masculino	1195	47,4	241	47,3
Feminino	1328	52,6	268	52,7

Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
(AEB)				
Turma 1	19	0,8	4	0,8
Turma 2	23	0,9	5	1,0
Turma 3	21	0,8	4	0,8
Turma 4	24	1,0	5	1,0
Turma 5	24	1,0	5	1,0
Turma 6	26	1,0	5	1,0
Turma 7	19	0,8	4	0,8
Turma 8	19	0,8	4	0,8
Turma 9	16	0,6	3	0,6
Turma 10	13	0,5	3	0,6
Turma 11	19	0,8	4	0,8
Turma 12	21	0,8	4	0,8
Turma 13	23	0,9	4	0,8
Turma 14	12	0,5	2	0,4
Turma 15	21	0,8	4	0,8
Turma 16	4	0,2	1	0,2
(ESSL)				
Turma 17	28	1,1	6	1,2
Turma 18	27	1,1	6	1,2
Turma 19	29	1,1	6	1,2
Turma 20	23	0,9	5	1,0
Turma 21	20	0,8	4	0,8
Turma 22	21	0,8	4	0,8
Turma 23	27	1,1	6	1,2
Turma 24	29	1,1	6	1,2

Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma (Continuação 1)

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Turma 25	30	1,2	6	1,2
Turma 26	20	0,8	4	0,8
Turma 27	23	0,9	5	1,0
Turma 28	18	0,7	3	0,6
Turma 29	26	1,0	5	1,0
Turma 30	26	1,0	5	1,0
Turma 31	29	1,1	6	1,2
Turma 32	18	0,7	4	0,8
Turma 33	11	0,4	2	0,4
Turma 34	25	1,0	5	1,0
Turma 35	26	1,0	5	1,0
Turma 36	23	0,9	5	1,0
Turma 37	21	0,8	4	0,8
Turma 38	23	0,9	5	1,0
Turma 39	33	1,3	7	1,4
Turma 40	32	1,3	7	1,4
Turma 41	16	0,6	3	0,6
Turma 42	30	1,2	6	1,2
Turma 43	15	0,6	3	0,6
Turma 44	25	1,0	5	1,0
Turma 45	26	1,0	6	1,2
Turma 46	31	1,2	6	1,2
Turma 47	14	0,6	2	0,4
Turma 48	8	0,3	2	0,4
(ESDSII)				
Turma 49	22	0,9	4	0,8

Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma (Continuação 2)

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Turma 50	26	1,0	5	1,0
Turma 51	25	1,0	6	1,2
Turma 52	12	0,5	3	0,6
Turma 53	24	1,0	5	1,0
Turma 54	20	0,8	4	0,8
Turma 55	20	0,8	4	0,8
Turma 56	15	0,6	3	0,6
Turma 57	28	1,1	6	1,2
Turma 58	25	1,0	5	1,0
Turma 59	22	0,9	4	0,8
Turma 60	23	0,9	5	1,0
Turma 61	30	1,2	6	1,2
Turma 62	11	0,4	2	0,4
Turma 63	28	1,1	6	1,2
Turma 64	30	1,2	6	1,2
Turma 65	22	0,9	4	0,8
Turma 66	15	0,6	3	0,6
Turma 67	16	0,6	3	0,6
Turma 68	14	0,6	2	0,4
Turma 69	17	0,7	3	0,6
Turma 70	32	1,3	6	1,2
Turma 71	34	1,3	7	1,4
Turma 72	12	0,5	2	0,4
Turma 73	21	0,8	4	0,8
Turma 74	22	0,9	4	0,8
Turma 75	22	0,9	4	0,8

Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma (Continuação 3)

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Turma 76	15	0,6	3	0,6
Turma 77	13	0,5	3	0,6
Turma 78	17	0,7	3	0,6
Turma 79	13	0,5	3	0,6
Turma 80	8	0,3	2	0,4
(AEA)				
Turma 81	11	0,4	3	0,6
Turma 82	12	0,5	2	0,4
Turma 83	9	0,4	3	0,6
(AEN)				
Turma 84	15	0,6	3	0,6
Turma 85	22	0,9	5	1,0
Turma 86	17	0,7	3	0,6
Turma 87	21	0,8	4	0,8
Turma 88	14	0,6	3	0,6
(AECM)				
Turma 89	20	0,8	4	0,8
Turma 90	17	0,7	3	0,6
Turma 91	24	1,0	5	1,0
Turma 92	27	1,1	5	1,0
Turma 93	24	1,0	5	1,0
Turma 94	24	1,0	5	1,0
Turma 95	14	0,6	3	0,6
Turma 96	6	0,2	1	0,2
Turma 97	13	0,5	3	0,6
Turma 98	9	0,4	1	0,2

Quadro 5 - Universo e amostra segundo turma (Continuação 4)

Total	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Turma 99	22	0,9	4	0,8
Turma 100	12	0,5	2	0,4
Turma 101	14	0,6	3	0,6
(ESPS)				
Turma 102	21	0,8	4	0,8
Turma 103	19	0,8	4	0,8
Turma 104	23	0,9	5	1,0
Turma 105	25	1,0	5	1,0
Turma 106	18	0,7	4	0,8
Turma 107	23	0,9	5	1,0
Turma 108	12	0,5	2	0,4
Turma 109	21	0,8	4	0,8
Turma 110	18	0,7	4	0,8
Turma 111	24	1,0	5	1,0
Turma 112	21	0,8	4	0,8
Turma 113	19	0,8	4	0,8
Turma 114	29	1,1	6	1,2
Turma 115	24	1,0	5	1,0
Turma 116	21	0,8	4	0,8
Turma 117	22	0,9	4	0,8
Turma 118	26	1,0	5	1,0
Turma 119	21	0,8	4	0,8
Turma 120	28	1,1	6	1,2
Turma 121	19	0,8	4	0,8
Turma 122	20	0,8	4	0,8
Turma 123	11	0,4	2	0,4

Quadro 6 - Universo e amostra segundo curso

Curso	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)	654	25,9	133	26,1
Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)	1045	41,4	212	41,7
Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (C3)	90	3,6	18	3,5
Científico-Humanístico de Artes Visuais (C4)	156	6,2	31	6,1
Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (C5)	70	2,8	14	2,8
Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores (C6)	20	0,8	4	0,8
Técnico de Informática de Sistemas (C7)	23	0,9	5	1,0
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)	68	2,7	13	2,6
Profissional de Técnico de Instalações Elétricas (C9)	25	1,0	5	1,0
Técnico de Gestão do Ambiente (C10)	24	1,0	5	1,0
Profissional de Técnico de Informática de Gestão (C11)	43	1,7	9	1,8
Técnico de Design Gráfico (C12)	13	0,5	3	0,6
Técnico de Desporto (C13)	25	1,0	5	1,0
Tecnológico de Animador Sociocultural (C14)	21	0,8	4	0,8
Técnico de Cozinha e Pastelaria (C15)	12	0,5	2	0,4
Profissional de Técnico de Produção Agrária (C16)	28	1,1	6	1,2
Profissional de Técnico de Eletrotecnia (C17)	25	1,0	5	1,0
Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial (C18)	52	2,1	10	2,0
Profissional de Técnico de Frio e Climatização (C19)	24	1,0	5	1,0
Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar (C20)	27	1,1	5	1,0
Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (C21)	48	1,9	10	2,0
Profissional de Técnico de Secretariado (C22)	9	0,4	1	0,2
Profissional de Técnico de Multimédia (C23)	21	0,8	4	0,8

Quadro 7 - Universo e amostra segundo tipo de curso*

Tipo de curso	Universo		Amostra	
	N	%	n	%
	2523	100	509	100
Científico-Humanístico (CH)	1945	77,1	392	77,0
Técnico, Tecnológico ou Profissional (TTP)	578	22,9	117	23,0

Quadro 8 - Universo e amostra: curso segundo sexo (%)

Curso	Universo		Amostra	
	2523		509	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades (C1)	35,3	64,7	38,3	61,7
Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias (C2)	46,7	53,3	44,8	55,2
Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas (C3)	47,8	52,2	55,6	44,4
Científico-Humanístico de Artes Visuais (C4)	35,9	64,1	38,7	61,3
Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde (C5)	41,4	58,6	42,9	57,1
Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores (C6)	90,0	10,0	100,0	0,0
Técnico de Informática de Sistemas (C7)	78,3	21,7	80,0	20,0
Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (C8)	94,1	5,9	84,6	15,4
Profissional de Técnico de Instalações Elétricas (C9)	96,0	4,0	100,0	0,0
Técnico de Gestão do Ambiente (C10)	70,8	29,2	60,0	40,0
Profissional de Técnico de Informática de Gestão (C11)	74,4	25,6	66,7	33,3
Técnico de Design Gráfico (C12)	69,2	30,8	66,7	33,3
Técnico de Desporto (C13)	92,0	8,0	80,0	20,0
Tecnológico de Animador Sociocultural (C14)	19,0	81,0	25,0	75,0
Técnico de Cozinha e Pastelaria (C15)	50,0	50,0	50,0	50,0
Profissional de Técnico de Produção Agrária (C16)	53,6	46,4	50,0	50,0
Profissional de Técnico de Eletrotecnia (C17)	100,0	0,0	100,0	0,0
Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial (C18)	9,6	90,4	10,0	90,0
Profissional de Técnico de Frio e Climatização (C19)	100,0	0,0	100,0	0,0
Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar (C20)	40,7	59,3	40,0	60,0
Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva (C21)	77,1	22,9	70,0	30,0
Profissional de Técnico de Secretariado (C22)	11,1	88,9	0,0	100,0
Profissional de Técnico de Multimédia (C23)	71,4	28,6	75,0	25,0

Quadro 9 - Universo e amostra: tipo de curso segundo sexo (%)

Tipo de Curso	Universo		Amostra	
	2523		509	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Científico-Humanístico	42,1	57,9	42,9	57,1
Técnico, Tecnológico ou Profissional	65,2	34,8	62,4	37,6

Quadro 10 - Caracterização dos inquiridos segundo idade

Total	n	%
	509	100
14 anos	1	0,2
15 anos	86	16,9
16 anos	127	25,0
17 anos	151	29,7
18 anos	99	19,4
19 anos	33	6,5
20 anos	9	1,8
21 anos	3	0,6

Quadro 11 - Caracterização dos inquiridos segundo grupos de idade

Total	n	%
	509	100
14 a 16 anos	214	42,0
17 a 18 anos	250	49,1
19 e mais anos	45	8,8

Quadro 12 - Caracterização dos inquiridos segundo concelho de residência

Total	n	%
	509	100
Portalegre	140	27,5
Elvas	126	24,8
Ponte de Sor	78	15,3
Campo Maior	46	9,0
Monforte	10	2,0
Arronches	16	3,1
Marvão	16	3,1
Castelo de Vide	15	2,9
Nisa	22	4,3
Gavião	8	1,6
Alter do Chão	15	2,9
Crato	8	1,6
Aviz	6	1,2
Fronteira	2	0,4
Borba	1	0,2

Quadro 13 - Caracterização dos inquiridos segundo habitat*

Total	n	%
	509	100
Área Predominantemente Urbana (APU)	288	56,6
Área Mediamente Urbana (AMU)	79	15,5
Área Predominantemente Rural (APR)	142	27,9

Quadro 14 - Caracterização dos pais dos inquiridos segundo grau de escolaridade*

		Absolutos	%
Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau (NN)	Pai	0	0,0
	Mãe	1	0,2
Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo (N1)	Pai	12	2,4
	Mãe	7	1,4
1º. Ciclo (1C)	Pai	65	12,8
	Mãe	42	8,3
2º. Ciclo (2C)	Pai	63	12,4
	Mãe	46	9,0
3º. Ciclo (3C)	Pai	147	28,9
	Mãe	132	25,9
Ensino Secundário (ES)	Pai	125	24,6
	Mãe	155	30,5
Curso Médio (CM)	Pai	12	2,4
	Mãe	10	2,0
Curso Superior (CS)	Pai	85	16,7
	Mãe	116	22,8

Escolaridade do pai: n = 509
Escolaridade da mãe: n = 509

Quadro 15 - Amostra segundo background escolar (%)*

Background escolar	%
Muito Elementar (ME)	0,6
Elementar (E)	12,4
Muito Baixo (MB)	12,6
Baixo (B)	12,2
Médio (M)	19,4
Médio Alto (MEA)	13,0
Alto (A)	15,9
Muito Alto (MA)	13,9
Total	100

n = 509

Quadro 16 - Caracterização dos pais dos inquiridos segundo profissão (%)*

Profissões	Pai	Mãe
Profissões das Forças Armadas	0,6	0,0
Representantes do Poder Legislativo e de Órgãos Executivos, Dirigentes, Diretores e Gestores Executivos	2,8	1,0
Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas	12,4	17,9
Técnicos e Profissões de Nível Intermédio	5,7	3,9
Pessoal Administrativo	5,3	12,2
Trabalhadores dos Serviços Pessoais, de Proteção e Segurança e Vendedores	24,8	35,0
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, da Pesca e da Floresta	5,3	1,6
Trabalhadores Qualificados da Indústria, Construção e Artífices	17,7	1,2
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores de Montagem	12,0	3,5
Trabalhadores Não Qualificados	9,2	11,0
Domésticos	0,0	10,8
Não refere Profissão de Progenitor(a)	4,3	2,0

n = 509

Quadro 17 - Amostra segundo background escolar por habitat (%)

BE/Habitat	Totais	APU	AMU	APR
Muito Elementar	0,6	0,7	0,0	0,7
Elementar	12,4	10,8	7,6	18,3
Muito Baixo	12,6	9,4	15,2	17,6
Baixo	12,2	10,8	12,7	14,8
Médio	19,4	19,4	19,0	19,7
Médio Alto	13,0	13,5	11,4	12,7
Alto	15,9	20,1	15,2	7,7
Muito Alto	13,9	15,3	19,0	8,5
Totais	100	100	100	100

n = 509

Legenda do Quadro 17: BE (Background Escolar); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais)

Quadro 18 - Amostra segundo tipo de curso por background escolar (%)

Tipo de Curso / Background Escolar	Muito elementar	Elementar	Muito Baixo	Baixo	Médio	Médio-Alto	Alto	Muito Alto
Científico- Humanístico	0,0	52,4	65,6	72,6	83,8	75,8	85,2	98,6
Curso técnico, tecnológico ou profissional	100	47,6	34,4	27,4	16,2	24,2	14,8	25,6
Totais	100	100	100	100	100	100	100	1,4

n = 509

Quadro 19 - Amostra segundo curso por background escolar (%)

Curso	Background Escolar							
	Muito Elementar	Elementar	Muito Baixo	Baixo	Médio	Médio-Alto	Alto	Muito Alto
C1	0,0	30,2	26,6	37,1	26,3	21,2	21,0	23,9
C2	0,0	19,0	29,7	33,9	49,5	39,4	50,6	62,0
C3	0,0	3,2	1,6	1,6	0,0	6,1	4,9	8,5
C4	0,0	0,0	4,7	3,2	8,1	9,1	11,1	4,2
C5	33,3	6,3	4,7	0,0	2,0	4,5	1,2	0,0
C6	0,0	0,0	3,1	0,0	1,0	0,0	1,2	0,0
C7	0,0	1,6	1,6	0,0	1,0	1,5	1,2	0,0
C8	0,0	7,9	4,7	3,2	0,0	3,0	1,2	0,0
C9	0,0	1,6	1,6	1,6	2,0	0,0	0,0	0,0
C10	0,0	1,6	0,0	1,6	2,0	0,0	1,2	0,0
C11	0,0	6,3	3,1	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0
C12	0,0	1,6	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
C13	0,0	0,0	0,0	1,6	1,0	1,5	2,5	0,0
C14	0,0	1,6	1,6	0,0	0,0	0,0	1,2	1,4
C15	0,0	0,0	3,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
C16	33,3	0,0	1,6	3,2	1,0	0,0	1,2	0,0
C17	0,0	1,6	1,6	3,2	0,0	1,5	0,0	0,0
C18	0,0	4,8	1,6	3,2	2,0	3,0	0,0	0,0
C19	0,0	3,2	3,1	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0
C20	0,0	6,3	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0
C21	0,0	1,6	3,1	1,6	3,0	3,0	1,2	0,0
C22	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
C23	33,3	1,6	0,0	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Totais	100	100	100	100	100	100	100	100

n = 509

Legenda do Quadro 19: Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 - Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 - Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 20 - Amostra segundo tipo de curso por habitat (%)

Tipo de Curso/Habitat	APU	AMU	APR
Científico-Humanístico	79,2	82,3	69,7
Técnico, Tecnológico ou Profissional	20,8	17,7	30,3
Total	100	100	100

n = 509

Legenda do Quadro 20: Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais)

Quadro 21 - Existência de disciplinas em atraso noutros anos escolares além daquele em que os inquiridos se encontram matriculados no ano letivo de 2012/2013 (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Ano n = 509			Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	10º.	11º.	12º.	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Não	95,3	94,2	96,3	100	94,5	90,1	95,9	93,2	100	93,7	90,6	98,4	92,9	93,9	97,5	100	94,8	98,7	94,4
Sim	4,7	5,8	3,7	0,0	5,5	9,9	4,1	6,8	0,0	6,3	9,4	1,6	7,1	6,1	2,5	0,0	5,2	1,3	5,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 21: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Ano – Ano Escolar Frequentado em 2012/2013 (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Tipo de Curso (CH - Curso Científico-Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais)

Quadro 22 – Primeira matrícula no ano escolar em que os inquiridos se encontram matriculados no ano letivo de 2012/2013 (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Ano n = 509			Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	10º.	11º.	12º.	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	92,7	91,7	93,7	86,7	93,9	99,3	94,4	87,2	100	90,5	89,1	85,5	93,9	93,9	96,3	97,2	91,7	91,1	95,8
Não	7,3	8,3	6,3	13,3	6,1	0,7	5,6	12,8	0,0	9,5	10,9	14,5	6,1	6,1	3,7	2,8	8,3	8,9	4,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	92,7	92,5	95,3	100	96,8	100	75,0	40,0	84,6	100	100	88,9	100	100	100	100	83,3	40,0	100	100	60,0	70,0	100	100
Não	7,3	7,5	4,7	0,0	3,2	0,0	25,0	60,0	15,4	0,0	0,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	60,0	0,0	0,0	40,0	30,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 22: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Ano – Ano Escolar Frequentado em 2012/2013 (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 23 – Número de retenções dos inquiridos ao longo do percurso escolar (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Ano n =509			Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	10º.	11º.	12º.	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sem	69,9	63,5	75,7	70,8	65,0	74,2	80,1	35,9	0,0	54,0	43,8	58,1	78,8	75,8	77,8	94,4	69,1	74,7	69,0
Uma	21,0	24,5	17,9	20,5	26,4	15,9	16,3	36,8	66,7	28,6	37,5	29,0	15,2	19,7	18,5	2,8	22,2	17,7	20,4
Duas	7,9	10,4	5,6	7,7	7,4	8,6	3,3	23,1	33,3	12,7	15,6	11,3	6,1	4,5	3,7	2,8	7,6	6,3	9,2
Três	1,2	1,7	0,7	1,0	1,2	1,3	0,3	4,3	0,0	4,8	3,1	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,3	1,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 23 – Número de retenções dos inquiridos ao longo do percurso escolar (%) (Continuação)

	Total	Curso																						
	n = 509	n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sem	69,9	72,9	87,7	83,3	67,7	42,9	25,0	0,0	30,8	40,0	20,0	55,6	33,3	40,0	25,0	50,0	33,3	0,0	20,0	40,0	40,0	30,0	0,0	50,0
Uma	21,0	21,1	10,8	16,7	22,6	42,9	25,0	60,0	30,8	60,0	20,0	22,2	0,0	60,0	25,0	50,0	50,0	80,0	50,0	40,0	20,0	50,0	100	0,0
Duas	7,9	6,0	1,4	0,0	9,7	14,3	25,0	40,0	30,8	0,0	60,0	11,1	33,3	0,0	25,0	0,0	16,7	20,0	30,0	20,0	40,0	10,0	0,0	50,0
Três	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	7,7	0,0	0,0	11,1	33,3	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 23: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Ano – Ano Escolar Frequentado em 2012/2013 (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 24 – Desejo de ingressar no Ensino Superior (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Ano n =509			Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	10º.	11º.	12º.	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	77,6	65,6	88,4	76,4	76,7	80,1	89,5	37,6	33,3	55,6	64,1	77,4	78,8	83,3	85,2	95,8	77,4	83,5	74,6
Não	22,4	34,4	11,6	23,6	23,3	19,9	10,5	62,4	66,7	44,4	35,9	22,6	21,2	16,7	14,8	4,2	22,6	16,5	25,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	77,6	85,7	92,9	88,9	93,5	50,0	50,0	20,0	30,8	0,0	60,0	33,3	33,3	60,0	25,0	0,0	16,7	0,0	60,0	0,0	0,0	40,0	100	50,0
Não	22,4	13,3	7,1	11,1	6,5	50,0	50,0	80,0	69,2	100	40,0	66,7	66,7	40,0	75,0	100	83,3	100	40,0	100	100	60,0	0,0	50,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 24: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Ano – Ano Escolar Frequentado em 2012/2013 (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 25 – Curso desejado no Ensino Superior (%)*

Curso	(%)
AINDA NÃO TEM IDEIA CLARA DO CURSO	15,7
PSICOLOGIA	7,1
ENFERMAGEM	5,8
CIÊNCIAS DO DESPORTO	5,3
DIREITO	5,3
FISIOTERAPIA	4,8
ENGENHARIA INFORMÁTICA	3,3
ARQUITETURA	2,8
BIOLOGIA	2,3
GESTÃO	2,3
MEDICINA	2,3
ENGENHARIA MECÂNICA	2
JORNALISMO	2
MEDICINA VETERINÁRIA	2
CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO	1,8
ENGENHARIA CIVIL	1,5
LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS	1,5
CURSO SUPERIOR DE MÚSICA	1,3
ECONOMIA	1,3
ENGENHARIA AGRÓNOMA	1,3
MEDICINA DENTÁRIA	1,3
SERVIÇO SOCIAL	1,3
TURISMO	1,3
BIOQUÍMICA	1
BIOLOGIA MARINHA	0,8
CONTABILIDADE	0,8
DESIGN	0,8
DESIGN GRÁFICO	0,8
EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA	0,8
ENFERMAGEM VETERINÁRIA	0,8
FARMÁCIA	0,8

Quadro 25 – Curso desejado no Ensino Superior (%) (Continuação 1)

Curso	(%)
MULTIMÉDIA	0,8
OFICIAL DA ACADEMIA MILITAR	0,8
PSICOLOGIA CRIMINAL	0,8
SECRETARIADO	0,8
TEATRO	0,8
TRADUÇÃO	0,8
ARQUITETURA PAISAGÍSTICA	0,5
CIÊNCIAS BIOMÉDICAS	0,5
CONSERVAÇÃO E RESTAURO	0,5
DESIGN DE COMUNICAÇÃO	0,5
HISTÓRIA	0,5
MARKETING	0,5
RELAÇÕES PÚBLICAS	0,5
SOCIOLOGIA	0,5
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL	0,3
ANTROPOLOGIA	0,3
ASTROFÍSICA	0,3
AUDITORIA FINANCEIRA	0,3
BIOENGENHARIA	0,3
BIOMEDICINA	0,3
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO	0,3
CIÊNCIAS DA NUTRIÇÃO	0,3
CIÊNCIAS POLICIAIS	0,3
CINEMA	0,3
CRIMINOLOGIA	0,3
DESIGN DE INTERIORES	0,3
DESIGN MULTIMÉDIA	0,3
DIETÉTICA E NUTRIÇÃO	0,3
EDUCAÇÃO BÁSICA 1º. CICLO	0,3
ENGENHARIA	0,3
ENGENHARIA DE SISTEMAS	0,3

Quadro 25 – Curso desejado no Ensino Superior (%) (Continuação 2)

Curso	(%)
ENGENHARIA DO AMBIENTE	0,3
ENGENHARIA ELETRÔNICA	0,3
ENGENHARIA NAVAL	0,3
ENGENHARIA QUÍMICA	0,3
EQUINICULTURA	0,3
FILOSOFIA	0,3
FOTOGRAFIA	0,3
GEOGRAFIA	0,3
GERONTOLOGIA SOCIAL	0,3
GESTÃO DE RECURSOS HUMANOS	0,3
GESTÃO HOTELEIRA	0,3
LÍNGUA PORTUGUESA	0,3
MATEMÁTICA APLICADA	0,3
MUSICO-TERAPIA	0,3
PRODUÇÃO ANIMAL	0,3
RADIOLOGIA	0,3
RELAÇÕES INTERNACIONAIS	0,3
TECNOLOGIAS	0,3
TEOLOGIA	0,3
TERAPIA DA FALA	0,3
TERAPIA OCUPACIONAL	0,3
Total	100

n = 395

Quadro 26 – Ter uma ideia clara da futura profissão (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Ano n =509			Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	10º.	11º.	12º.	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	44,8	41,9	47,4	43,6	44,8	46,4	44,6	45,3	33,3	34,9	45,3	38,7	49,5	48,5	48,1	45,1	44,8	45,6	44,4
Não	55,2	58,1	52,6	56,4	55,2	53,6	55,4	54,7	66,7	65,1	54,7	61,3	50,5	51,5	51,9	54,9	55,2	54,4	55,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	44,8	47,4	45,8	33,3	38,7	57,1	50,0	20,0	30,8	20,0	60,0	22,2	33,3	60,0	50,0	50,0	50,0	40,0	70,0	20,0	0,0	70,0	100	25,0
Não	55,2	52,6	54,2	66,7	61,3	42,9	50,0	80,0	69,2	80,0	40,0	77,8	66,7	40,0	50,0	50,0	50,0	60,0	30,0	80,0	100	30,0	0,0	75,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 26: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Ano – Ano Escolar Frequentado em 2012/2013 (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 27 – Profissão desejada para o futuro (%)*

Profissão	(%)
PSICÓLOGO(A)	9,2
ENFERMEIRO(A)	8,3
FISIOTERAPEUTA	6,1
ADVOGADO(A)	5,7
JORNALISTA	3,9
MÉDICO(A) VETERINÁRIO(A)	3,5
ARQUITETO(A)	3,1
ENGENHEIRO(A) INFORMÁTICO(A)	3,1
OFICIAL DAS FORÇAS ARMADAS	3,1
TREINADO(A) DESPORTIVO(A)	3,1
GESTOR(A) DE EMPRESAS	2,6
MÉDICO(A)	2,2
ASSISTENTE SOCIAL	1,8
INVESTIGADOR(A) CIENTÍFICO(A)	1,8
PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA	1,8
RELAÇÕES PÚBLICAS	1,8
AGENTE DA GNR	1,3
AGRICULTOR(A)	1,3
BIÓLOGO(A)	1,3
DESIGNER	1,3
EDUCADOR(A) DE INFÂNCIA	1,3
ENGENHEIRO(A) AGRÓNOMO(A)	1,3
ENGENHEIRO(A) CIVIL	1,3
FARMACÊUTICO(A)	1,3
INSPETOR(A) DA POLÍCIA JUDICIÁRIA	1,3
MÉDICO(A) DENTISTA	1,3
SOLDADO DAS FORÇAS ARMADAS	1,3
ARQUITETO(A) PAISAGISTA	0,9
ATOR/ATRIZ	0,9
CHEFE COZINHEIRO(A) E PASTELEIRO(A)	0,9
DESIGNER GRÁFICO(A)	0,9

Quadro 27 – Profissão desejada para o futuro (%) (Continuação 1)

Profissão	(%)
ESCRITOR(A)	0,9
JUIZ(A)	0,9
MÚSICO(A) PROFISSIONAL	0,9
PROFESSOR(A) DE MÚSICA	0,9
TÉCNICO(A) DE APOIO GERONTOLÓGICO	0,9
TÉCNICO(A) DE MULTIMÉDIA	0,9
TRADUTOR(A)	0,9
AGENTE DA PSP	0,4
ANTROPÓLOGO(A)	0,4
ARQUEÓLOGO(A)	0,4
AUDITOR(A) DE FINANÇAS	0,4
BIÓLOGO(A) MARINHO(A)	0,4
BOMBEIRO(A) PROFISSIONAL	0,4
CONTABILISTA	0,4
DONO(A) DE ESCOLA DE EQUITACÃO	0,4
ECONOMISTA	0,4
ELETRICISTA	0,4
EMPRESÁRIO(A) AGRÍCOLA	0,4
ENFERMEIRO(A) VETERINÁRIO(A)	0,4
ENGENHEIRO(A) DE PRODUÇÃO ANIMAL	0,4
ENGENHEIRO(A) MECÂNICO	0,4
FOTÓGRAFO(A)	0,4
GEÓGRAFO(A)	0,4
GESTOR(A) DE INFORMÁTICA	0,4
MECÂNICO(A)	0,4
MUSICO-TERAPEUTA	0,4
NUTRICIONISTA	0,4
PASTOR(A) ADVENTISTA	0,4
PROFESSOR(A) DE 1º. CICLO	0,4
PROGRAMADOR(A) INFORMÁTICO(A)	0,4

Quadro 27 – Profissão desejada para o futuro (%) (Continuação 2)

Profissão	(%)
REALIZADOR(A) DE CINEMA	0,4
SOCIÓLOGO(A)	0,4
TÉCNICO(A) AUXILIAR DE AÇÃO EDUCATIVA	0,4
TÉCNICO(A) AUXILIAR DE SAÚDE	0,4
TÉCNICO(A) DE CONSERVAÇÃO E RESTAURO	0,4
TÉCNICO(A) DE ELETRÔNICA	0,4
TÉCNICO(A) DE INSTALAÇÕES ELÉTRICAS	0,4
TÉCNICO(A) DE RADIOLOGIA	0,4
TÉCNICO(A) OFICIAL DE CONTAS	0,4
TERAPEUTA DA FALA	0,4
TERAPEUTA OCUPACIONAL	0,4
Total	100

n = 228

Quadro 28 – Regularidade da prática de leitura de histórias a partir de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte de pais ou familiares com quem viviam (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim, muitas vezes	32,2	22,8	40,7	0,0	20,6	7,8	30,6	36,4	24,2	39,5	60,6	34,4	35,4	26,1
Sim, algumas vezes	35,4	35,3	35,4	0,0	28,6	43,8	40,3	32,3	47,0	35,8	23,9	32,6	40,5	38,0
Sim, poucas vezes	13,8	14,1	13,4	66,7	17,5	21,9	14,5	15,2	12,1	9,9	4,2	13,5	11,4	15,5
Não, nunca	18,7	27,8	10,4	33,3	33,3	26,6	14,5	16,2	16,7	14,8	11,3	19,4	12,7	20,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Sim, muitas vezes	32,2	16,7	16,9	22,2	27,2	36,0	25,0	57,6	0,0	0,0	14,3	26,1	25,0	30,3	80,0	50,0
Sim, algumas vezes	35,4	16,7	35,4	36,5	37,4	37,6	58,3	27,1	0,0	14,2	35,7	30,4	40,2	41,3	10,0	27,6
Sim, poucas vezes	13,8	25,0	20,0	20,6	16,3	11,2	0,0	3,5	0,0	42,9	14,3	17,4	16,7	12,9	0,0	9,5
Não, nunca	18,7	41,7	27,7	20,6	19,0	15,2	16,7	11,8	100	42,9	35,7	26,1	18,2	15,5	10,0	12,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 28: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior)

Quadro 29 – Regularidade da observação, durante a infância dos inquiridos, da prática de leituras de livros por parte dos pais ou familiares com quem viviam (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim, muitas vezes	30,6	29,5	31,7	0,0	17,5	12,5	16,1	30,3	33,3	43,2	56,3	34,0	36,7	20,4
Sim, algumas vezes	32,4	29,0	35,4	0,0	23,8	32,8	41,9	30,3	37,9	29,6	33,8	34,0	29,1	31,0
Sim, poucas vezes	19,3	16,6	21,6	33,3	31,7	29,7	19,4	23,2	12,1	13,6	5,6	16,0	19,0	26,1
Não, nunca	17,7	24,9	11,2	66,7	27,0	25,0	22,6	16,2	16,7	13,6	4,2	16,0	15,2	22,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Sim, muitas vezes	30,6	25,0	15,4	22,2	23,8	32,8	25,0	58,7	0,0	0,0	11,9	17,4	17,4	37,4	60,0	48,3
Sim, algumas vezes	32,4	16,7	29,2	25,4	35,4	36,8	58,3	27,1	0,0	0,0	33,3	21,7	39,4	30,3	20,0	34,5
Sim, poucas vezes	19,3	16,7	32,3	25,4	21,8	16,0	8,3	7,1	0,0	14,3	35,7	39,1	20,5	16,1	10,0	9,5
Não, nunca	17,7	41,7	23,1	27,0	19,0	14,4	8,3	7,1	100	85,7	19,0	21,7	22,7	16,1	10,0	7,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 29: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior)

Quadro 30 – Regularidade da prática de oferta de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim, muitas vezes	26,7	17,4	35,1	0,0	14,3	15,6	30,6	27,3	21,2	28,4	47,9	24,7	38,0	24,6
Sim, algumas vezes	46,4	45,6	47,0	33,3	44,4	51,6	41,9	45,5	50,0	50,6	40,8	51,4	36,7	41,5
Sim, poucas vezes	19,3	25,3	13,8	0,0	23,8	18,8	24,2	20,2	22,7	16,0	11,3	17,4	17,7	23,9
Não, nunca	7,7	11,6	4,1	66,7	17,5	14,1	3,2	7,1	6,1	5,0	0,0	6,5	7,6	10,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Sim, muitas vezes	26,7	16,7	16,9	17,5	23,8	27,2	33,3	45,9	100,0	0,0	11,9	17,4	28,0	23,9	40,0	37,9
Sim, algumas vezes	46,4	33,3	41,5	52,4	47,6	48,8	41,7	42,4	0,0	57,1	38,1	52,2	44,7	48,4	50,0	45,7
Sim, poucas vezes	19,3	0,0	29,2	15,9	21,8	20,8	16,7	10,6	0,0	0,0	31,0	19,6	20,5	20,0	10,0	14,7
Não, nunca	7,7	50,0	12,3	14,3	6,8	3,2	8,3	1,2	0,0	42,9	19,0	10,9	6,8	7,7	0,0	1,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 30: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior)

Quadro 31 – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL) (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Muito Fraco	6,7	9,5	4,1	4,8	12,8	33,3	12,7	14,1	4,8	6,1	3,0	6,2	0,0	4,5	6,3	11,3
Fraco	13,4	19,1	8,2	8,9	28,2	66,7	23,8	18,8	16,1	15,2	6,1	11,1	1,4	14,2	10,1	13,4
Médio	27,3	30,3	24,6	26,3	30,8	0,0	36,5	32,8	24,2	25,3	39,4	17,3	21,1	24,0	26,6	34,5
Forte	29,1	24,5	33,2	32,9	16,2	0,0	17,5	26,6	40,3	28,3	36,4	30,9	25,4	33,3	26,6	21,8
Muito Forte	23,6	16,6	29,9	27,0	12,0	0,0	9,5	7,8	14,5	25,3	15,2	34,6	52,1	24,0	30,4	19,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Muito Fraco	6,7	33,3	10,8	9,5	6,1	4,8	8,3	1,2	0,0	28,6	14,3	10,9	9,1	3,9	0,0	2,6
Fraco	13,4	25,0	23,1	20,6	17,7	6,4	8,3	2,4	100	57,1	28,6	13,0	13,6	12,3	10,0	6,0
Médio	27,3	16,7	33,8	30,2	26,5	29,6	16,7	21,2	0,0	14,3	31,0	41,3	26,5	30,3	10,0	19,8
Forte	29,1	0,0	21,5	25,4	33,3	35,2	41,7	23,5	0,0	0,0	19,0	23,9	34,8	30,3	10,0	30,2
Muito Forte	23,6	25,0	10,8	14,3	16,3	24,0	25,0	51,8	0,0	0,0	7,1	10,9	15,9	23,2	70,0	41,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 31: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior)

Quadro 32 – Frequência da prática de visionamento de televisão (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	88,4	88,4	88,4	87,8	90,6	100,0	90,5	84,4	93,5	88,9	90,9	93,8	76,1	86,8	92,4	89,4
Uma a duas vezes por semana	10,0	9,5	10,4	10,7	7,7	0,0	7,9	10,9	6,5	11,1	7,6	4,9	21,1	11,1	7,6	9,2
Uma a duas vezes por mês	0,8	0,8	0,7	1,0	0,0	0,0	0,0	4,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	1,0	0,0	0,7
Nunca	0,8	1,2	0,4	0,5	1,7	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	1,5	1,2	1,4	1,0	0,0	0,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	88,4	89,3	88,4	84,4	88,2	86,5	90,7
Uma a duas vezes por semana	10,0	9,3	10,0	13,3	10,8	11,0	7,9
Uma a duas vezes por mês	0,8	0,9	0,8	0,0	0,5	1,2	0,7
Nunca	0,8	0,5	0,8	2,2	0,5	1,2	0,7
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 32: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 33 – Frequência da prática de audição de rádio (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	36,3	27,0	44,8	40,3	23,1	33,3	20,6	23,4	33,9	41,4	40,9	43,2	45,1	31,9	43,0	41,5
Uma a duas vezes por semana	42,0	42,7	41,4	40,3	47,9	66,7	49,2	50,0	43,5	37,4	43,9	35,8	38,0	42,0	44,3	40,8
Uma a duas vezes por mês	14,3	19,9	9,3	12,2	21,4	0,0	23,8	15,6	16,1	13,1	9,1	14,8	9,9	15,3	11,4	14,1
Nunca	7,3	10,4	4,5	7,1	7,7	0,0	6,3	10,9	6,5	8,1	6,1	6,2	7,0	10,8	1,3	3,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	36,3	40,2	32,8	37,8	36,4	31,3	41,7
Uma a duas vezes por semana	42,0	40,2	43,2	44,4	42,1	42,3	41,7
Uma a duas vezes por mês	14,3	14,0	14,8	13,3	15,4	17,2	9,9
Nunca	7,3	5,6	9,2	4,4	6,2	9,2	6,6
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 33: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 34 – Frequência da prática de audição de música (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	87,8	84,6	90,7	89,8	81,2	66,7	84,1	75,0	91,9	91,9	92,4	86,4	91,5	88,9	91,1	83,8
Uma a duas vezes por semana	11,4	14,2	9,0	9,7	17,1	33,3	15,9	25,0	8,1	7,1	6,1	11,1	8,5	10,1	8,9	15,5
Uma a duas vezes por mês	0,8	1,2	0,3	0,5	1,7	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	1,5	2,5	0,0	1,0	0,0	0,7
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	87,8	88,8	87,6	84,4	89,2	86,5	87,4
Uma a duas vezes por semana	11,4	10,3	11,6	15,6	9,2	13,5	11,9
Uma a duas vezes por mês	0,8	0,9	0,8	0,0	1,5	0,0	0,7
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 34: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 35 – Frequência da prática de leitura de livros não escolares (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	10,6	9,5	11,6	11,0	9,4	33,3	7,9	6,3	4,8	13,1	10,6	7,4	21,1	14,2	8,9	4,2
Uma a duas vezes por semana	30,8	20,7	39,9	34,4	18,8	0,0	19,0	29,7	32,3	28,3	27,3	37,0	42,3	28,8	27,8	36,6
Uma a duas vezes por mês	37,7	37,8	37,7	39,3	32,5	0,0	47,6	34,4	43,5	42,4	33,3	34,6	29,6	37,2	38,0	38,7
Nunca	20,8	32,0	10,8	15,3	39,3	66,7	25,4	29,7	19,4	16,2	28,8	21,0	7,0	19,8	25,3	20,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			Nº. de Retenções ao longo do percurso escolar n = 509			
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Nenhuma	Uma	Duas	Três
Todos os dias	10,6	12,6	9,2	8,9	9,2	11,7	11,3	12,6	3,7	12,5	0,0
Uma a duas vezes por semana	30,8	32,2	30,4	26,7	31,3	29,4	31,8	33,4	25,2	27,5	0,0
Uma a duas vezes por mês	37,7	39,3	36,8	35,6	39,5	35,0	38,4	39,3	38,3	22,6	33,3
Nunca	20,8	15,9	23,6	28,9	20,0	23,9	18,5	14,6	32,7	37,5	66,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 35: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 36 – Frequência da prática de visionamento de cinema em sala de cinema (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	4,1	2,5	5,6	3,8	5,1	0,0	3,2	6,3	1,6	4,0	4,5	4,9	4,2	3,5	7,6	3,5
Uma a duas vezes por mês	70,1	66,0	73,9	71,9	64,1	66,7	65,1	65,6	79,0	66,7	69,7	69,1	77,5	75,7	65,8	61,3
Nunca	25,7	31,5	20,5	24,2	30,8	33,3	31,7	28,1	19,4	29,3	25,8	25,9	18,3	20,8	26,6	35,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	4,1	4,2	4,8	0,0	5,6	4,3	2,0
Uma a duas vezes por mês	70,1	72,4	68,8	66,7	70,8	72,4	66,9
Nunca	25,7	23,4	26,4	33,3	23,6	23,3	31,1
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 36: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 37 – Frequência da prática de passeios e conversas com amigos (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	65,7	62,1	69,0	66,0	65,0	33,3	61,9	70,3	73,8	59,6	75,8	67,9	56,3	64,2	74,4	64,1
Uma a duas vezes por semana	30,1	32,9	27,6	31,5	25,6	66,7	31,7	23,4	24,6	35,4	22,7	30,9	36,6	31,9	20,5	31,7
Uma a duas vezes por mês	4,1	5,0	3,4	2,6	9,4	0,0	6,3	6,3	1,6	5,1	1,5	1,2	7,0	3,8	5,1	4,2
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	65,7	64,8	66,0	68,9	68,2	61,7	66,9
Uma a duas vezes por semana	30,1	30,5	30,8	24,4	29,7	30,2	30,5
Uma a duas vezes por mês	4,1	4,7	3,2	6,7	2,1	8,0	2,6
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 37: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 38 – Frequência da prática de visionamento de cinema em computador (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	13,2	16,6	10,1	11,2	19,7	0,0	14,3	6,3	11,3	15,2	18,2	11,1	15,5	16,3	7,6	9,9
Uma a duas vezes por semana	44,0	44,0	44,0	42,9	47,9	0,0	49,2	42,2	43,5	43,4	45,5	51,9	33,8	44,4	41,8	44,4
Uma a duas vezes por mês	35,6	32,0	38,8	38,0	27,4	100	28,6	40,6	40,3	36,4	33,3	29,6	38,0	32,6	40,5	38,7
Nunca	7,3	7,5	7,1	7,9	5,1	0,0	7,9	10,9	4,8	5,1	3,0	7,4	12,7	6,6	10,1	7,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	13,2	13,6	11,6	20,0	14,4	14,1	10,6
Uma a duas vezes por semana	44,0	40,7	46,8	44,4	44,1	41,1	47,0
Uma a duas vezes por mês	35,6	40,2	32,4	31,2	35,4	36,8	34,5
Nunca	7,3	5,6	9,2	4,4	6,2	8,0	7,9
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 38: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 39 – Frequência da prática de desporto (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	37,1	53,9	22,0	34,4	46,2	0,0	47,6	34,4	27,4	39,4	37,9	43,3	29,6	39,6	30,4	35,9
Uma a duas vezes por semana	52,7	38,6	65,3	58,7	32,5	66,7	34,9	50,0	56,5	58,6	54,5	44,4	66,2	47,6	62,0	57,7
Uma a duas vezes por mês	7,3	5,0	9,3	4,6	16,2	0,0	15,9	10,9	14,5	1,0	1,5	7,4	4,2	8,3	7,6	4,9
Nunca	2,9	2,5	3,4	2,3	5,1	33,3	1,6	4,7	1,6	1,0	6,1	4,9	0,0	4,5	0,0	1,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	37,1	38,8	35,2	40,0	42,6	31,3	36,4
Uma a duas vezes por semana	52,7	52,3	55,2	40,0	48,7	55,8	54,3
Uma a duas vezes por mês	7,3	6,5	6,8	13,3	6,7	9,2	6,0
Nunca	2,9	2,3	2,8	6,7	2,1	3,7	3,3
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 39: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 40 – Frequência da prática de frequência de cafés (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	22,8	23,7	22,0	19,4	34,2	0,0	28,6	23,4	27,4	21,2	22,7	28,4	9,9	21,2	26,6	23,9
Uma a duas vezes por semana	54,8	53,5	56,0	58,2	43,6	100	50,8	48,4	59,7	59,6	57,6	50,6	53,5	54,5	54,4	55,6
Uma a duas vezes por mês	16,9	14,9	18,7	17,1	16,2	0,0	17,5	21,9	9,7	13,1	18,2	14,8	25,4	18,8	15,2	14,1
Nunca	5,5	7,9	3,4	5,4	6,0	0,0	3,2	6,3	3,2	6,1	1,5	6,2	11,2	5,6	3,8	6,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	22,8	15,9	27,6	28,9	21,0	19,0	29,1
Uma a duas vezes por semana	54,8	61,2	50,0	51,1	58,5	55,2	49,7
Uma a duas vezes por mês	16,9	17,3	16,8	15,6	14,4	20,9	15,9
Nunca	5,5	5,6	5,6	4,4	6,2	4,9	5,3
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 40: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 41 – Frequência da prática de jogos de computador (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	32,8	46,1	20,9	28,6	47,0	66,7	41,3	31,3	38,7	28,3	42,4	30,9	19,7	36,5	26,6	28,9
Uma a duas vezes por semana	31,0	32,4	29,9	31,9	28,2	33,3	34,9	35,9	25,8	29,3	24,2	33,3	33,8	29,2	32,9	33,8
Uma a duas vezes por mês	22,0	15,4	28,0	23,7	16,2	0,0	15,9	17,2	19,4	26,3	21,2	23,5	28,2	21,5	21,5	23,2
Nunca	14,2	6,2	21,2	15,8	8,5	0,0	7,9	15,6	16,1	16,2	12,1	12,3	18,3	12,8	19,0	14,1
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	32,8	35,5	29,6	37,8	34,4	34,4	29,1
Uma a duas vezes por semana	31,0	34,6	29,2	24,4	35,4	26,4	30,5
Uma a duas vezes por mês	22,0	22,0	23,2	15,6	22,1	23,9	19,9
Nunca	14,2	7,9	18,0	22,2	8,2	15,3	20,5
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 41: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 42 – Frequência da prática de jogos de salão (snooker, bilhar, etc) (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	6,9	12,4	1,9	4,8	13,7	0,0	7,9	6,3	8,1	8,1	7,6	6,2	4,2	5,9	11,4	6,3
Uma a duas vezes por semana	25,0	35,3	15,7	22,4	33,3	0,0	31,7	23,4	25,8	26,3	22,7	27,2	18,3	22,9	25,3	28,9
Uma a duas vezes por mês	28,1	30,7	25,7	29,1	24,8	33,3	20,6	28,1	27,4	20,2	42,4	35,8	23,9	28,8	29,1	26,1
Nunca	40,1	21,6	56,7	43,6	28,2	66,7	39,7	42,2	38,7	45,5	27,3	30,9	53,5	42,4	34,2	38,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	6,9	6,5	6,8	8,9	7,7	6,1	6,6
Uma a duas vezes por semana	25,0	25,2	24,0	28,9	23,6	27,0	24,5
Uma a duas vezes por mês	28,1	27,1	28,8	28,9	30,8	24,5	28,5
Nunca	40,1	41,1	40,4	33,3	37,9	42,3	40,4
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 42: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 43 – Frequência da prática de visitas a livrarias (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	0,2	0,0	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	5,9	5,4	6,3	6,1	5,1	33,3	4,8	3,1	8,1	4,0	1,5	6,2	12,7	6,9	7,6	2,8
Uma a duas vezes por mês	44,6	32,0	56,0	48,7	30,8	33,3	38,1	39,1	43,5	46,5	56,1	38,3	50,7	42,0	44,3	50,0
Nunca	49,3	62,7	37,3	44,9	64,1	33,3	57,1	56,3	48,4	49,5	42,4	55,6	36,6	50,7	48,1	47,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	0,2	0,0	0,4	0,0	0,5	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	5,9	5,1	7,6	0,0	7,2	4,9	5,3
Uma a duas vezes por mês	44,6	48,6	43,6	31,1	44,6	46,0	43,0
Nunca	49,3	46,3	48,4	68,9	47,7	49,1	51,7
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 43: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 44 – Frequência da prática de leitura de jornais ou revistas (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	21,0	28,6	14,2	19,4	26,5	0,0	33,3	21,9	21,0	18,2	16,7	24,7	14,1	20,8	17,7	23,2
Uma a duas vezes por semana	32,6	31,5	33,6	33,2	30,8	33,3	25,4	37,5	33,9	39,4	33,3	29,6	26,8	31,9	35,4	32,4
Uma a duas vezes por mês	10,0	9,1	10,8	11,5	5,1	33,3	4,8	6,3	14,5	9,1	6,1	12,3	15,5	10,4	11,4	8,5
Nunca	36,3	30,7	41,4	36,0	37,6	33,3	36,5	34,4	30,6	33,3	43,9	33,3	43,7	36,8	25,4	35,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	21,0	20,6	22,0	17,8	22,1	16,0	25,2
Uma a duas vezes por semana	32,6	34,6	30,4	35,6	31,8	38,7	27,2
Uma a duas vezes por mês	10,0	7,9	12,0	8,9	7,2	9,2	14,6
Nunca	36,3	36,9	35,6	37,8	39,0	36,2	33,1
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 44: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 45 – Frequência da prática de visitas a exposições ou museus (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	2,4	2,9	1,9	2,6	1,7	0,0	4,8	3,1	0,0	1,0	4,5	2,5	1,4	2,4	1,3	2,8
Uma a duas vezes por mês	40,5	36,5	44,0	44,6	26,5	33,3	27,0	32,8	37,1	40,4	40,9	38,3	64,8	40,6	40,5	40,1
Nunca	57,2	60,6	54,1	52,8	71,8	66,7	68,3	64,1	62,9	58,6	54,5	59,3	33,8	56,9	58,2	57,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Uma a duas vezes por semana	2,4	1,4	3,6	0,0	2,1	3,1	2,0
Uma a duas vezes por mês	40,5	43,9	38,8	33,3	43,6	39,3	37,7
Nunca	57,2	54,7	57,6	66,7	54,4	57,7	60,3
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 45: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 46 – Frequência da prática de visitas a bibliotecas (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	4,9	5,0	4,9	4,6	6,0	33,3	6,3	1,6	4,8	7,1	3,0	4,9	4,2	4,9	3,8	5,6
Uma a duas vezes por semana	19,6	17,4	21,6	19,4	20,5	0,0	25,4	15,6	32,3	12,1	24,2	16,0	18,3	16,3	30,4	20,4
Uma a duas vezes por mês	42,0	35,3	48,1	44,6	33,3	66,7	31,7	46,9	43,5	47,5	37,9	37,0	46,5	41,3	36,7	46,5
Nunca	33,4	42,3	25,4	31,4	40,2	0,0	36,5	35,9	19,4	33,3	34,8	42,0	31,0	37,5	29,1	27,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	4,9	5,6	4,4	4,4	4,6	5,5	4,6
Uma a duas vezes por semana	19,6	19,2	19,2	24,4	20,5	16,0	22,5
Uma a duas vezes por mês	42,0	41,1	43,2	40,0	42,1	42,9	41,1
Nunca	33,4	34,1	33,2	31,1	32,8	35,6	31,8
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 46: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 47 – Frequência da prática de navegação na Internet (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	85,5	90,5	81,0	85,5	85,5	66,7	84,1	79,7	85,5	84,8	92,4	86,4	85,9	87,8	84,8	81,0
Uma a duas vezes por semana	12,8	7,9	17,2	12,8	12,8	33,3	9,5	15,6	14,5	14,2	7,6	12,3	14,1	11,2	13,9	15,5
Uma a duas vezes por mês	1,8	1,7	1,9	1,8	1,7	0,0	6,3	4,7	0,0	1,0	0,0	1,2	0,0	1,0	1,3	3,5
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	85,5	87,9	83,6	84,4	85,6	83,4	87,4
Uma a duas vezes por semana	12,8	10,7	14,4	13,3	12,3	14,7	11,3
Uma a duas vezes por mês	1,8	1,4	2,0	2,2	2,1	1,8	1,3
Nunca	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 47: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 48 – Frequência da prática de uso de chats na Internet (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Todos os dias	50,7	52,3	49,3	49,7	53,8	66,7	41,3	59,4	54,8	54,5	54,5	46,9	42,3	50,7	55,7	47,9
Uma a duas vezes por semana	20,2	19,9	20,5	19,9	21,4	33,3	17,5	17,2	19,4	21,2	19,7	24,7	19,7	18,8	16,5	25,4
Uma a duas vezes por mês	11,2	11,6	10,8	11,5	10,3	0,0	19,0	15,6	9,7	4,0	12,1	12,3	9,9	11,1	7,6	13,4
Nunca	17,9	16,2	19,4	18,9	14,5	0,0	22,2	7,8	16,1	20,0	13,6	16,0	28,2	19,4	20,3	13,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Todos os dias	50,7	53,3	50,4	40,0	55,4	49,7	45,7
Uma a duas vezes por semana	20,2	21,0	19,2	22,2	24,1	19,0	16,6
Uma a duas vezes por mês	11,2	9,3	12,0	15,6	8,7	13,5	11,9
Nunca	17,9	16,4	18,4	22,2	11,8	17,8	25,8
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 48: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 49 – Práticas culturais – Quadro síntese (%)*

Práticas n = 509									
	Visionamento de televisão	Audição de rádio	Audição de música	Leitura de livros não escolares	Visionam. de cinema em sala	Passeios e conversas com amigos	Visionam. de cinema em computador	Prática de desporto	Frequência de cafés
Todos os dias	88,4	36,3	87,8	10,6	0,0	65,7	13,2	37,1	22,8
Uma a duas vezes por semana	10,0	42,0	11,4	30,8	4,1	30,1	44,0	52,7	54,8
Uma a duas vezes por mês	0,8	14,3	0,8	37,7	70,1	4,1	35,6	7,3	16,9
Nunca	0,8	7,3	0,0	20,8	25,7	0,0	7,3	2,9	5,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Práticas n = 509								
	Jogar jogos de computador	Jogar jogos de salão	Idas a livrarias	Leitura de jornais ou revistas	Visitas a exposições ou museus	Idas a bibliotecas	Navegação na Internet	Visitas a chats na Internet
Todos os dias	32,8	6,9	0,2	21,0	0,0	4,9	85,5	50,7
Uma a duas vezes por semana	31,0	25,0	5,9	32,6	2,4	19,6	12,8	20,2
Uma a duas vezes por mês	22,0	28,1	44,6	10,0	40,5	42,0	1,8	11,2
Nunca	14,2	40,1	49,3	36,3	57,2	33,4	0,0	17,9
	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 50 – Prática cultural preferida (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Visionamento de televisão	9,2	5,0	13,1	7,9	13,7	33,3	7,9	18,8	12,9	5,1	7,6	8,6	5,6
Audição de rádio	1,0	0,4	1,5	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	2,5	2,8
Audição de música	20,0	14,1	25,4	21,9	13,7	0,0	22,2	15,6	24,2	20,2	15,2	19,8	23,9
Leitura de livros não escolares	1,4	0,8	1,9	1,8	0,0	0,0	0,0	1,6	1,6	2,0	1,5	0,0	2,8
Visionamento de cinema em sala de cinema	1,4	2,1	0,7	1,8	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	1,0	0,0	2,5	4,2
Conversas e passeios com amigos	23,4	15,8	30,2	25,3	17,1	0,0	15,9	17,2	30,6	30,3	21,2	22,2	23,9
Visionamento de cinema em computador	2,4	2,5	2,2	2,3	2,6	0,0	0,0	1,6	6,5	1,0	3,0	2,5	2,8
Prática de esporte	23,6	39,0	9,7	23,0	25,6	0,0	30,2	21,9	9,7	20,2	34,8	28,4	21,1
Frequência de cafés	1,2	1,2	1,1	1,5	0,0	0,0	0,0	1,6	1,6	1,0	1,5	1,2	1,4
Jogar jogos de computador	6,5	12,0	1,5	3,6	16,2	33,3	14,3	7,8	1,6	7,1	3,0	2,5	8,5
Jogar jogos de salão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Idas a livrarias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Leitura de jornais ou revistas	0,4	0,4	0,4	0,3	0,9	0,0	0,0	1,6	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Visitas a exposições ou museus	0,4	0,0	0,7	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,0	0,0	1,2	0,0
Idas a bibliotecas	0,2	0,0	0,4	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0
Navegação na Internet	8,6	6,2	10,8	8,2	10,3	33,3	7,9	10,9	8,1	10,1	12,1	8,6	1,4
Visitas a chats na Internet	0,4	0,4	0,4	0,5	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 50 – Prática cultural preferida (%) (Continuação)

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			Habitat n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	APU	AMU	APR
Visionamento de televisão	9,2	8,4	8,8	15,6	7,2	11,7	9,3	6,3	15,2	12,0
Audição de rádio	1,0	1,4	0,4	2,2	0,5	2,5	0,0	1,0	1,3	0,7
Audição de música	20,0	23,8	18,8	8,9	24,6	19,0	15,2	21,2	15,2	20,4
Leitura de livros não escolares	1,4	0,9	1,6	2,2	0,5	1,2	2,6	1,4	1,3	1,4
Visionamento de cinema em sala de cinema	1,4	1,4	1,6	0,0	1,5	0,6	2,0	1,4	2,5	0,7
Conversas e passeios com amigos	23,4	20,1	26,0	24,4	21,0	22,7	27,2	21,5	27,8	24,6
Visionamento de cinema em computador	2,4	1,9	2,4	4,4	1,5	3,7	2,0	2,8	0,0	2,8
Prática de desporto	23,6	22,9	25,6	15,6	24,6	19,0	27,2	24,7	19,0	23,9
Frequência de cafés	1,2	0,0	2,4	0,0	0,5	1,2	2,0	1,7	0,0	0,7
Jogar jogos de computador	6,5	6,5	4,8	15,6	5,1	9,2	5,3	8,0	5,1	4,2
Jogar jogos de salão	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Idas a livrarias	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Leitura de jornais ou revistas	0,4	0,5	0,0	2,2	0,5	0,0	0,7	0,3	0,0	0,7
Visitas a exposições ou museus	0,4	0,5	0,0	2,2	0,5	0,0	0,7	0,7	0,0	0,0
Idas a bibliotecas	0,2	0,0	0,4	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	1,3	0,0
Navegação na Internet	8,6	10,7	7,2	6,7	10,8	8,6	6,0	8,7	10,1	7,7
Visitas a chats na Internet	0,4	0,9	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,3	1,3	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 50: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais)

Quadro 51 – Envolvimento em atividades de tipo cultural, associativo, desportivo (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	42,0	48,5	36,2	42,1	41,9	0,0	39,7	42,2	29,0	47,5	37,9	49,4	45,1	42,2	44,3	40,1
Não	58,0	51,5	63,8	57,9	58,1	100	60,3	57,8	71,0	52,5	62,1	50,6	54,9	57,6	55,7	59,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Sim	42,0	42,5	43,6	31,1	43,6	38,7	43,7
Não	58,0	57,5	56,4	68,9	56,4	61,3	56,3
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 51: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 52 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo em que se encontram envolvidos aqueles que se dedicam a essas práticas (%)*

Atividades	Absolutos	(%)
PRÁTICA DESPORTIVA: FUTEBOL	39	18,2
ATIVIDADE CULTURAL: GRUPO MUSICAL DE ROCK	24	11,2
ATIVIDADE CULTURAL: BANDA FILARMÓNICA	14	6,5
ATIVIDADE CULTURAL: TEATRO	13	6,1
ATIVIDADE CULTURAL: OUTRAS FORMAS DE DANÇA	12	5,6
PRÁTICA DESPORTIVA: RUGBY	12	5,6
ATIVIDADE ASSOCIATIVA: ESCUTISMO	9	4,2
PRÁTICA DESPORTIVA: BASQUETEBOL	7	3,3
ATIVIDADE CULTURAL: RANCHO FOLCLÓRICO	6	2,8
PRÁTICA DESPORTIVA: GINÁSTICA	6	2,8
PRÁTICA DESPORTIVA: NATAÇÃO	6	2,8
ATIVIDADE DE VOLUNTARIADO: VOLUNTARIADO SOCIAL	5	2,3
PRÁTICA DESPORTIVA: VOLEIBOL	5	2,3
ATIVIDADE ASSOCIATIVA: ASSOCIATIVISMO JUVENIL	4	1,9
PRÁTICA DESPORTIVA: ANDEBOL	4	1,9
PRÁTICA DESPORTIVA: BTT	4	1,9
PRÁTICA DESPORTIVA: EQUITAÇÃO	4	1,9
PRÁTICA DESPORTIVA: FUTSAL	4	1,9
ATIVIDADE CULTURAL: BALLET	3	1,4
ATIVIDADE CULTURAL: ESTUDO E PRÁTICA DE INSTRUMENTO MUSICAL	3	1,4
ATIVIDADE CULTURAL: TUNA ESCOLAR	3	1,4
PRÁTICA DESPORTIVA: GINÁSTICA ACROBÁTICA E ARTÍSTICA	3	1,4
PRÁTICA DESPORTIVA: JUDO	3	1,4
ATIVIDADE ASSOCIATIVA: TAUROMAQUIA	2	0,9
ATIVIDADE CULTURAL: STEP	2	0,9
ATIVIDADE DE VOLUNTARIADO: VOLUNTARIADO NOS BOMBEIROS	2	0,9
PRÁTICA DESPORTIVA: ATLETISMO	2	0,9
PRÁTICA DESPORTIVA: TRIATLO	2	0,9
ATIVIDADE ASSOCIATIVA: ASSOCIATIVISMO DESPORTIVO	1	0,5
ATIVIDADE CULTURAL: CANTARES TRADICIONAIS	1	0,5
ATIVIDADE CULTURAL: GRUPO MUSICAL DE GUITARRA TRADICIONAL	1	0,5
ATIVIDADE POLÍTICA: JUVENTUDE PARTIDÁRIA	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: ARBITRAGEM DESPORTIVA	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: BAGDMINTON	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: BOXE	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: CAÇA E PESCA	1	0,5

Quadro 52 – Atividades de tipo cultural, associativo, desportivo em que se encontram envolvidos aqueles que se dedicam a essas práticas (%) (Continuação 1)

Atividades	Absolutos	(%)
PRÁTICA DESPORTIVA: KARATÉ	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: TÊNIS	1	0,5
PRÁTICA DESPORTIVA: XADREZ	1	0,5
Totais	214	100

n = 214

Quadro 53 – Tipologia de atividades de tipo cultural, associativo, desportivo, etc, em que se encontram envolvidos aqueles que se dedicam a essas práticas (%)*

	Total n = 214	Sexo n = 214		Tipo de Curso n = 214		Background Escolar n = 214								Habitat n = 214		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Atividade Associativa	7,5	6,0	9,3	8,5	4,1	0,0	12,0	7,4	5,6	8,5	8,0	2,5	9,4	4,1	8,6	14,0
Atividade Cultural	38,3	23,9	55,7	42,4	24,5	0,0	32,0	33,3	38,9	53,2	28,0	37,5	34,4	32,8	57,1	38,6
Atividade de Voluntariado	3,3	1,7	5,2	1,2	10,2	0,0	0,0	11,1	11,1	2,1	4,0	0,0	0,0	4,1	5,7	0,0
Atividade Política	0,5	0,9	0,0	0,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0	0,8	0,0	0,0
Atividade Desportiva	50,5	67,5	29,9	47,3	61,2	0,0	56,0	48,1	44,4	36,2	60,0	57,5	56,3	58,2	28,6	47,4
	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 214	Grupo de Idade n = 214			Ano Escolar n = 214		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Atividade Associativa	7,5	7,7	5,5	21,4	5,9	7,9	9,1
Atividade Cultural	38,3	36,3	42,2	21,4	37,6	31,7	45,5
Atividade de Voluntariado	3,3	2,2	4,6	0,0	2,4	4,8	3,0
Atividade Política	0,5	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	1,5
Atividade Desportiva	50,5	53,8	46,8	57,1	54,1	55,6	40,9
	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 53: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano)

Quadro 54 – Leitura de um livro - com exceção dos manuais escolares - à data de resposta ao questionário (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	43,6	29,5	56,3	49,5	23,9	33,3	25,4	32,8	43,5	44,4	34,8	51,9	67,6	46,2	40,5	40,1
Não	56,4	70,5	43,7	50,5	76,1	66,7	74,6	67,2	56,5	55,6	65,2	48,1	32,4	53,8	59,5	59,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			Nº. de Retenções ao longo do percurso escolar n = 509			
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Nenhuma	Uma	Duas	Três
Sim	43,6	45,3	43,6	35,6	42,1	42,9	46,4	48,9	32,7	30,0	16,7
Não	56,4	54,7	56,4	64,4	57,9	57,1	53,6	51,1	67,3	70,0	83,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Sim	43,6	33,3	24,6	38,1	40,1	47,2	66,7	61,2	0,0	14,3	21,4	32,6	46,2	37,4	80,0	60,3
Não	56,4	66,7	75,4	61,9	59,9	52,8	33,3	38,8	100	85,7	78,6	67,4	53,8	62,6	20,0	39,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 54 – Leitura de um livro - com exceção dos manuais escolares - à data de resposta ao questionário (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	43,6	52,6	50,0	38,9	38,7	14,3	0,0	60,0	23,1	20,0	60,0	11,1	0,0	20,0	25,0	0,0	16,7	0,0	50,0	0,0	20,0	40,0	100	0,0
Não	56,4	47,4	50,0	61,1	61,3	85,7	100	40,0	76,9	80,0	40,0	88,9	100	80,0	75,0	100	83,3	100	50,0	100	80,0	60,0	0,0	100
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509							Natureza humanística, científica e artística dos cursos frequentados n = 509		
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS	Humanidades	Ciências e Tecnologias	Artes
Sim	43,6	49,2	41,6	33,8	75,0	61,1	61,4	42,6	48,3	59,1	64,7
Não	56,4	50,8	58,4	66,2	25,0	38,9	38,6	57,4	51,7	40,9	35,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n=509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	43,6	0,0	100	49,9	84,4	100
Não	56,4	100	0,0	50,1	15,6	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 54 – Leitura de um livro - com exceção dos manuais escolares - à data de resposta ao questionário (%) (Continuação 2)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	43,6	32,4	25,0	36,7	48,6	59,2
Não	56,4	67,6	75,0	63,3	51,4	40,8
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 54: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPPS – Escola Secundária de Ponte de Sor); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
1	OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ	16	7,2
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	10	4,5
3	APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA	6	2,7
4	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	4	1,8
5	A MÃO DO DIABO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	3	1,4
6	A FILHA DA MINHA MELHOR AMIGA / DOROTHY KOOMSON	2	0,9
6	A FORTALEZA DIGITAL / DAN BROWN	2	0,9
6	AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO	2	0,9
6	AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS	2	0,9
6	DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	2	0,9
6	FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT	2	0,9
6	GUERRA DOS TRONOS / GEORGE R. MARTIN	2	0,9
6	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	2	0,9
6	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	2	0,9
6	MILLENIUM: OS HOMENS QUE ODEIAM AS MULHERES / STIEG LARSSON	2	0,9
6	NÓMADA / STEPHENIE MEYER	2	0,9
6	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	2	0,9
6	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	2	0,9
6	PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT	2	0,9
6	THE FAULT IN OUR STARS / JOHN GREEN	2	0,9
6	UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS	2	0,9
6	UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NCHOLAS SPARKS	2	0,9
7	A ABADIA DE NORTHANGER / JANE AUSTEN	1	0,5
7	A BÍBLIA	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	A CASA NA PRAIA / ANITA SHREVE	1	0,5
7	A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU	1	0,5
7	A CIDADE PERDIDA / JAMES ROLLINS	1	0,5
7	A CIVILIZAÇÃO MAIA / MARCELO LAMBERT	1	0,5
7	A ESCOLA DA VIDA / BADEN POWELL	1	0,5
7	À ESPERA NO CENTEIO / J. D. SALINGER	1	0,5
7	A FILHA DO CAPITÃO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,5
7	A FÓRMULA DE DEUS / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,5
7	A GUERRA DE GIGANTES / KEN FOLLETT	1	0,5
7	A HERANÇA DA FILHA / HOWARD NORMAN	1	0,5
7	A ILHA / VICTORIA HISLOP	1	0,5
7	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,5
7	A PÉROLA / JOHN STEINBECK	1	0,5
7	À PRIMEIRA VISTA / NICHOLAS SPARKS	1	0,5
7	A RAINHA VERMELHA / PHILLIPA GREGORY	1	0,5
7	A SEXTA MULHER / SUSANNA DUNN	1	0,5
7	A TÁBUA DE FLANDRES / ARTURO PÉREZ-REVERTE	1	0,5
7	A VIDA DE PI / YANN MARTEL	1	0,5
7	A VIDA É BELA / ROBERTO BENIGNI	1	0,5
7	ABANDONADA / ANYA PETERS	1	0,5
7	AMOR E CHOCOLATE / DOROTHY KOOMSON	1	0,5
7	AMOR EM SEGUNDA MÃO / PATRÍCIA REIS	1	0,5
7	APRENDER A REZAR NA ERA DA TÉCNICA / GONÇALO M. TAVARES	1	0,5
7	ARREPIOS: O MONSTRO DA BIBLIOTECA / R. L. STINE	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	AS CRÓNICAS DA MARGARIDA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,5
7	AS HORAS / MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,5
7	AS M*ERDAS QUE O MEU PAI DIZ / JUSTIN HALPERN	1	0,5
7	AS NAUS / ANTÓNIO LOBO ANTUNES	1	0,5
7	AS ROSAS DE ATACAMA / LUÍS SEPÚLVEDA	1	0,5
7	AS TRIBOS DO SUL / MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1	0,5
7	ASSASSINS CREED: CRUZADA SECRETA / OLIVER BOWDEN	1	0,5
7	AUTOBIOGRAFIA DE JULIAN ASSANGE / JULIAN ASSANGE	1	0,5
7	AUTOBIOGRAFIA DE STING / STING	1	0,5
7	CALAFRIO / SANDRA BROWN	1	0,5
7	CARTAS DA MÃE / CATHERINE DUNNE	1	0,5
7	CHERUB: A QUEDA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,5
7	CHERUB: CÃES DANADOS / ROBERT MUCHAMORE	1	0,5
7	CHERUB: O GENERAL / ROBERT MUCHAMORE	1	0,5
7	CHERUB: TSUNAMI / ROBERT MUCHAMORE	1	0,5
7	COM AMOR A BAGDADE / JAY KOPELMAN	1	0,5
7	CONTOS DE EÇA DE QUEIROZ / EÇA DE QUEIROZ	1	0,5
7	CRIATURAS MARAVILHOSAS / MARGARET STOHL	1	0,5
7	D. AFONSO HENRIQUES: BIOGRAFIA / DIOGO FREITAS DO AMARAL	1	0,5
7	DANCE WITH DRAGONS / GEORGE R. MARTIN	1	0,5
7	DEI-TE O MELHOR DE MIM / NICHOLAS SPARKS	1	0,5
7	DEIXEI O MEU CORAÇÃO EM ÁFRICA / MANUEL AROUCA	1	0,5
7	DESATAR O NÓ DO LUTO / JOSÉ EDUARDO REBELO	1	0,5
7	DESISTIR NÃO É OPÇÃO / PAULO SOUSA E COSTA	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	DEWEY, O GATO QUE COMOVEU O MUNDO / VICKY MYRON	1	0,5
7	DIÁRIO DE INVERNO / PAUL AUSTER	1	0,5
7	DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 6 / JEFF KINNEY	1	0,5
7	DIÁRIO DE UM MAGO / PAULO COELHO	1	0,5
7	DIVORCIADA AOS DEZ ANOS / NOJOURD ALI E DELPHINE MINOUI	1	0,5
7	ELDEST / CHRISTOPHER PAOLINI	1	0,5
7	EM TROCA DE UM CORAÇÃO / JODI PICOULT	1	0,5
7	EQUADOR / MIGUEL SOUSA TAVARES	1	0,5
7	ÉTICA PARA UM JOVEM / FERNANDO SAVATER	1	0,5
7	EU AMO VOCÊ / NILTON	1	0,5
7	EU SOU EL DIEGO / DIEGO MARADONA	1	0,5
7	FAZES-ME FALTA / INÊS PEDROSA	1	0,5
7	FICA COMIGO / NOELIA AMARILLO	1	0,5
7	FÚRIA DIVINA / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,5
7	GOSTO DE TI ASSIM / MARTA GAUTIER	1	0,5
7	HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO / J. K. ROWLING	1	0,5
7	HARRY POTTER E O PRÍNCIPE MISTERIOSO / J. K. ROWLING	1	0,5
7	HARRY POTTER E OS TALISMÃS DA MORTE / J. K. ROWLING	1	0,5
7	HISTÓRIA DA MÚSICA OCIDENTAL / JOSÉ MARIA PEDROSA	1	0,5
7	HISTÓRIA DO SPORT LISBOA E BENFICA / MANUEL REIS	1	0,5
7	HOJE É POR PORTUGAL / VASCO UVA	1	0,5
7	INOCÊNCIA PERDIDA / NORA ROBERTS	1	0,5
7	INQUIETUDE / JOSÉ MANUEL FONSECA	1	0,5
7	JERUSALÉM / GONÇALO M. TAVARES	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 4)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	JOSÉ MOURINHO: BIOGRAFIA / LUÍS LOURENÇO	1	0,5
7	LAÇOS QUE PERDURAM / NICHOLAS SPARKS	1	0,5
7	LIVRO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,5
7	LOJA, CONTRA-LOJA E ARMAZÉM / CARLOS CASTRO	1	0,5
7	LUZES DO NORTE / NORA ROBERTS	1	0,5
7	MAGIA AO VENTO / CHRISTINE FEEHAN	1	0,5
7	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 5 / TSUGUMI OHBA	1	0,5
7	MANUAL DO INICIADO / KIM DONER	1	0,5
7	MARQUESA DE ALORNA / MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1	0,5
7	MEIA NOITE E QUATRO / STEPHEN KING	1	0,5
7	MELODIA DO ADEUS / LESLEY PEARSE	1	0,5
7	MENTIRA / JULIE METZ	1	0,5
7	MONTE CINCO / PAULO COELHO	1	0,5
7	MORRESTE-ME / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,5
7	MORTE NO NILO / AGATHA CHRISTIE	1	0,5
7	NÃO HÁ COINCIDÊNCIAS / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,5
7	NÃO PROMETAS O QUE NÃO PODES CUMPRIR / HILARY MCKAY	1	0,5
7	NUA E CRUA / MARTA GAUTIER	1	0,5
7	NUNCA TE ESQUEÇAS DE MIM / LESLEY PEARSE	1	0,5
7	O ALQUIMISTA / PAULO COELHO	1	0,5
7	O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,5
7	O AMOR NÃO SE APRENDE NA ESCOLA / JOAQUIM QUINTINO AIRES	1	0,5
7	O ARTISTA DA MORTE / DANIEL SILVA	1	0,5
7	O BOM INVERNO / JOÃO TORDO	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 5)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	O CÉU EXISTE MESMO / LYNN VINCENT E TODD BURPO	1	0,5
7	O CINTURÃO NEGRO / JOSÉ PINTO CARNEIRO	1	0,5
7	O CODEX 632 / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,5
7	O CORAÇÃO DO MAR / NORA ROBERTS	1	0,5
7	O DEUS DAS MOSCAS / WILLIAM GOLDING	1	0,5
7	O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,5
7	O PRIMEIRO LIVRO DO DIÁRIO DE SOFIA / NUNO BERNARDO E MARTA GOMES	1	0,5
7	O ENIGMA DO CASTELO TEMPLÁRIO / MAFALDA MOUTINHO	1	0,5
7	O FIM DA INOCÊNCIA / FRANCISCO SALGUEIRO	1	0,5
7	O GRANDE GATSBY / F. SCOTT FITZGERALD	1	0,5
7	O HOBBIT / TOLKIEN	1	0,5
7	O HOMEM NÃO NASCEU PARA TRABALHAR / AGOSTINHO DA SILVA	1	0,5
7	O INQUISIDOR / VALERIO EVANGELISTI	1	0,5
7	O JOGADOR / DOSTOIEVSKI	1	0,5
7	O LABIRINTO MÁGICO: VOLUME 3 / PHILLIP JOSÉ FARMER	1	0,5
7	O LIVRO DO DESASSOSSEGO / FERNANDO PESSOA	1	0,5
7	O MENINO DA FALÉSIA / LESLEY PEARSE	1	0,5
7	O MEU TRISTE SEGREDO / JENNY TOMLIN	1	0,5
7	SAGA DAS PEDRAS MÁGICAS: O ORÁCULO DO MEDO / SANDRA CARVALHO	1	0,5
7	O QUARTO DE JACK / EMMA DONOGHUE	1	0,5
7	ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA	1	0,5
7	O SENHOR DOS ANÉIS: AS DUAS TORRES / TOLKIEN	1	0,5
7	O SENHOR DOS ANÉIS: EDIÇÃO COMPLETA / TOLKIEN	1	0,5
7	O SÍMBOLO PERDIDO / DAN BROWN	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 6)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	O TRIUNFO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL	1	0,5
7	O ÚLTIMO SEGREDO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,5
7	O VALE DAS BONECAS / JACQUELINE SUSAN	1	0,5
7	ONTEM NÃO TE VI EM BABILÓNIA / ANTÓNIO LOBO ANTUNES	1	0,5
7	OS 36 HOMENS JUSTOS / SAM BOURNE	1	0,5
7	OS CÃES DE BABEL / CAROLYN PARKHURST	1	0,5
7	OS JOGOS DA FOME: VOLUME 3 / SUSAN COLLINS	1	0,5
7	OS MISERÁVEIS / VICTOR HUGO	1	0,5
7	PARA SEMPRE / SUSANNA TAMARO	1	0,5
7	PERDIDA / CARINA RISSI	1	0,5
7	POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	1	0,5
7	PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN	1	0,5
7	PSICOLOGIA APLICADA / MGUEL PINA E CUNHA	1	0,5
7	QUANTAS ESTRELAS TEM O CÉU? / GIULIA CARCASI	1	0,5
7	QUEIMADA VIVA / SOUAD	1	0,5
7	QUEM AMA ACREDITA / NICHOLAS SPARKS	1	0,5
7	RECADOS DA MÃE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,5
7	SOLAR / IAN McEWAN	1	0,5
7	SOZINHOS NA ILHA / TRACEY GARVIS GRAVES	1	0,5
7	TÍTULO NÃO IDENTIFICADO DA SÉRIE “ CHERUB” / ROBERT MUCHAMORE	1	0,5
7	TODAS AS PALAVRAS DE AMOR / ANA CASACA	1	0,5
7	TRATADO DAS PAIXÕES DA ALMA / DESCARTES	1	0,5
7	UM CAPITÃO DE 15 ANOS / JÚLIO VERNE	1	0,5
7	UM ERRO INOCENTE / DOROTHY KOOMSON	1	0,5

Quadro 55 – Obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 7)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
7	UMA PEDRA NO SAPATO / LUÍSA BELTRÃO	1	0,5
7	UMA PEQUENA HISTÓRIA DO MUNDO / E. H. GOMBRICH	1	0,5
7	VERÃO EM SIENA / ESTHER FREUD	1	0,5
TOTAIS	171 TÍTULOS	222	100

n = 222

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
1	EÇA DE QUEIROZ	17	7,7
2	NICHOLAS SPARKS	14	6,3
3	JOSÉ SARAMAGO	12	5,4
4	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	8	3,6
5	VERGÍLIO FERREIRA	6	2,7
6	ROBERT MUCHAMORE	5	2,3
7	DOROTHY KOOMSON	4	1,8
7	LUÍS STTAU MONTEIRO	4	1,8
7	MARGARIDA REBELO PINTO	4	1,8
8	DAN BROWN	3	1,4
8	GEORGE R. MARTIN	3	1,4
8	J. K. ROWLING	3	1,4
8	JODI PICOULT	3	1,4
8	LESLEY PEARSE	3	1,4
8	NORA ROBERTS	3	1,4
8	PAULO COELHO	3	1,4
8	TOLKIEN	3	1,4
9	ALMEIDA GARRETT	2	0,9
9	ANTÓNIO LOBO ANTUNES	2	0,9
9	CHRISTIANE F	2	0,9
9	FERNANDO PESSOA	2	0,9
9	GONÇALO M. TAVARES	2	0,9
9	JOHN GREEN	2	0,9
9	JOHN GROGAN	2	0,9

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
9	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	2	0,9
9	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	2	0,9
9	MARTA GAUTIER	2	0,9
9	PATRICK SUSKIND	2	0,9
9	STEPHENIE MEYER	2	0,9
9	STIEG LARSSON	2	0,9
10	AGATHA CHRISTIE	1	0,5
10	AGOSTINHO DA SILVA	1	0,5
10	ANA CASACA	1	0,5
10	ANITA SHREVE	1	0,5
10	ANYA PETERS	1	0,5
10	ARTURO PÉREZ-REVERTE	1	0,5
10	BADEN POWELL	1	0,5
10	BÍBLIA	1	0,5
10	CARINA RISSI	1	0,5
10	CARLOS CASTRO	1	0,5
10	CAROLYN PARKHURST	1	0,5
10	CATHERINE DUNNE	1	0,5
10	CECELIA AHERN	1	0,5
10	CHRISTINE FEEHAN	1	0,5
10	CHRISTOPHER PAOLINI	1	0,5
10	DANIEL OLIVEIRA	1	0,5
10	DANIEL SILVA	1	0,5
10	DESCARTES	1	0,5

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
10	DIEGO MARADONA	1	0,5
10	DIOGO FREITAS DO AMARAL	1	0,5
10	DOSTOIEVSKI	1	0,5
10	E. E. GOMBRICH	1	0,5
10	EMMA DONOGHUE	1	0,5
10	ESTHER FREUD	1	0,5
10	F. SCOTT FITZGERALD	1	0,5
10	FERNANDO SAVATER	1	0,5
10	FRANCISCO SALGUEIRO	1	0,5
10	GEORGE ORWELL	1	0,5
10	GIULIA CARCASI	1	0,5
10	HILARY McKAY	1	0,5
10	HOWARD NORMAN	1	0,5
10	IAN McEWAN	1	0,5
10	INÊS PEDROSA	1	0,5
10	J. D. SALINGER	1	0,5
10	JACQUELINE SUSAN	1	0,5
10	JAMES ROLLINS	1	0,5
10	JANE AUSTEN	1	0,5
10	JAY KOPELMAN	1	0,5
10	JEANNE DuPRAU	1	0,5
10	JEFF KINNEY	1	0,5
10	JENNY TOMLIN	1	0,5
10	JOÃO TORDO	1	0,5

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
10	JOAQUIM QUINTINO AIRES	1	0,5
10	JOHN STEINBECK	1	0,5
10	JOSÉ EDUARDO REBELO	1	0,5
10	JOSÉ MANUEL FONSECA	1	0,5
10	JOSÉ MARIA PEDROSA	1	0,5
10	JOSÉ PINTO CARNEIRO	1	0,5
10	JULIAN ASSANGE	1	0,5
10	JULIE METZ	1	0,5
10	JÚLIO VERNE	1	0,5
10	JUSTIN HALPERN	1	0,5
10	KEN FOLLETT	1	0,5
10	KIM DONER	1	0,5
10	LUÍS LOURENÇO	1	0,5
10	LUÍS SEPÚLVEDA	1	0,5
10	LUÍS BELTRÃO	1	0,5
10	LYNN VINCENT E TODD BURPO	1	0,5
10	MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1	0,5
10	MAFALDA MOUTINHO	1	0,5
10	MANUEL AROUCA	1	0,5
10	MANUEL REIS	1	0,5
10	MARCELO LAMBERT	1	0,5
10	MARGARET STOHL	1	0,5
10	MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1	0,5
10	MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,5

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 4)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
10	MIGUEL PINA E CUNHA	1	0,5
10	MIGUEL SOUSA TAVARES	1	0,5
10	NILTON	1	0,5
10	NOELIA AMARILLO	1	0,5
10	NOJOUD ALI E DELPHINE MINOUI	1	0,5
10	NUNO BERNARDO E MARTA GOMES	1	0,5
10	OLIVER BOWDEN	1	0,5
10	PATRÍCIA REIS	1	0,5
10	PAUL AUSTER	1	0,5
10	PAULO SOUSA E COSTA	1	0,5
10	PHILLIP JOSÉ FARMER	1	0,5
10	PHILLIPA GREGORY	1	0,5
10	R. L. STINE	1	0,5
10	ROBERTO BENIGNI	1	0,5
10	SAM BOURNE	1	0,5
10	SANDRA BROWN	1	0,5
10	SANDRA CARVALHO	1	0,5
10	SOUAD	1	0,5
10	STEPHEN KING	1	0,5
10	STING	1	0,5
10	SUSANNA DUNN	1	0,5
10	SUSANNA TAMARO	1	0,5
10	SUSANNE COLLINS	1	0,5
10	TRACEY GARVIS GRAVES	1	0,5

Quadro 56 – Autores das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 5)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	% DE REFERÊNCIAS / % DE LEITORES
10	TSUGUMI OHBA	1	0,5
10	VALERIO EVANGELISTI	1	0,5
10	VASCO UVA	1	0,5
10	VICKY MYRON	1	0,5
10	VICTOR HUGO	1	0,5
10	VICTORIA HISLOP	1	0,5
10	WILLIAM GOLDING	1	0,5
10	YANN MARTEL	1	0,5
TOTAIS	128 AUTORES	222	100

n = 222

Quadro 57 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
1	NICHOLAS SPARKS	9
2	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	6
3	ROBERT MUCHAMORE	5
4	MARGARIDA REBELO PINTO	4
5	DOROTHY KOOMSON	3
5	J. K ROWLING	3
5	LESLEY PEARSE	3
5	NORA ROBERTS	3
5	PAULO COELHO	3
5	TOLKIEN	3
6	ANTÓNIO LOBO ANTUNES	2
6	DAN BROWN	2
6	EÇA DE QUEIROZ	2
6	FERNANDO PESSOA	2
6	GEORGE R. MARTIN	2
6	GONÇALO M. TAVARES	2
6	JODI PICOULT	2
6	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	2
6	JOSÉ SARAMAGO	2
6	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	2
6	MARTA GAUTIER	2
7	AGATHA CHRISTIE	1
7	AGOSTINHO DA SILVA	1
7	ALMEIDA GARRETT	1
7	ANA CASACA	1
7	ANYA PETERS	1
7	ARTURO PÉREZ-REVERTE	1
7	BADEN POWELL	1
7	CARINA RISSI	1
7	CARLOS CASTRO	1
7	CAROLYN PARKHURST	1
7	CATHERINE DUNNE	1

Quadro 57 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
7	CECELIA AHERN	1
7	CHRISTIANE F	1
7	CHRISTINE FEEHAN	1
7	CHRISTOPHER PAOLINI	1
7	DANIEL OLIVEIRA	1
7	DANIEL SILVA	1
7	DESCARTES	1
7	DIEGO MARADONA	1
7	DIOGO FREITAS DO AMARAL	1
7	DOSTOIEVSKI	1
7	E. H. GOMBRICH	1
7	EMMA DONOGHUE	1
7	ESTHER FREUD	1
7	F. SCOTT FITZGERALD	1
7	FERNANDO SAVATER	1
7	FRANCISCO SALGUEIRO	1
7	GEORGE ORWELL	1
7	GIULIA CARCASI	1
7	HILARY MCKAY	1
7	HOWARD NORMAN	1
7	IAN McEWAN	1
7	INÊS PEDROSA	1
7	J. D. SALINGER	1
7	JACQUELINE SUSANN	1
7	JAY KOPELMAN	1
7	JEANNE DuPRAU	1
7	JEFF KINNEY	1
7	JENNY TOMLIN	1
7	JOÃO TORDO	1
7	JOAQUIM QUINTINO AIRES	1
7	JOHN GREEN	1
7	JOHN GROGAN	1

Quadro 57 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
7	JOHN STEINBECK	1
7	JOSÉ EDUARDO REBELO	1
7	JOSÉ MANUEL FONSECA	1
7	JOSÉ MARIA PEDROSA	1
7	JOSÉ PINTO CARNEIRO	1
7	JULIAN ASSANGE	1
7	JULIE METZ	1
7	JÚLIO VERNE	1
7	JUSTIN HALPERN	1
7	KEN FOLLETT	1
7	KIM DONER	1
7	LUÍS LOURENÇO	1
7	LUÍS SEPÚLVEDA	1
7	LUÍS STTAU MONTEIRO	1
7	LUÍSA BELTRÃO	1
7	LYNN VINCENT E TODD BURPO	1
7	MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1
7	MAFALDA MOUTINHO	1
7	MANUEL AROUCA	1
7	MANUEL REIS	1
7	MARGARET STOHL	1
7	MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1
7	MICHAEL CUNNINGHAM	1
7	MIGUEL PINA E CUNHA	1
7	MIGUEL SOUSA TAVARES	1
7	NILTON	1
7	NOELIA AMARILLO	1
7	NOJOUND ALI E DELPHINE MINOUI	1
7	NUNO BERNARDO E MARTA GOMES	1
7	OLIVER BOWDEN	1
7	PATRÍCIA REIS	1
7	PATRICK SUSKIND	1

Quadro 57 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
7	PAUL AUSTER	1
7	PAULO SOUSA E COSTA	1
7	PHILLIP JOSÉ FARMER	1
7	PHILLIPA GREGORY	1
7	R. L. STINE	1
7	ROBERTO BENIGNI	1
7	SAM BOURNE	1
7	SANDRA BROWN	1
7	SANDRA CARVALHO	1
7	SOUAD	1
7	STEPHEN KING	1
7	STEPHENIE MEYER	1
7	STIEG LARSSON	1
7	STING	1
7	SUSANNA DUNN	1
7	SUSANNA TAMARO	1
7	SUZANNE COLLINS	1
7	TRACEY GARVIS GRAVES	1
7	TSUGUMI OHBA	1
7	VALERIO EVANGELISTI	1
7	VASCO UVA	1
7	VERGÍLIO FERREIRA	1
7	VICKY MYRON	1
7	VICTOR HUGO	1
7	VICTORIA HISLOP	1
7	WILLIAM GOLDING	1
7	YANN MARTEL	1
7	ANITA SHREVE	1
7	BÍBLIA	1
7	JAMES ROLLINS	1
7	JANE AUSTEN	1
7	MARCELO LAMBERT	1

Quadro 58 – Origem das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário*

OBRAS LÚSÓFONAS / NÃO LUSÓFONAS	ABSOLUTOS	%
OBRAS NÃO LUSÓFONAS	126	56,8
OBRAS LUSÓFONAS	96	43,2
TOTAIS	222	100

n = 222

Quadro 59 – Leitores atentos e não atentos (capazes de identificar a autoria das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário)*

	Total n = 222	Sexo n = 222		Tipo de Curso n = 222		Background Escolar n = 222						Habitat n = 222				
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Leitores Atentos	70,3	78,9	66,2	74,7	39,3	0,0	56,3	52,4	63,0	75,0	73,9	61,9	89,6	71,4	84,4	59,6
Leitores Não Atentos	29,7	21,1	33,8	25,3	60,7	100	43,8	47,6	37,0	25,0	26,1	38,1	10,4	28,6	15,6	40,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 59 – Leitores atentos e não atentos (capazes de identificar a autoria das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário) (Continuação)

	Total n = 222	Tipologia de Leitores n = 222				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Leitores Atentos	70,3	0,0	56,5	72,4	66,7	100
Leitores Não Atentos	29,7	0,0	43,5	27,6	33,3	0,0
	100	0,0	0,0	100	100	100

	Total n = 222	IRPL n = 222				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Leitores Atentos	70,3	81,8	64,7	68,6	69,4	71,8
Leitores Não Atentos	29,7	18,2	35,3	31,4	30,6	28,2
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 59: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 60 – Razões para a leitura das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”)

	Total n = 222	Sexo n = 222		Tipo de Curso n = 222		Background Escolar n = 222							Habitat n = 222			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Razões Escolares	24,8	16,9	28,5	27,3	7,1	0,0	25,0	23,8	33,3	40,9	21,7	14,3	16,7	21,1	31,2	29,8
Razões de Interesse Pessoal	75,2	83,1	71,5	72,7	92,9	100	75,0	76,2	66,7	59,1	78,3	85,7	83,3	78,9	68,8	70,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 222	Grupo de Idade n = 222			Ano Escolar n = 222		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
Razões Escolares	24,8	26,8	24,8	12,5	19,5	34,3	21,4
Razões de Interesse Pessoal	75,2	73,2	75,2	87,5	80,5	65,7	78,6
	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 60 – Razões para a leitura das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (Continuação 1)

	Total n = 222	Escolaridade do Pai n = 222							Escolaridade da Mãe n = 222							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Razões Escolares	24,8	0,0	37,5	25,0	35,6	20,3	37,5	13,5	0,0	0,0	33,3	26,7	26,2	34,5	25,0	14,3
Razões de Interesse Pessoal	75,2	100	62,5	75,0	64,4	79,5	62,5	86,5	0,0	100	66,7	73,3	73,8	65,5	75,0	85,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 222	Curso n=222																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Razões Escolares	24,8	31,4	23,6	14,3	41,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	100	0,0	0,0	0,0
Razões de Interesse Pessoal	75,2	68,6	76,4	85,7	58,3	100	0,0	100	100	100	100	100	0,0	100	100	0,0	100	0,0	80,0	0,0	0,0	100	100	0,0
	100	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	0,0	100	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100	100	100	0,0

Quadro 60 – Razões para a leitura das obras / autores lidos, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (Continuação 2)

	Total n = 222	Estabelecimento de Ensino n = 222						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Razões Escolares	24,8	20,0	25,0	15,9	0,0	45,5	37,0	27,5
Razões de Interesse Pessoal	75,2	80,0	75,0	84,1	100	54,5	63,0	72,5
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 60: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 61 – Géneros das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (%)

	Total n = 222	Sexo n = 222		Tipo de Curso n = 222		Background Escolar n = 222								Habitat n = 222		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
FICÇÃO	84,7	87,3	83,4	85,6	7,8	100	81,1	85,7	81,5	86,4	87,0	83,3	85,4	89,5	90,6	70,2
TEATRO	0,9	1,4	0,7	1,0	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	3,5
MEMÓRIAS, ENSAIO BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA	6,8	2,8	8,6	6,2	10,7	0,0	6,3	9,5	7,4	4,5	4,3	9,5	6,3	3,8	0,0	17,5
HISTÓRIA	2,3	2,8	2,0	2,1	3,6	0,0	0,0	4,8	3,7	4,5	4,3	0,0	0,0	1,5	3,1	3,5
RELIGIÃO	0,5	1,4	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	0,0	0,8	0,0	0,0
CRÓNICA, ENTREVISTA, ENSAIO	0,9	0,0	1,3	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0
HUMOR	1,4	0,0	2,0	1,5	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	0,0	4,3	0,0	2,1	0,8	3,1	1,8
AUTOAJUDA	0,9	2,8	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,4	2,1	0,8	0,0	1,8
FILOSOFIA	0,5	0,0	0,7	0,0	3,6	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8
BANDA DESENHADA	0,5	0,0	0,7	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0
PSICOLOGIA	0,5	1,4	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	0,0
OUTROS	0,5	0,0	0,7	0,0	3,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 61 – Géneros das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (%) (Continuação 1)

	Total n = 222	Grupo de Idade n = 222			Ano Escolar n = 222		
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.
FICÇÃO	84,7	81,4	86,2	93,8	79,3	82,9	92,9
TEATRO	0,9	1,0	0,9	0,0	1,2	1,4	0,0
MEMÓRIAS, ENSAIO BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA	6,8	7,2	6,4	6,2	9,8	5,7	4,3
HISTÓRIA	2,3	2,1	2,8	0,0	3,7	1,4	1,4
RELIGIÃO	0,5	1,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0
CRÓNICA, ENTREVISTA, ENSAIO	0,9	1,0	0,9	0,0	1,2	0,0	1,4
HUMOR	1,4	2,1	0,9	0,0	1,2	2,9	0,0
AUTOAJUDA	0,9	1,0	0,9	0,0	0,0	2,9	0,0
FILOSOFIA	0,5	0,0	0,9	0,0	1,2	0,0	0,0
BANDA DESENHADA	0,5	1,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
PSICOLOGIA	0,5	1,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0
OUTROS	0,5	1,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 61 – Géneros das obras lidas, com exceção dos manuais escolares, à data de resposta ao questionário (%) (Continuação 2)

	Total n = 222	Curso n=222																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
FICÇÃO	84,7	85,7	84,0	71,4	100	50,0	0,0	66,7	100	100	66,7	100	0,0	100	100	0,0	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100	100	0,0
TEATRO	0,9	1,4	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
MEMÓRIAS, ENSAIO BIOGRAFIA, AUTOBIOGRAFIA	6,8	10,1	5,7	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
HISTÓRIA	2,3	1,4	1,9	14,3	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
RELIGIÃO CRÓNICA, ENTREVISTA, ENSAIO	0,9	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
HUMOR	1,4	0,0	1,9	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
AUTOAJUDA	0,9	0,0	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
FILOSOFIA	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	0,0	0,0	0,0
BANDA DESENHADA	0,5	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
PSICOLOGIA	0,5	0,0	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OUTROS	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	0,0	100	100	0,0	100	0,0	100	0,0	100	100	100	0,0

Legenda do Quadro 61: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 62 - Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
1	OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ	52	5,3	13,9
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	30	3,1	8,0
3	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	19	1,9	5,1
4	OBRA DA SÉRIE "UMA AVENTURA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES	15	1,5	4,0
5	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	14	1,4	3,7
5	A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS	14	1,4	3,7
6	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	12	1,2	3,2
7	O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN	11	1,1	2,9
8	O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO	8	0,8	2,1
8	O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	8	0,8	2,1
8	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	8	0,8	2,1
9	DIÁRIO DE ANNE FRANK / ANNE FRANK	7	0,7	1,9
9	ANJOS E DEMÓNIOS / DAN BROWN	7	0,7	1,9
9	HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL / J. K. ROWLING	7	0,7	1,9
9	O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO	7	0,7	1,9
9	UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS	7	0,7	1,9
9	QUEIMADA VIVA / SOUAD	7	0,7	1,9
9	AMANHECER / STEPHENIE MEYER	7	0,7	1,9
9	OBRA DA SÉRIE "OS JOGOS DA FOME" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUZANNE COLLINS	7	0,7	1,9
10	FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT	6	0,6	1,6
10	AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO	6	0,6	1,6

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
10	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F.	6	0,6	1,6
10	HARRY POTTER E OS TALISMÃS DA MORTE / J. K. ROWLING	6	0,6	1,6
10	AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS	6	0,6	1,6
10	LUA NOVA / STEPHENIE MEYER	6	0,6	1,6
10	OS JOGOS DA FOME: VOLUME 2 / SUZANNE COLLINS	6	0,6	1,6
11	OBRA DE AUGUSTO CURY SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / AUGUSTO CURY	5	0,5	1,3
11	OS LUSÍADAS / CAMÕES	5	0,5	1,3
11	ERAGON / CHRISTOPHER PAOLINI	5	0,5	1,3
11	AMOR E CHOCOLATE / DOROTHY KOOMSON	5	0,5	1,3
11	MENSAGEM / FERNANDO PESSOA	5	0,5	1,3
11	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	5	0,5	1,3
11	OBRA DA SÉRIE "HARRY POTTER" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING	5	0,5	1,3
11	DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 2 / JEFF KINNEY	5	0,5	1,3
11	O PRINCÍPEZINHO / SAINT-EXUPÉRY	5	0,5	1,3
11	OS JOGOS DA FOME: VOLUME 1 / SUZANNE COLLINS	5	0,5	1,3
11	OS JOGOS DA FOME: VOLUME 3 / SUZANNE COLLINS	5	0,5	1,3
12	PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN	4	0,4	1,1
12	O ANJO BRANCO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	4	0,4	1,1
12	O SÉTIMO SELO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	4	0,4	1,1
12	NUNCA ME ESQUEÇAS / LESLEY PEARSE	4	0,4	1,1
12	DIÁRIO DA TUA AUSÊNCIA / MARGARIDA REBELO PINTO	4	0,4	1,1

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
12	DEI-TE O MELHOR DE MIM / NICHOLAS SPARKS	4	0,4	1,1
12	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	4	0,4	1,1
12	O ALQUIMISTA / PAULO COELHO	4	0,4	1,1
12	MIXÓRDIA DE TEMÁTICAS / RICARDO ARAÚJO PEREIRA	4	0,4	1,1
13	ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA	3	0,3	0,8
13	COMO UM ROMANCE / DANIEL PENNAC	3	0,3	0,8
13	AS CINQUENTA SOMBRAS DE GREY / E. L. JAMES	3	0,3	0,8
13	O MONTE DOS VENDAVAIS / EMILY BRONTE	3	0,3	0,8
13	HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO / J. K. ROWLING	3	0,3	0,8
13	HARRY POTTER E O PRISIONEIRO DE AZKABAN / J. K. ROWLING	3	0,3	0,8
13	O PACTO / JODI PICOULT	3	0,3	0,8
13	O RAPAZ DO PIJAMA ÀS RISCAS / JOHN BOYNE	3	0,3	0,8
13	O CEMITÉRIO DE PIANOS / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	3	0,3	0,8
13	CAIM / JOSÉ SARAMAGO	3	0,3	0,8
13	A VOLTA AO MUNDO EM OITENTA DIAS / JÚLIO VERNE	3	0,3	0,8
13	PROCURO-TE / LESLEY PEARSE	3	0,3	0,8
13	O VELHO QUE LIA ROMANCES DE AMOR / LUÍS SEPÚLVEDA	3	0,3	0,8
13	CÃO COMO NÓS / MANUEL ALEGRE	3	0,3	0,8
13	O GUARDA DA PRAIA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	3	0,3	0,8
13	O PADRINHO: VOLUME 1 / MARIO PUZO	3	0,3	0,8
13	A FILHA DO PESCADOR / NICKY PELLEGRINO	3	0,3	0,8

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
13	AS TEORIAS DO NILTON / NILTON	3	0,3	0,8
13	MARCADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	3	0,3	0,8
13	O SEGREDO / RHONDA BYRNE	3	0,3	0,8
13	CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER	3	0,3	0,8
13	NÓMADA / STEPHENIE MEYER	3	0,3	0,8
13	O HOBBIT / TOLKIEN	3	0,3	0,8
13	NÃO DIGAS NADA À MAMÃ / TONI MAGUIRE	3	0,3	0,8
14	UM CRIME NO EXPRESSO DO ORIENTE / AGATHA CHRISTIE	2	0,2	0,5
14	TUDO O QUE PODERÍAMOS TER SIDO TU E EU SE NÃO.../ ALBERT ESPINOSA	2	0,2	0,5
14	UMA AVENTURA NO RIBATEJO / ALÇADA E MAGALHÃES	2	0,2	0,5
14	UMA AVENTURA FANTÁSTICA / ALÇADA E MAGALHÃES	2	0,2	0,5
14	VISTO DO CÉU / ALICE SEBOLD	2	0,2	0,5
14	UM FIO DE FUMO NOS CONFINS DO MAR / ALICE VIEIRA	2	0,2	0,5
14	ABANDONADA / ANYA PETERS	2	0,2	0,5
14	O PRIMEIRO LIVRO DO DIÁRIO DE SOFIA / BERNARDO E GOMES	2	0,2	0,5
14	A BÍBLIA / BÍBLIA	2	0,2	0,5
14	OBRA DA SÉRIE "AS CRÔNICAS DE NARNIA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / C. S. LEWIS	2	0,2	0,5
14	VIAGEM AO MUNDO DA DROGA / CHARLES DUCHAUSSOIS	2	0,2	0,5
14	ELDEST / CHRISTOPHER PAOLINI	2	0,2	0,5
14	EQUITAÇÃO: COMO E PORQUÊ / CORONEL NETTO DE ALMEIDA	2	0,2	0,5
14	O SÍMBOLO PERDIDO / DAN BROWN	2	0,2	0,5

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 4)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
14	PEDAÇOS DE TERNURA / DOROTHY KOOMSON	2	0,2	0,5
14	AS CINQUENTA SOMBRAS: LIVRE / E. L. JAMES	2	0,2	0,5
14	AS CINQUENTA SOMBRAS MAIS NEGRAS / E. L. JAMES	2	0,2	0,5
14	OBRA DA SÉRIE "OS CINCO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON	2	0,2	0,5
14	AMAR DEPOIS DE AMAR-TE / FÁTIMA LOPES	2	0,2	0,5
14	O TRIUNFO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL	2	0,2	0,5
14	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 3 / GEORGE R. R. MARTIN	2	0,2	0,5
14	HARRY POTTER E A ORDEM DA FÊNIX / J. K. ROWLING	2	0,2	0,5
14	HARRY POTTER E O PRÍNCIPE MISTERIOSO / J. K. ROWLING	2	0,2	0,5
14	PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT	2	0,2	0,5
14	O MEU PÉ DE LARANJA-LIMA / JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	2	0,2	0,5
14	A FÓRMULA DE DEUS / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	2	0,2	0,5
14	O ÚLTIMO SEGREDO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	2	0,2	0,5
14	ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA / JOSÉ SARAMAGO	2	0,2	0,5
14	VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS / JÚLIO VERNE	2	0,2	0,5
14	JOSÉ MOURINHO: BIOGRAFIA / LUÍS LOURENÇO	2	0,2	0,5
14	SEI LÁ / MARGARIDA REBELO PINTO	2	0,2	0,5
14	O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO	2	0,2	0,5
14	OS HERDEIROS DA LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	2	0,2	0,5
14	RECADOS DE MÃE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	2	0,2	0,5
14	ESPERO POR TI EM PARIS / MARLE E MENDONÇA	2	0,2	0,5

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 5)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
14	EU AMO VOCÊ / NILTON	2	0,2	0,5
14	TUBO DE ENSAIO / NOGUEIRA E QUADROS	2	0,2	0,5
14	ESCOLHIDA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	2	0,2	0,5
14	SEDUZIDA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	2	0,2	0,5
14	SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA	2	0,2	0,5
14	O MEDO DO HOMEM SÁBIO / PATRICK ROTHFUSS	2	0,2	0,5
14	ONZE MINUTOS / PAULO COELHO	2	0,2	0,5
14	DESISTIR NÃO É OPÇÃO / PAULO SOUSA E COSTA	2	0,2	0,5
14	SE ISTO É UM HOMEM / PRIMO LEVI	2	0,2	0,5
14	O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA	2	0,2	0,5
14	QUATRO CONTOS DISPERSOS / SOPHIA	2	0,2	0,5
14	THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER / STEPHEN CHBOSKY	2	0,2	0,5
14	ECLIPSE / STEPHENIE MEYER	2	0,2	0,5
14	VAI AONDE TE LEVA O CORAÇÃO / SUSANNA TAMARO	2	0,2	0,5
14	O SENHOR DOS ANÉIS: A IRMANDADE DO ANEL / TOLKIEN	2	0,2	0,5
14	O SILMARILION / TOLKIEN	2	0,2	0,5
14	A CRIANÇA QUE NÃO QUERIA FALAR / TOREY HAYDEN	2	0,2	0,5
14	A MENINA QUE NUNCA CHORAVA / TOREY HAYDEN	2	0,2	0,5
14	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 1 / TSUGUMI OHBA	2	0,2	0,5
14	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 2 / TSUGUMI OHBA	2	0,2	0,5
14	ADORO SER UMA ADOLESCENTE / VÁRIOS 1	2	0,2	0,5

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 6)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
14	A VIDA DE PI / YANN MARTEL	2	0,2	0,5
15	AS DEZ FIGURAS NEGRAS / AGATHA CHRISTIE	1	0,1	0,3
15	O NATAL DE POIROT / AGATHA CHRISTIE	1	0,1	0,3
15	A SIBILA / AGUSTINA BESSA LUÍS	1	0,1	0,3
15	TU ÉS O MEU CORAÇÃO / ALAN LAZAR	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NA NOITE DAS BRUXAS / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NA PRAIA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NA TELEVISÃO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NO BOSQUE / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NO CAMINHO DO JAVALI / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NO CIRCO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UM AVENTURA NO PALÁCIO DA PENA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NO SUPERMERCADO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA NO VERÃO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	O DIÁRIO CRUZADO DE JOÃO E JOANA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	A BRAVE NEW WORLD / ALDOUS HUXLEY	1	0,1	0,3
15	AS PORTAS DA PERCEPÇÃO / ALDOUS HUXLEY	1	0,1	0,3
15	BEASTLY / ALEX FLYNN	1	0,1	0,3
15	O OVO DE MAMUTE / ALEXANDRA CÓIAS	1	0,1	0,3
15	OS TRÊS MOSQUETEIROS / ALEXANDRE DUMAS	1	0,1	0,3
15	O INFERNO DE ALICE / ALICE JAMIESON	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 7)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	UM AUTO DE GIL VICENTE / ALMEIDA GARRETT	1	0,1	0,3
15	D. BRANCA / ALMEIDA GARRETT	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "TRIÂNGULO JOTA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ÁLVARO MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	CONSTANTINO, GUARDADOR DE VACAS E DE SONHOS / ALVES REDOL	1	0,1	0,3
15	OS IMORTAIS: ETERNIDADE / ALYSON NOEL	1	0,1	0,3
15	SÓ VIVEMOS DUAS VEZES / ANA MARTINS SILVA	1	0,1	0,3
15	A LUZ NA NEVE / ANITA SHREVE	1	0,1	0,3
15	AMIGAS PARA A VIDA / ANN BRASHARES	1	0,1	0,3
15	AMOR EM LUME BRANDO / ANNA CASANOVAS	1	0,1	0,3
15	DULCE LOCURA / ANNA CASANOVAS	1	0,1	0,3
15	NINGUÉM COMO TU / ANNA CASANOVAS	1	0,1	0,3
15	ANGÉLICA: VOLUME 1 / ANNE E SERGE GOLON	1	0,1	0,3
15	ANGÉLICA: VOLUME 2 / ANNE E SERGE GOLON	1	0,1	0,3
15	ANGÉLICA: VOLUME 3 / ANNE E SERGE GOLON	1	0,1	0,3
15	AS MENINAS DE CHOCOLATE / ANNIE MURRAY	1	0,1	0,3
15	AS NOVAS MENINAS DE CHOCOLATE / ANNIE MURRAY	1	0,1	0,3
15	LIVRO DE SÃO CIPRIANO / ANÓNIMO 1	1	0,1	0,3
15	TRISTÃO E ISOLDA / ANÓNIMO 2	1	0,1	0,3
15	PORTÃO DO CORVO / ANTHONY HOROWITZ	1	0,1	0,3
15	BIOGRAFIA DE HERMAN JOSÉ / ANTÓNIO COSTA SANTOS	1	0,1	0,3
15	FORTE E FEIO / ANTÓNIO FEIO	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 8)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	OS HERÓIS DO 6º. F / ANTÓNIO MOTA	1	0,1	0,3
15	CORTEI AS TRANÇAS / ANTÓNIO MOTA	1	0,1	0,3
15	A AMANTE DO DUQUE / ANYA SETON	1	0,1	0,3
15	ILUSÕES / APRILYNNE PIKE	1	0,1	0,3
15	A LEI DE MURPHY / ARTHUR BLOCK	1	0,1	0,3
15	UMA AVENTURA DE SHERLOCK HOLMES / ARTHUR CONAN DOYLE	1	0,1	0,3
15	A INVEROSÍMIL HISTÓRIA DE UM SERIAL KILLER / ARTUR DAGGE	1	0,1	0,3
15	A ÁRVORE MÁGICA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	OBRA DE BANDA DESENHADA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	CHIVER / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	CAMPEÕES E DETECTIVES / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	OBRA SOBRE MADELINE MCCANN SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	VÍCIOS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	COMAM BOLOS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	COMO CONQUISTAR O PLANETA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	PULAR A CERCA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	O GUARDIÃO DE SEGREDOS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	COMO SER ADOLESCENTE / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A CABANA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	EXÍLIO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	HISTÓRIA DO FUTEBOL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 9)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	JOGO DUPLO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	LONGE DE CASA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	O DIAMANTE DA ILHA DAS CARAÍBAS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	O ESCONDERIJO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	O ESPELHO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	PIRATAS DAS CARAÍBAS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	QUALQUER DIA, A QUALQUER HORA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	UM DIA, UMA HORA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A HISTÓRIA DA MÚSICA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A HISTÓRIA DAS PLANTAS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A HISTÓRIA DO TEATRO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A SEGUNDA MULHER DA VIDA DELE / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A TRAIÇÃO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	A VIDA É UM JOGO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	AMO-TE JOANA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,1	0,3
15	ESCRITO NAS ESTRELAS / BÁRBARA NORTON DE MATOS	1	0,1	0,3
15	HUSH, HUSH (SUSSURRO) / BECCA FITZPATRICK	1	0,1	0,3
15	CAL / BERNARD MACLAVERTY	1	0,1	0,3
15	SOUL SURFER / BETHANY HAMILTON	1	0,1	0,3
15	QUANDO O CÉU INVADE A TERRA / BILL JOHNSON	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "AS CRÔNICAS DE SPIDERWICK" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / BLACK E D'ITERLIZZI	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 10)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	PARANOID PARK / BLAKE NELSON	1	0,1	0,3
15	AS CRÓNICAS DE NARNIA: O PRÍNCIPE CASPIAN / C. S. LEWIS	1	0,1	0,3
15	A QUEDA DUM ANJO / CAMILO CASTELO BRANCO	1	0,1	0,3
15	O DIÁRIO DE CARRIE / CANDACE BUSHNELL	1	0,1	0,3
15	COSMOS / CARL SAGAN	1	0,1	0,3
15	A SOMBRA DO VENTO / CARLOS RUIZ ZAFÓN	1	0,1	0,3
15	O PRÍNCIPE DA NEBLINA / CARLOS RUIZ ZAFÓN	1	0,1	0,3
15	EU QUERO UM PRÍNCIPE E NÃO UM SAPO / CAROLINE PLAISTED	1	0,1	0,3
15	OS CÃES DE BABEL / CAROLYN PARKHURST	1	0,1	0,3
15	O MEU ENCONTRO COM A VIDA / CECELIA AHERN	1	0,1	0,3
15	PARA SEMPRE, TALVEZ / CECELIA AHERN	1	0,1	0,3
15	SE ME PUDESSES VER AGORA / CECELIA AHERN	1	0,1	0,3
15	FUI ROUBADA AOS MEUS PAIS / CÉLINE GIRAUD	1	0,1	0,3
15	SANGUE FRESCO / CHARLAINE HARRIS	1	0,1	0,3
15	SANGUE FURTIVO / CHARLAINE HARRIS	1	0,1	0,3
15	BURNING IN WATER, DROWNING IN FLAME / CHARLES BUKOWSKI	1	0,1	0,3
15	CONTOS DE NATAL / CHARLES DICKENS	1	0,1	0,3
15	SHIRLEY / CHARLOTTE BRONTE	1	0,1	0,3
15	UNCHARTED: O QUARTO LABIRINTO / CHRISTOPHER GOLDEN	1	0,1	0,3
15	JORNAL FILOSÓFICO DE CONSTANTIN NOICA / CONSTANTIN NOICA	1	0,1	0,3
15	INFERNO / DAN BROWN	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 11)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	AS AVENTURAS DE ROBINSON CRUSOE / DANIEL DEFOE	1	0,1	0,3
15	UMA DOSE DE DROGA, UMA GRAMA DE ESPERANÇA / DANIEL OLIVEIRA	1	0,1	0,3
15	TUDO O QUE TEMOS CÁ DENTRO / DANIEL SAMPAIO	1	0,1	0,3
15	MORTE EM VIENA / DANIEL SILVA	1	0,1	0,3
15	O ASSASSINO INGLÊS / DANIEL SILVA	1	0,1	0,3
15	DEIXEM FALAR AS PEDRAS / DAVID MACHADO	1	0,1	0,3
15	A GRANDE CHATICE DA VIDA É ACABAR / DAVID SHIELDS	1	0,1	0,3
15	MÃE HÁ SÓ UMA / DIAMANTINA RODRIGUES	1	0,1	0,3
15	AMOR À PRIMEIRA VISTA / DOMINGOS AMARAL	1	0,1	0,3
15	JÁ NINGUÉM MORRE DE AMOR / DOMINGOS AMARAL	1	0,1	0,3
15	A FILHA DA MINHA MELHOR AMIGA / DOROTHY KOOMSON	1	0,1	0,3
15	BONS SONHOS, MEU AMOR / DOROTHY KOOMSON	1	0,1	0,3
15	A CIDADE E AS SERRAS / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	A RELÍQUIA / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	A TRAGÉDIA DA RUA DAS FLORES / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	CONTOS / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	O MANDARIM / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	O PRIMO BASÍLIO / EÇA DE QUEIROZ	1	0,1	0,3
15	UMA OUTRA MANEIRA DE SER / ELIZABETH MOON	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "JERONIMO STILTON" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ELIZABETTA DAMI	1	0,1	0,3
15	CONFLITO DE SÉCULOS (LIVRO RELIGIOSO) / ELLEN G. WHITE	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 12)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	AMAR EM FRANCÊS / ELLEN SUSSMAN	1	0,1	0,3
15	UMA MENSAGEM AOS JOVENS (LIVRO RELIGIOSO) / ELLEN G. WHITE	1	0,1	0,3
15	EMINEM FOREVER: THE WAY I AM / EMINEM	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "O COLÉGIO DAS QUATRO TORRES" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON	1	0,1	0,3
15	OS CINCO NA ILHA DO TESOURO / ENID BLYTON	1	0,1	0,3
15	AS NEVES DE KILIMANJARO / ERNEST HEMINGWAY	1	0,1	0,3
15	O SOL NASCE SEMPRE (FIESTA) / ERNEST HEMINGWAY	1	0,1	0,3
15	POR QUEM OS SINOS DOBRAM / ERNEST HEMINGWAY	1	0,1	0,3
15	MILLION DOLLAR BABY / F. X. TOOLE	1	0,1	0,3
15	AMIGAS PARA SEMPRE / FÁTIMA LOPES	1	0,1	0,3
15	OBRA DE FÁTIMA LOPES SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / FÁTIMA LOPES	1	0,1	0,3
15	UM PEQUENO GRANDE AMOR / FÁTIMA LOPES	1	0,1	0,3
15	TAMBÉM HÁ FINAIS FELIZES / FERNANDA SERRANO	1	0,1	0,3
15	OBRA DE FERNANDO ALVIM SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / FERNANDO ALVIM	1	0,1	0,3
15	AS MELHORES ODES DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	1	0,1	0,3
15	O LIVRO DO DESASSOSSEGO / FERNANDO PESSOA	1	0,1	0,3
15	POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	1	0,1	0,3
15	AS FERIDAS ESSENCIAIS / FERNANDO RIBEIRO	1	0,1	0,3
15	COMO ESCAVAR UM ABISMO / FERNANDO RIBEIRO	1	0,1	0,3
15	SENHORA VINGANÇA / FERNANDO RIBEIRO	1	0,1	0,3
15	NA PISTA DE DANÇA / FERNANDO SOBRAL	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 13)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	HENRIQUE, O TERRÍVEL / FRANCESCA SIMON	1	0,1	0,3
15	O FIM DA INOCÊNCIA: DIÁRIO SECRETO DE UMA ADOLESCENTE PORTUGUESA / FRANCISCO SALGUEIRO	1	0,1	0,3
15	DUNA / FRANK HERBERT	1	0,1	0,3
15	A METAMORFORSE / FRANZ KAFKA	1	0,1	0,3
15	CEM ANOS DE SOLIDÃO / GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	0,1	0,3
15	CRÓNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA / GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	0,1	0,3
15	MEMÓRIAS DAS MINHAS PUTAS TRISTES / GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	0,1	0,3
15	O FANTASMA DA ÓPERA / GASTON LEROUX	1	0,1	0,3
15	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 2 / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,1	0,3
15	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 1 / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,1	0,3
15	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 4 / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,1	0,3
15	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 5 / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "A GUERRA DOS TRONOS" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,1	0,3
15	AUTOS DAS BARCAS / GIL VICENTE	1	0,1	0,3
15	PALAVRAS E SANGUE / GIOVANNI PAPINI	1	0,1	0,3
15	CANÇÕES MEXICANAS / GONÇALO M. TAVARES	1	0,1	0,3
15	CRÓNICA DO REI PASMADO / GONZALO TORRENTE BALLESTER	1	0,1	0,3
15	TÚNEIS: O SEGREDO DA CIDADE ETERNA / GORDON E WILLI	1	0,1	0,3
15	OBRA DE GUILHAUME MUSSO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / GUILHAUME MUSSO	1	0,1	0,3
15	A MÁQUINA DO TEMPO / H. G. WELLS	1	0,1	0,3
15	VOANDO SOBRE BAGDAD / HALA JABER	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 14)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	O SINO DA ISLÂNDIA / HALLDÓR LAXNESS	1	0,1	0,3
15	A MORTE NO BOSQUE / HARLAN COBEN	1	0,1	0,3
15	CRÓNICA DE UM PÁSSARO DE CORDA / HARUKI MURAKAMI	1	0,1	0,3
15	OS EUROPEUS / HENRY JAMES	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "TINTIN" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / HERGÉ	1	0,1	0,3
15	MANGA BOKU WA TOMODACHI / HIRASAKA YOMI	1	0,1	0,3
15	A HERANÇA DA FILHA / HOWARD NORMAN	1	0,1	0,3
15	O SONHADOR / IAN MCEWAN	1	0,1	0,3
15	ALEX E EU / IRENE PEPPERBERG	1	0,1	0,3
15	EU, ROBÔ / ISAAC ASIMOV	1	0,1	0,3
15	A CASA DOS ESPÍRITOS / ISABEL ALLENDE	1	0,1	0,3
15	A CIDADE DOS DEUSES SELVAGENS / ISABEL ALLENDE	1	0,1	0,3
15	EVA LUNA / ISABEL ALLENDE	1	0,1	0,3
15	O BOSQUE DOS PIGMEUS / ISABEL ALLENDE	1	0,1	0,3
15	O REINO DO DRAGÃO DE OURO / ISABEL ALLENDE	1	0,1	0,3
15	MEDITAÇÕES MATINAIS (LIVRO RELIGIOSO) / J. PAULIEN	1	0,1	0,3
15	PELA ESTRADA FORA / JACK KEROUAC	1	0,1	0,3
15	A ABADIA DE NORTHANGER / JANE AUSTEN	1	0,1	0,3
15	MANSFIELD PARK / JANE AUSTEN	1	0,1	0,3
15	ORGULHO E PRECONCEITO / JANE AUSTEN	1	0,1	0,3
15	SENSIBILIDADE E BOM SENSO / JANE AUSTEN	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 15)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	BANIDA / JASVINDER SANGHERA	1	0,1	0,3
15	FILHAS DA VERGONHA / JASVINDER SANGHERA	1	0,1	0,3
15	POR TREZE RAZÕES / JAY ASHER	1	0,1	0,3
15	DE BAGDAD COM AMOR / JAY KOPELMAN	1	0,1	0,3
15	O HOMEM QUE PLANTAVA ÁRVORES / JEAN GIONO	1	0,1	0,3
15	MAYADA, FILHA DO IRAQUE / JEAN SASSON	1	0,1	0,3
15	A IDADE DA RAZÃO / JEAN-PAUL SARTRE	1	0,1	0,3
15	DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 3 / JEFF KINNEY	1	0,1	0,3
15	DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 4 / JEFF KINNEY	1	0,1	0,3
15	DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 5 / JEFF KINNEY	1	0,1	0,3
15	DEXTER: UM PESADELO RAIADO DE NEGRO / JEFF LINDSAY	1	0,1	0,3
15	CHOCOLATE / JOANNE HARRIS	1	0,1	0,3
15	NA CORDA BAMBA / JOANNE HARRIS	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "O BANDO DOS QUATRO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JOÃO AGUIAR	1	0,1	0,3
15	O DIÁRIO DE MANZARRA / JOÃO MANZARRA	1	0,1	0,3
15	OS DIAS DA FEBRE / JOÃO PEDRO MARQUES	1	0,1	0,3
15	ÁREA 51: A DESCOBERTA / JOÃO PEDRO RODRIGUES	1	0,1	0,3
15	ANATOMIA DOS MÁRTIRES / JOÃO TORDO	1	0,1	0,3
15	O BOM INVERNO / JOÃO TORDO	1	0,1	0,3
15	O FILHO DE ODIN / JOÃO ZUZARTE REIS PIEDADE	1	0,1	0,3
15	A CAIXA EM FORMA DE CORAÇÃO / JOE HILL	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 16)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	A PROFECIA NEANDERTAL / JOHN DARNTON	1	0,1	0,3
15	A UM DEUS DESCONHECIDO / JOHN STEINBECK	1	0,1	0,3
15	O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO	1	0,1	0,3
15	MORRESTE-ME / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,1	0,3
15	UMA CASA NA ESCURIDÃO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,1	0,3
15	OBRA DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,1	0,3
15	CÂNTICO NEGRO / JOSÉ RÉGIO	1	0,1	0,3
15	FADO PORTUGUÊS / JOSÉ RÉGIO	1	0,1	0,3
15	FÚRIA DIVINA / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,1	0,3
15	O CODEX 632 / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,1	0,3
15	A VIAGEM DO ELEFANTE / JOSÉ SARAMAGO	1	0,1	0,3
15	AS PEQUENAS MEMÓRIAS / JOSÉ SARAMAGO	1	0,1	0,3
15	O EVANGELHO SEGUNDO JESUS CRISTO / JOSÉ SARAMAGO	1	0,1	0,3
15	O MUNDO DE SOFIA / JOSTEIN GAARDER	1	0,1	0,3
15	NÃO SEI NADA SOBRE O AMOR / JÚLIA PINHEIRO	1	0,1	0,3
15	AUTOBIOGRAFIA DE JULIAN ASSANGE / JULIAN ASSANGE	1	0,1	0,3
15	OS RETORNADOS: UM AMOR NUNCA SE ESQUECE / JÚLIO MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	UM AMOR EM TEMPOS DE GUERRA / JÚLIO MAGALHÃES	1	0,1	0,3
15	VIAGEM AO CENTRO DA TERRA / JÚLIO VERNE	1	0,1	0,3
15	MIGUEL STROGOFF / JÚLIO VERNE	1	0,1	0,3
15	AS PUPILAS DO SENHOR REITOR / JÚLIO DINIS	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 17)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	O TEMPO DOS MILAGRES / KAREN THOMPSON WALKER	1	0,1	0,3
15	MAGIA E HIPNOTISMO / KARL THOMAS	1	0,1	0,3
15	A LENDA DE DESPEREAUX / KATE DiCAMILLO	1	0,1	0,3
15	POR CAUSA DE WINN- DIXIE / KATE DiCAMILLO	1	0,1	0,3
15	DRESSAGE: TÉCNICA E APRENDIZAGEM / KATHY AMOS	1	0,1	0,3
15	A AMEAÇA / KEN FOLLETT	1	0,1	0,3
15	NOME DE CÓDIGO LEOPARDO / KEN FOLLETT	1	0,1	0,3
15	O VALE DOS CINCO LEÕES / KEN FOLLETT	1	0,1	0,3
15	VOO FINAL / KEN FOLLETT	1	0,1	0,3
15	MUTILADA / KHADI	1	0,1	0,3
15	O PROFETA / KAHLIL GIBRAN	1	0,1	0,3
15	MANGA BLEACH: VOLUME 3 / KUBO TITE	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "OS DIÁRIOS DO VAMPIRO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / L. J. SMITH	1	0,1	0,3
15	COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE / LAURA ESQUÍVEL	1	0,1	0,3
15	O FIO DO DESTINO / LAURA SCHROFF	1	0,1	0,3
15	SEGUE O CORAÇÃO, NÃO OLHES PARA TRÁS / LESLEY PEARSE	1	0,1	0,3
15	O CAIS DAS MERENDAS / LÍDIA JORGE	1	0,1	0,3
15	NO TIME FOR GOODBYE / LINWOOD BARCLAY	1	0,1	0,3
15	NADA MAIS FEMININO / LOUISE BAGSHAWE	1	0,1	0,3
15	O VERÃO DAS NOSSAS VIDAS / LUANNE RICE	1	0,1	0,3
15	BIOGRAFIA DE CRISTIANO RONALDO / LUCA CAIOLI	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 18)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	EL PORTUGUÊS: BIOGRAFIA DE PAULO FUTRE / LUÍS AGUILAR	1	0,1	0,3
15	TROPA DE ELITE: VOLUME 2 / LUÍS EDUARDO SOARES	1	0,1	0,3
15	BLOCO DE NOTAS DE LASZLO BOLONI / LUÍS MIGUEL CARVALHO	1	0,1	0,3
15	SAVIOLA, PARA TI CACHO! / LUÍS MIGUEL PEREIRA	1	0,1	0,3
15	PATAGÓNIA EXPRESS / LUÍS SEPÚLVEDA	1	0,1	0,3
15	O DÉCIMO TERCEIRO PODER / MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1	0,1	0,3
15	O FOGO E AS CINZAS / MANUEL DA FONSECA	1	0,1	0,3
15	QUEM ME DERA SER ONDA / MANUEL RUI	1	0,1	0,3
15	VOLTAR A ENCONTRAR-TE / MARC LEVY	1	0,1	0,3
15	PEGADAS NA AREIA / MARGARET FISHBACK POWERS	1	0,1	0,3
15	HELENA DE TRÓIA / MARGARET GEORGE	1	0,1	0,3
15	UMA PEDRA SOBRE O RIO / MARGARIDA FONSECA SANTOS	1	0,1	0,3
15	A MINHA CASA É O TEU CORAÇÃO / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,1	0,3
15	ALMA DE PÁSSARO / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,1	0,3
15	OBRA DE MARGARIDA REBELO PINTO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,1	0,3
15	UMA DEUSA PARA O REI / MARI PAU DOMÍNGUEZ	1	0,1	0,3
15	MEMÓRIAS DA CONDESSA DE MANGUALDE / MARIA DE SOUSA BOTELHO MELLO	1	0,1	0,3
15	A ANA PASSOU-SE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	GASPAR E MARIANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	O PAI NO TECTO / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	MUDANÇAS RADICAIS / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 19)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	DIETAS E BORBULHAS / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	RICARDO, O RADICAL / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	TOMÁS E BIANCA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,1	0,3
15	O CORAÇÃO DE MURANO / MARINA FIORATO	1	0,1	0,3
15	O PADRINHO: VOLUME 2 / MARIO PUZO	1	0,1	0,3
15	A CASA DA FLORESTA / MARION ZIMMER BRADLEY	1	0,1	0,3
15	UM DIA DIFÍCIL / MARK OWEN	1	0,1	0,3
15	AS AVENTURAS DE HUCKLBERRY FINN / MARK TWAIN	1	0,1	0,3
15	AS AVENTURAS DE TOM SAWYER / MARK TWAIN	1	0,1	0,3
15	EM NOME DE TODOS OS MEUS / MARTIN GRAY	1	0,1	0,3
15	TERRA SOMBRIA / MEG CABOT	1	0,1	0,3
15	CRONICANDO / MIA COUTO	1	0,1	0,3
15	JERUSALÉM / MIA COUTO	1	0,1	0,3
15	EATER OF THE DEAD / MICHAEL CRICHTON	1	0,1	0,3
15	UMA CASA NO FIM DO MUNDO / MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,1	0,3
15	SEXTA FEIRA OU A VIDA SELVAGEM / MICHEL TOURNIER	1	0,1	0,3
15	EQUADOR / MIGUEL SOUSA TAVARES	1	0,1	0,3
15	NO TEU DESERTO / MIGUEL SOUSA TAVARES	1	0,1	0,3
15	OS NOVOS CONTOS DA MONTANHA / MIGUEL TORGA	1	0,1	0,3
15	NATASCHA KAMPUSCH, 3096 DIAS / NATASCHA KAMPUSCH	1	0,1	0,3
15	CORALINE E A PORTA SECRETA / NEIL GAIMAN	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 20)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	LAÇOS QUE PERDURAM / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	À PRIMEIRA VISTA / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	UMA PROMESSA PARA TODA A VIDA / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	CORAÇÕES EM SILÊNCIO / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	UM REFÚGIO PARA A VIDA / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	UMA ESCOLHA POR AMOR / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NICHOLAS SPARKS	1	0,1	0,3
15	VIDA SEM LIMITE / NICK VUJISIC	1	0,1	0,3
15	A NOIVA ITALIANA / NICKY PELLEGRINO	1	0,1	0,3
15	AS RAPARIGAS DA VILLA / NICKY PELLEGRINO	1	0,1	0,3
15	PAGA O QUE DEVES / NILTON	1	0,1	0,3
15	A COR DO FOGO / NORA ROBERTS	1	0,1	0,3
15	A DÁLIA AZUL / NORA ROBERTS	1	0,1	0,3
15	A Pousada no fim do rio / NORA ROBERTS	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "A CHAVE" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NORA ROBERTS	1	0,1	0,3
15	O REFÚGIO / NORA ROBERTS	1	0,1	0,3
15	A AMEAÇA DA BOLA F / NUNO MAGALHÃES GUEDES	1	0,1	0,3
15	CADERNETA DE CROMOS / NUNO MARKL	1	0,1	0,3
15	O HOMEM QUE MORDEU O CÃO / NUNO MARKL	1	0,1	0,3
15	O REGRESSO DO HOMEM QUE MORDEU O CÃO / NUNO MARKL	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 21)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	POESIAS DE OCTAVIAN GOGA / OCTAVIAN GOGA	1	0,1	0,3
15	ASSASSINS CREED: BROTHERHOOD / OLIVER BOWDEN	1	0,1	0,3
15	DARE TO DREAM, LIFE AS ONE DIRECTION / ONE DIRECTION	1	0,1	0,3
15	TRAÍDA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,1	0,3
15	DESTINADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,1	0,3
15	QUEIMADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,1	0,3
15	PERSEGUIDA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,1	0,3
15	A SOLIDÃO DOS NÚMEROS PRIMOS / PAOLO GIORDANO	1	0,1	0,3
15	O NOME DO VENTO / PATRICK ROTHFUSS	1	0,1	0,3
15	AS QUATRO ÚLTIMAS COISAS / PAUL HOFFMAN	1	0,1	0,3
15	O BRAÇO ESQUERDO DE DEUS / PAUL HOFFMAN	1	0,1	0,3
15	NA MARGEM DO RIO PIEDRA EU SENTEI E CHOREI / PAULO COELHO	1	0,1	0,3
15	VERÓNICA DECIDE MORRER / PAULO COELHO	1	0,1	0,3
15	A MÃO ESQUERDA DE DEUS / PEDRO ALMEIDA VIEIRA	1	0,1	0,3
15	A NOIVA JUDIA / PEDRO PAIXÃO	1	0,1	0,3
15	900 - HISTÓRIA DE UM REI / PEDRO SEROMENHO	1	0,1	0,3
15	DESÍGNIO NEGRO: VOLUME 2 / PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,1	0,3
15	DESÍGNIO NEGRO: VOLUME 1 / PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,1	0,3
15	LABIRINTO MÁGICO: VOLUME 1 / PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,1	0,3
15	LABIRINTO MÁGICO: VOLUME 2 / PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,1	0,3
15	RELATÓRIO MINORITÁRIO / PHILIP K. DICK	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 22)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	A BÚSSOLA DOURADA / PHILIP PULLMAN	1	0,1	0,3
15	DUAS IRMÃS E UM REI / PHILIPPA GREGORY	1	0,1	0,3
15	O SEGUNDO FÔLEGO / PHILIPPE POZZO DI BORGIO	1	0,1	0,3
15	ANDRÉ VILAS BOAS SPECIAL TOO / PINHO E PEREIRA	1	0,1	0,3
15	O BANQUETE / PLATÃO	1	0,1	0,3
15	LÍRICA TROVADORESCA / POESIA TROVADORESCA	1	0,1	0,3
15	A ILHA DO DR. MOREAU / R. L. STEVENSON	1	0,1	0,3
15	ARREPIOS: A CASA ASSOMBRADA / R. L. STINE	1	0,1	0,3
15	GRIMPOW, O CAMINHO INVISÍVEL / RAFAEL ÁBALOS	1	0,1	0,3
15	DRAGÕES DE ÉTER / RAPHAEL DRACCON	1	0,1	0,3
15	O DOIDO E A MORTE / RAÚL BRANDÃO	1	0,1	0,3
15	ÚLTIMO TEMPLÁRIO / RAYMOND KHOURY	1	0,1	0,3
15	BOCA DO INFERNO / RICARDO ARAÚJO PEREIRA	1	0,1	0,3
15	CRÓNICAS DE RICARDO ARAÚJO PEREIRA / RICARDO ARAÚJO PEREIRA	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "ACADEMIA DE VAMPIROS" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / RICHELLE MEAD	1	0,1	0,3
15	BEIJO GELADO / RICHELLE MEAD	1	0,1	0,3
15	OS CROMOS DE RITA FERRO / RITA FERRO	1	0,1	0,3
15	CHERUB: A QUEDA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: A SEITA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: CÃES DANADOS / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: GANGUES / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 23)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	CHERUB: O GENERAL / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: O SONÂMBULO / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: O TRAFICANTE / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "CHERUB" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	CHERUB: SEGURANÇA MÁXIMA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,1	0,3
15	O APRENDIZ DE ASSASSINO / ROBIN HOBB	1	0,1	0,3
15	ESCAVANDO A VERDADE (LIVRO RELIGIOSO) / RODRIGO P. SILVA	1	0,1	0,3
15	OS ANJOS NÃO TÊM ASAS / RUY DE CARVALHO	1	0,1	0,3
15	A HERANÇA DE STONEHENGE / SAM CHRISTER	1	0,1	0,3
15	CASADA À FORÇA / SAMEEM ALI	1	0,1	0,3
15	A SAGA DAS PEDRAS MÁGICAS: LÁGRIMAS DO SOL E DA LUA / SANDRA CARVALHO	1	0,1	0,3
15	A SAGA DAS PEDRAS MÁGICAS: O CÍRCULO DO MEDO / SANDRA CARVALHO	1	0,1	0,3
15	O SOLAR ASSOMBRADO / SARAH SINGLETON	1	0,1	0,3
15	NAS ASAS DO AMANHÃ / SARAH SUNDIN	1	0,1	0,3
15	AMANTE DE SONHO / SHERRILYN KENYON	1	0,1	0,3
15	O DIABO TAMBÉM CHORA / SHERRILYN KENYON	1	0,1	0,3
15	A FLORESTA / SOPHIA	1	0,1	0,3
15	HISTÓRIAS DA TERRA E DO MAR / SOPHIA	1	0,1	0,3
15	LOUCA POR COMPRAS / SOPHIE KINSELLA	1	0,1	0,3
15	À ESPERA DE UM MILAGRE / STEPHEN KING	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lido na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 24)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	QUITTER'S INC / STEPHEN KING	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "TWILIGHT" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER	1	0,1	0,3
15	AUTOBIOGRAFIA DE STING / STING	1	0,1	0,3
15	A ARTE DA GUERRA / SUN TZU	1	0,1	0,3
15	O DESAPARECIDO / SUSAN LEWIS	1	0,1	0,3
15	COMO SALVAR UM CORAÇÃO PARTIDO / SUSAN RICHARDS	1	0,1	0,3
15	CHUVA DE DIAMANTES / SVEVA CASATI MODIGNANI	1	0,1	0,3
15	UM DIA NAQUELE INVERNO / SVEVA CASATI MODIGNANI	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "OS MEUS MONSTROS" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / THOMAS BREZINA	1	0,1	0,3
15	HANNIBAL / THOMAS HARRIS	1	0,1	0,3
15	UMA NOITE EM NOVA IORQUE / TIAGO REBELO	1	0,1	0,3
15	O RAPAZ QUE OUVIA AS ESTRELAS / TIM BOWLER	1	0,1	0,3
15	O SENHOR DOS ANÉIS / TOLKIEN	1	0,1	0,3
15	O SENHOR DOS ANÉIS: O REGRESSO DO REI / TOLKIEN	1	0,1	0,3
15	O SENHOR DOS ANÉIS: AS DUAS TORRES / TOLKIEN	1	0,1	0,3
15	RAPARIGA COM BRINCO DE PÉROLA / TRACY CHEVALIER	1	0,1	0,3
15	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 4 / TSUGUMI OHBA	1	0,1	0,3
15	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 3 / TSUGUMI OHBA	1	0,1	0,3
15	O CEMITÉRIO DE PRAGA / UMBERTO ECO	1	0,1	0,3
15	O NOME DA ROSA / UMBERTO ECO	1	0,1	0,3
15	MOURINHO, PORQUÊ TANTAS VITÓRIAS? / VÁRIOS 2	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 25)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	DANCING DAYS (CLUBE DO LIVRO SIC) / VÁRIOS 3	1	0,1	0,3
15	APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA	1	0,1	0,3
15	OS MISERÁVEIS / VICTOR HUGO	1	0,1	0,3
15	O REGRESSO / VICTORIA HISLOP	1	0,1	0,3
15	QUEM QUER SER BILIONÁRIO / VIKAS SWARUP	1	0,1	0,3
15	BIOGRAFIA DE MARK ZUCKERBERG / WALTER ISAACSON	1	0,1	0,3
15	BIOGRAFIA DE STEVE JOBS / WALTER ISAACSON	1	0,1	0,3
15	THE MARRIAGE OF HEAVEN AND HELL / WILLIAM BLAKE	1	0,1	0,3
15	O DEUS DAS MOSCAS / WILLIAM GOLDING	1	0,1	0,3
15	OBRA DA SÉRIE "UMA AVENTURA DE INDIANA JONES" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / WILLIAM MACKAY	1	0,1	0,3
15	HAMLET / WILLIAM SHAKESPEARE	1	0,1	0,3
15	ROMEU E JULIETA / WILLIAM SHAKESPEARE	1	0,1	0,3
15	PURA ANARQUIA / WOODY ALLEN	1	0,1	0,3
15	LEMBRO-ME DE TI / YRSA SIGURDARDÓTTIR	1	0,1	0,3
15	O DIÁRIO DE ZLATA / ZLATA FILIPOVIC	1	0,1	0,3
15	AS MINHAS HISTÓRIAS / JOSÉ PITTA GROZ DIAS	1	0,1	0,3

Quadro 62 – Obras / autores lidos na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 26)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
15	E SE EU GOSTASSE MUITO DE MORRER / RUI CARDOSO MARTINS	1	0,1	0,3
15	AO CAIR DA NOITE / MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,1	0,3
15	1984 / GEORGE ORWELL	1	0,1	0,3
TOTAIS	544 TÍTULOS	983	100	

n = 375

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário*

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
1	EÇA DE QUEIROZ	58	5,9	15,5
2	NICHOLAS SPARKS	57	5,8	15,2
3	JOSÉ SARAMAGO	38	3,9	10,1
4	J. K. ROWLING	34	3,5	9,1
5	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	33	3,4	8,8
6	ALÇADA E MAGALHÃES	29	3,0	7,7
7	SUZANNE COLLINS	23	2,3	6,1
8	STEPHENIE MEYER	22	2,2	5,9
9	DAN BROWN	21	2,1	5,6
10	MARGARIDA REBELO PINTO	17	1,7	4,5
11	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	14	1,4	3,7
12	LUÍS STTAU MONTEIRO	13	1,3	3,5
13	JOHN GROGAN	12	1,2	3,2
14	P. C. CAST E KRISTIN CAST	11	1,1	2,9
15	ROBERT MUCHAMORE	10	1,0	2,7
15	TOLKIEN	10	1,0	2,7
16	DOROTHY KOOMSON	9	0,9	2,4
17	ALMEIDA GARRETT	8	0,8	2,1
17	FERNANDO PESSOA	8	0,8	2,1
17	JEFF KINNEY	8	0,8	2,1
17	LESLEY PEARSE	8	0,8	2,1
17	PAULO COELHO	8	0,8	2,1
18	ANNE FRANK	7	0,7	1,9

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
18	CAMILO CASTELO BRANCO	7	0,7	1,9
18	CECELIA AHERN	7	0,7	1,9
18	CHRISTIANE F.	7	0,7	1,9
18	E. L. JAMES	7	0,7	1,9
18	GEORGE R. R. MARTIN	7	0,7	1,9
18	JÚLIO VERNE	7	0,7	1,9
18	VINCENT E BURPO	7	0,7	1,9
18	SOUAD	7	0,7	1,9
19	CHRISTOPHER PAOLINI	6	0,6	1,6
19	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	6	0,6	1,6
19	NILTON	6	0,6	1,6
19	RICARDO ARAÚJO PEREIRA	6	0,6	1,6
19	SOPHIA	6	0,6	1,6
19	TSUGUMI OHBA	6	0,6	1,6
20	AUGUSTO CURY	5	0,5	1,3
20	CAMÕES	5	0,5	1,3
20	FÁTIMA LOPES	5	0,5	1,3
20	ISABEL ALLENDE	5	0,5	1,3
20	JODI PICOULT	5	0,5	1,3
20	NICKY PELLEGRINO	5	0,5	1,3
20	NORA ROBERTS	5	0,5	1,3
20	SAINT-EXUPÉRY	5	0,5	1,3
21	AGATHA CHRISTIE	4	0,4	1,1

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
21	DANIEL OLIVEIRA	4	0,4	1,1
21	ENID BLYTON	4	0,4	1,1
21	JANE AUSTEN	4	0,4	1,1
21	KEN FOLLETT	4	0,4	1,1
21	LUÍS SEPÚLVEDA	4	0,4	1,1
21	MARIO PUZO	4	0,4	1,1
21	PATRICK SUSKIND	4	0,4	1,1
21	PHILIP JOSÉ FARMER	4	0,4	1,1
21	TOREY HAYDEN	4	0,4	1,1
22	ANNA CASANOVAS	3	0,3	0,8
22	ANNE E SERGE GOLON	3	0,3	0,8
22	C. S. LEWIS	3	0,3	0,8
22	DANIEL PENNAC	3	0,3	0,8
22	EMILY BRONTE	3	0,3	0,8
22	ERNEST HEMINGWAY	3	0,3	0,8
22	FERNANDO RIBEIRO	3	0,3	0,8
22	GABRIEL GARCIA MARQUEZ	3	0,3	0,8
22	GEORGE ORWELL	3	0,3	0,8
22	JOHN BOYNE	3	0,3	0,8
22	MANUEL ALEGRE	3	0,3	0,8
22	NUNO MARKL	3	0,3	0,8
22	PATRICK ROTHFUSS	3	0,3	0,8
22	RHONDA BYRNE	3	0,3	0,8

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
22	TONI MAGUIRE	3	0,3	0,8
23	ALBERT ESPINOSA	2	0,2	0,5
23	ALDOUS HUXLEY	2	0,2	0,5
23	ALICE SEBOLD	2	0,2	0,5
23	ALICE VIEIRA	2	0,2	0,5
23	ANNIE MURRAY	2	0,2	0,5
23	ANTÓNIO MOTA	2	0,2	0,5
23	ANYA PETERS	2	0,2	0,5
23	BERNARDO E GOMES	2	0,2	0,5
23	BÍBLIA	2	0,2	0,5
23	CARLOS RUIZ ZAFÓN	2	0,2	0,5
23	CHARLAINE HARRIS	2	0,2	0,5
23	CHARLES DUCHAUSSOIS	2	0,2	0,5
23	CORONEL NETTO DE ALMEIDA	2	0,2	0,5
23	DANIEL SILVA	2	0,2	0,5
23	DOMINGOS AMARAL	2	0,2	0,5
23	ELLEN G. WHITE	2	0,2	0,5
23	GORDON E WILLIAMS	2	0,2	0,5
23	JASVINDER SANGHERA	2	0,2	0,5
23	JOANNE HARRIS	2	0,2	0,5
23	JOÃO TORDO	2	0,2	0,5
23	JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	2	0,2	0,5
23	JOSÉ RÉGIO	2	0,2	0,5

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 4)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
23	JÚLIO MAGALHÃES	2	0,2	0,5
23	KATE DICAMILLO	2	0,2	0,5
23	LUÍS LOURENÇO	2	0,2	0,5
23	MARK TWAIN	2	0,2	0,5
23	MARLE E MENDONÇA	2	0,2	0,5
23	MIA COUTO	2	0,2	0,5
23	MICHAEL CUNNINGHAM	2	0,2	0,5
23	MIGUEL SOUSA TAVARES	2	0,2	0,5
23	NOGUEIRA E QUADROS	2	0,2	0,5
23	PADRE ANTÓNIO VIEIRA	2	0,2	0,5
23	PAUL HOFFMAN	2	0,2	0,5
23	PAULO SOUSA E COSTA	2	0,2	0,5
23	PRIMO LEVI	2	0,2	0,5
23	RICHELLE MEAD	2	0,2	0,5
23	SANDRA CARVALHO	2	0,2	0,5
23	SHERRILYN KENYON	2	0,2	0,5
23	STEPHEN CHBOSKY	2	0,2	0,5
23	STEPHEN KING	2	0,2	0,5
23	SUSANNA TAMARO	2	0,2	0,5
23	SVEVA CASATI MODIGNANI	2	0,2	0,5
23	UMBERTO ECO	2	0,2	0,5
23	VÁRIOS 1	2	0,2	0,5
23	WALTER ISAACSON	2	0,2	0,5

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 5)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
23	WILLIAM SHAKESPEARE	2	0,2	0,5
23	YANN MARTEL	2	0,2	0,5
24	AGUSTINA BESSA LUÍS	1	0,1	0,3
24	ALAN LAZAR	1	0,1	0,3
24	ALEX FLYNN	1	0,1	0,3
24	ALEXANDRA CÓIAS	1	0,1	0,3
24	ALEXANDRE DUMAS	1	0,1	0,3
24	ALICE JAMIESON	1	0,1	0,3
24	ÁLVARO MAGALHÃES	1	0,1	0,3
24	ALVES REDOL	1	0,1	0,3
24	ALYSON NOEL	1	0,1	0,3
24	ANA MARTINS SILVA	1	0,1	0,3
24	ANITA SHREVE	1	0,1	0,3
24	ANN BRASHARES	1	0,1	0,3
24	ANÓNIMO 1	1	0,1	0,3
24	ANÓNIMO 2	1	0,1	0,3
24	ANTHONY HOROWITZ	1	0,1	0,3
24	ANTÓNIO COSTA SANTOS	1	0,1	0,3
24	ANTÓNIO FEIO	1	0,1	0,3
24	ANYA SETON	1	0,1	0,3
24	APRILYNNE PIKE	1	0,1	0,3
24	ARTHUR BLOCK	1	0,1	0,3
24	ARTHUR CONAN DOYLE	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 6)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	ARTUR DAGGE	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 1	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 2	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 3	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 4	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 5	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 6	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 7	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 8	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 9	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 10	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 11	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 12	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 13	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 14	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 15	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 16	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 17	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 18	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 19	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 20	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 21	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 22	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 7)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 23	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 24	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 25	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 26	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 27	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 28	1	0,1	0,3
24	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 29	1	0,1	0,3
24	BÁRBARA NORTON DE MATOS	1	0,1	0,3
24	BECCA FITZPATRICK	1	0,1	0,3
24	BERNARD MACLAVERTY	1	0,1	0,3
24	BETHANY HAMILTON	1	0,1	0,3
24	BILL JOHNSON	1	0,1	0,3
24	BLACK E DITERLIZZI	1	0,1	0,3
24	BLAKE NELSON	1	0,1	0,3
24	CANDACE BUSHNELL	1	0,1	0,3
24	CARL SAGAN	1	0,1	0,3
24	CAROLINE PLAISTED	1	0,1	0,3
24	CAROLYN PARKHURST	1	0,1	0,3
24	CÉLINE GIRAUD	1	0,1	0,3
24	CHARLES BUKOWSKI	1	0,1	0,3
24	CHARLES DICKENS	1	0,1	0,3
24	CHARLOTTE BRONTE	1	0,1	0,3
24	CHRISTOPHER GOLDEN	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 8)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	CONSTANTIN NOICA	1	0,1	0,3
24	DANIEL DEFOE	1	0,1	0,3
24	DANIEL SAMPAIO	1	0,1	0,3
24	DAVID MACHADO	1	0,1	0,3
24	DAVID SHIELDS	1	0,1	0,3
24	DIAMANTINA RODRIGUES	1	0,1	0,3
24	ELIZABETH MOON	1	0,1	0,3
24	ELIZABETTA DAMI	1	0,1	0,3
24	ELLEN SUSSMAN	1	0,1	0,3
24	EMINEM	1	0,1	0,3
24	F. X. TOOLE	1	0,1	0,3
24	FERNANDA SERRANO	1	0,1	0,3
24	FERNANDO ALVIM	1	0,1	0,3
24	FERNANDO SOBRAL	1	0,1	0,3
24	FRANCESCA SIMON	1	0,1	0,3
24	FRANCISCO SALGUEIRO	1	0,1	0,3
24	FRANK HERBERT	1	0,1	0,3
24	FRANZ KAFKA	1	0,1	0,3
24	GASTON LEROUX	1	0,1	0,3
24	GIL VICENTE	1	0,1	0,3
24	GIOVANNI PAPINI	1	0,1	0,3
24	GONÇALO M. TAVARES	1	0,1	0,3
24	GONZALO TORRENTE BALLESTER	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 9)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	H. G. WELLS	1	0,1	0,3
24	HALA JABER	1	0,1	0,3
24	HALLDÓR LAXNESS	1	0,1	0,3
24	HARLAN COBEN	1	0,1	0,3
24	HARUKI MURAKAMI	1	0,1	0,3
24	HENRY JAMES	1	0,1	0,3
24	HERGÉ	1	0,1	0,3
24	HIRASAKA YOMI	1	0,1	0,3
24	HOWARD NORMAN	1	0,1	0,3
24	IAN MCEWAN	1	0,1	0,3
24	IRENE PEPPERBERG	1	0,1	0,3
24	ISAAC ASIMOV	1	0,1	0,3
24	J. PAULIEN	1	0,1	0,3
24	JACK KEROUAC	1	0,1	0,3
24	JAY ASHER	1	0,1	0,3
24	JAY KOPELMAN	1	0,1	0,3
24	JEAN GIONO	1	0,1	0,3
24	JEAN SASSON	1	0,1	0,3
24	JEAN-PAUL SARTRE	1	0,1	0,3
24	JEFF LINDSAY	1	0,1	0,3
24	JOÃO AGUIAR	1	0,1	0,3
24	JOÃO MANZARRA	1	0,1	0,3
24	JOÃO PEDRO MARQUES	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 10)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	JOÃO PEDRO RODRIGUES	1	0,1	0,3
24	JOÃO ZUZARTE REIS PIEDADE	1	0,1	0,3
24	JOE HILL	1	0,1	0,3
24	JOHN DARNTON	1	0,1	0,3
24	JOHN STEINBECK	1	0,1	0,3
24	JORGE AMADO	1	0,1	0,3
24	JOSTEIN GAARDER	1	0,1	0,3
24	JÚLIA PINHEIRO	1	0,1	0,3
24	JULIAN ASSANGE	1	0,1	0,3
24	JÚLIO DINIS	1	0,1	0,3
24	KAREN THOMPSON WALKER	1	0,1	0,3
24	KARL THOMAS	1	0,1	0,3
24	KATHY AMOS	1	0,1	0,3
24	KHADI	1	0,1	0,3
24	KAHLIL GIBRAN	1	0,1	0,3
24	KUBO TITE	1	0,1	0,3
24	L. J. SMITH	1	0,1	0,3
24	LAURA ESQUÍVEL	1	0,1	0,3
24	LAURA SCHROFF	1	0,1	0,3
24	LÍDIA JORGE	1	0,1	0,3
24	LINWOOD BARCLAY	1	0,1	0,3
24	LOUISE BAGSHAWE	1	0,1	0,3
24	LUANNE RICE	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 11)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	LUCA CAIOLI	1	0,1	0,3
24	LUÍS AGUILAR	1	0,1	0,3
24	LUÍS EDUARDO SOARES	1	0,1	0,3
24	LUÍS MIGUEL CARVALHO	1	0,1	0,3
24	LUÍS MIGUEL PEREIRA	1	0,1	0,3
24	MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1	0,1	0,3
24	MANUEL DA FONSECA	1	0,1	0,3
24	MANUEL RUI	1	0,1	0,3
24	MARC LEVY	1	0,1	0,3
24	MARGARET FISHBACK POWERS	1	0,1	0,3
24	MARGARET GEORGE	1	0,1	0,3
24	MARGARIDA FONSECA SANTOS	1	0,1	0,3
24	MARI PAU DOMÍNGUEZ	1	0,1	0,3
24	MARIA DE SOUSA BOTELHO MELLO	1	0,1	0,3
24	MARINA FIORATO	1	0,1	0,3
24	MARION ZIMMER BRADLEY	1	0,1	0,3
24	MARK OWEN	1	0,1	0,3
24	MARTIN GRAY	1	0,1	0,3
24	MEG CABOT	1	0,1	0,3
24	MICHAEL CRICHTON	1	0,1	0,3
24	MICHEL TOURNIER	1	0,1	0,3
24	MIGUEL TORGA	1	0,1	0,3
24	NATASCHA KAMPUSCH	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 12)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	NEIL GAIMAN	1	0,1	0,3
24	NICK VUJISIC	1	0,1	0,3
24	NUNO MAGALHÃES GUEDES	1	0,1	0,3
24	OCTAVIAN GOGA	1	0,1	0,3
24	OLIVER BOWDEN	1	0,1	0,3
24	ONE DIRECTION	1	0,1	0,3
24	PAOLO GIORDANO	1	0,1	0,3
24	PEDRO ALMEIDA VIEIRA	1	0,1	0,3
24	PEDRO PAIXÃO	1	0,1	0,3
24	PEDRO SEROMENHO	1	0,1	0,3
24	PHILIP K. DICK	1	0,1	0,3
24	PHILIP PULLMAN	1	0,1	0,3
24	PHILIPPA GREGORY	1	0,1	0,3
24	PHILIPPE POZZO DI BORGIO	1	0,1	0,3
24	PINHO E PEREIRA	1	0,1	0,3
24	PLATÃO	1	0,1	0,3
24	POESIA TROVADORESCA	1	0,1	0,3
24	R. L. STEVENSON	1	0,1	0,3
24	R. L. STINE	1	0,1	0,3
24	RAFAEL ÁBALOS	1	0,1	0,3
24	RAPHAEL DRACCON	1	0,1	0,3
24	RAÚL BRANDÃO	1	0,1	0,3
24	RAYMOND KHOURY	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 13)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	RITA FERRO	1	0,1	0,3
24	ROBIN HOBB	1	0,1	0,3
24	RODRIGO P. SILVA	1	0,1	0,3
24	RUY DE CARVALHO	1	0,1	0,3
24	SAM CHRISTER	1	0,1	0,3
24	SAMEEM ALI	1	0,1	0,3
24	SARAH SINGLETON	1	0,1	0,3
24	SARAH SUNDIN	1	0,1	0,3
24	SOPHIE KINSELLA	1	0,1	0,3
24	STING	1	0,1	0,3
24	SUN TZU	1	0,1	0,3
24	SUSAN LEWIS	1	0,1	0,3
24	SUSAN RICHARDS	1	0,1	0,3
24	THOMAS BREZINA	1	0,1	0,3
24	THOMAS HARRIS	1	0,1	0,3
24	TIAGO REBELO	1	0,1	0,3
24	TIM BOWLER	1	0,1	0,3
24	TRACY CHEVALIER	1	0,1	0,3
24	VÁRIOS 2	1	0,1	0,3
24	VÁRIOS 3	1	0,1	0,3
24	VERGÍLIO FERREIRA	1	0,1	0,3
24	VICTOR HUGO	1	0,1	0,3
24	VICTORIA HISLOP	1	0,1	0,3

Quadro 63 – Autores das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 14)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE AUTORES LIDOS	% DE LEITORES DO AUTOR
24	VIKAS SWARUP	1	0,1	0,3
24	WILLIAM BLAKE	1	0,1	0,3
24	WILLIAM GOLDING	1	0,1	0,3
24	WILLIAM MACKAY	1	0,1	0,3
24	WOODY ALLEN	1	0,1	0,3
24	YRSA SIGURDARDÓTTIR	1	0,1	0,3
24	ZLATA FILIPOVIC	1	0,1	0,3
24	JOSÉ PITTA GROZ DIAS	1	0,1	0,3
24	RUI CARDOSO MARTINS	1	0,1	0,3
TOTAIS	331 AUTORES	983	100	

n = 375

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
1	NICHOLAS SPARKS	14
2	ALÇADA E MAGALHÃES	13
3	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	11
4	ROBERT MUCHAMORE	10
5	J. K. ROWLING	8
6	EÇA DE QUEIROZ	7
6	MARGARIDA REBELO PINTO	7
6	P. C. CAST E KRISTIN CAST	7
7	GEORGE R. R. MARTIN	6
7	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	6
7	JOSÉ SARAMAGO	6
7	STEPHENIE MEYER	6
7	TOLKIEN	6
8	ISABEL ALLENDE	5
8	NORA ROBERTS	5
9	CECELIA AHERN	4
9	DAN BROWN	4
9	DOROTHY KOOMSON	4
9	FÁTIMA LOPES	4
9	FERNANDO PESSOA	4
9	JANE AUSTEN	4
9	JEFF KINNEY	4
9	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	4
9	JÚLIO VERNE	4
9	KEN FOLLETT	4
9	PAULO COELHO	4
9	PHILIP JOSÉ FARMER	4
9	SOPHIA	4
9	SUZANNE COLLINS	4
9	TSUGUMI OHBA	4
10	AGATHA CHRISTIE	3
10	ALMEIDA GARRETT	3
10	ANNA CASANOVAS	3
10	ANNE E SERGE GOLON	3
10	E. L. JAMES	3
10	ENID BLYTON	3

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
10	ERNEST HEMINGWAY	3
10	FERNANDO RIBEIRO	3
10	GABRIEL GARCIA MARQUEZ	3
10	LESLEY PEARSE	3
10	NICKY PELLEGRINO	3
10	NILTON	3
10	NUNO MARKL	3
10	RICARDO ARAÚJO PEREIRA	3
11	ALDOUS HUXLEY	2
11	ANNIE MURRAY	2
11	ANTÓNIO MOTA	2
11	BARBARA NORTON DE MATOS	2
11	C. S. LEWIS	2
11	CAMILO CASTELO BRANCO	2
11	CARLOS RUIZ ZAFÓN	2
11	CHARLAINE HARRIS	2
11	CHRISTOPHER PAOLINI	2
11	DANIEL OLIVEIRA	2
11	DANIEL SILVA	2
11	DOMINGOS AMARAL	2
11	ELLEN G. WHITE	2
11	JASVINDER SANGHERA	2
11	JOANNE HARRIS	2
11	JOÃO TORDO	2
11	JODI PICOULT	2
11	JOSÉ RÉGIO	2
11	JÚLIO MAGALHÃES	2
11	KATE DICAMILLO	2
11	LUÍS SEPÚLVEDA	2
11	MARIO PUZO	2
11	MARK TWAIN	2
11	MIA COUTO	2
11	MIGUEL SOUSA TAVARES	2
11	PATRICK ROTHFUSS	2
11	PAUL HOFFMAN	2
11	RICHELLE MEAD	2

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
11	SANDRA CARVALHO	2
11	SHERRILYN KENYON	2
11	STEPHEN KING	2
11	SVEVA CASATI MODIGNANI	2
11	TOREY HAYDEN	2
11	UMBERTO ECO	2
11	WALTER ISAACSON	2
11	WILLIAM SHAKESPEARE	2
11	GEORGE ORWELL	2
12	ALAN LAZAR	1
12	ALBERT ESPINOSA	1
12	ALEX FLYNN	1
12	ALEXANDRA CÓIAS	1
12	ALEXANDRE DUMAS	1
12	ALICE JAMIESON	1
12	ALICE SEBOLD	1
12	ALICE VIEIRA	1
12	ÁLVARO MAGALHÃES	1
12	ALVES REDOL	1
12	ALYSON NOEL	1
12	ANA MARTINS SILVA	1
12	ANITA SHREVE	1
12	ANN BRASHARES	1
12	ANNE FRANK	1
12	ANÓNIMO 1	1
12	ANÓNIMO 2	1
12	ANTHONY HOROWITZ	1
12	ANTÓNIO COSTA SANTOS	1
12	ANTÓNIO FEIO	1
12	ANYA PETERS	1
12	ANYA SETON	1
12	APRILYNNE PIKE	1
12	ARTHUR BLOCK	1
12	ARTHUR CONAN DOYLE	1
12	ARTUR DAGGE	1
12	AUGUSTO CURY	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 3)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 1	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 2	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 3	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 4	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 5	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 6	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 7	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 8	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 9	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 10	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 11	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 12	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 13	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 14	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 15	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 16	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 17	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 18	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 19	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 20	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 21	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 22	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 23	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 24	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 25	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 26	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 27	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 28	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 29	1
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 30	1
12	BECCA FITZPATRICK	1
12	BERNARD MACLAVERTY	1
12	BERNARDO E GOMES	1
12	BETHANY HAMILTON	1
12	BÍBLIA	1
12	BILL JOHNSON	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 4)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	BLACK E DiTERLIZZI	1
12	BLAKE NELSON	1
12	CAMÕES	1
12	CANDACE BUSHNELL	1
12	CARL SAGAN	1
12	CAROLINE PLAISTED	1
12	CAROLYN PARKHURST	1
12	CÉLINE GIRAUD	1
12	CHARLES BUKOWSKI	1
12	CHARLES DICKENS	1
12	CHARLES DUCHAUSSOIS	1
12	CHARLOTTE BRONTE	1
12	CHRISTIANE F.	1
12	CHRISTOPHER GOLDEN	1
12	CONSTANTIN NOICA	1
12	CORONEL NETTO DE ALMEIDA	1
12	DANIEL DEFOE	1
12	DANIEL PENNAC	1
12	DANIEL SAMPAIO	1
12	DAVID MACHADO	1
12	DAVID SHIELDS	1
12	DIAMANTINA RODRIGUES	1
12	ELIZABETH MOON	1
12	ELIZABETTA DAMI	1
12	ELLEN SUSSMAN	1
12	EMILY BRONTE	1
12	EMINEM	1
12	F. X. TOOLE	1
12	FERNANDA SERRANO	1
12	FERNANDO ALVIM	1
12	FERNANDO SOBRAL	1
12	FRANCESCA SIMON	1
12	FRANCISCO SALGUEIRO	1
12	FRANK HERBERT	1
12	FRANZ KAFKA	1
12	GASTON LEROUX	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 5)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	AGUSTINA BESSA LUÍS	1
12	GIL VICENTE	1
12	GIOVANNI PAPINI	1
12	GONÇALO M. TAVARES	1
12	GONZALO TORRENTE BALLESTER	1
12	GORDON E WILLI	1
12	GUILHAUME MUSSO	1
12	H. G. WELLS	1
12	HALA JABER	1
12	HALLDÓR LAXNESS	1
12	HARLAN COBEN	1
12	HARUKI MURAKAMI	1
12	HENRY JAMES	1
12	HERGÉ	1
12	HIRASAKA YOMI	1
12	HOWARD NORMAN	1
12	IAN MCEWAN	1
12	IRENE PEPPERBERG	1
12	ISAAC ASIMOV	1
12	J. PAULIEN	1
12	JACK KEROUAC	1
12	JAY ASHER	1
12	JAY KOPELMAN	1
12	JEAN GIONO	1
12	JEAN SASSON	1
12	JEAN-PAUL SARTRE	1
12	JEFF LINDSAY	1
12	JOÃO AGUIAR	1
12	JOÃO MANZARRA	1
12	JOÃO PEDRO MARQUES	1
12	JOÃO PEDRO RODRIGUES	1
12	JOÃO ZUZARTE REIS PIEDADE	1
12	JOE HILL	1
12	JOHN BOYNE	1
12	JOHN DARNTON	1
12	JOHN GROGAN	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 6)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	JOHN STEINBECK	1
12	JORGE AMADO	1
12	JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	1
12	JOSTEIN GAARDER	1
12	JÚLIA PINHEIRO	1
12	JULIAN ASSANGE	1
12	JÚLIO DINIS	1
12	KAREN THOMPSON WALKER	1
12	KARL THOMAS	1
12	KATHY AMOS	1
12	KHADI	1
12	KHALIL GIBRAN	1
12	KUBO TITE	1
12	L. J. SMITH	1
12	LAURA ESQUÍVEL	1
12	LAURA SCHROFF	1
12	LÍDIA JORGE	1
12	LINWOOD BARCLAY	1
12	LOUISE BAGSHAWE	1
12	LUANNE RICE	1
12	LUCA CAIOLI	1
12	LUÍS AGUILAR	1
12	LUÍS EDUARDO SOARES	1
12	LUÍS LOURENÇO	1
12	LUÍS MIGUEL CARVALHO	1
12	LUÍS MIGUEL PEREIRA	1
12	LUÍS STTAU MONTEIRO	1
12	LYNN VINCENT E TODD BURPO	1
12	MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS	1
12	MANUEL ALEGRE	1
12	MANUEL DA FONSECA	1
12	MANUEL RUI	1
12	MARC LEVY	1
12	MARGARET FISHBACK POWERS	1
12	MARGARET GEORGE	1
12	MARGARIDA FONSECA SANTOS	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 7)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	MARI PAU DOMÍNGUEZ	1
12	MARIA DE SOUSA BOTELHO MELLO	1
12	MARINA FIORATO	1
12	MARION ZIMMER BRADLEY	1
12	MARK OWEN	1
12	MARLE E MENDONÇA	1
12	MARTIN GRAY	1
12	MEG CABOT	1
12	MICHAEL CRICHTON	1
12	MICHAEL CUNNINGHAM	1
12	MICHEL TOURNIER	1
12	MIGUEL TORGA	1
12	NATASCHA KAMPUSCH	1
12	NEIL GAIMAN	1
12	NICK VUJISIC	1
12	NOGUEIRA E QUADROS	1
12	NUNO MAGALHÃES GUEDES	1
12	OCTAVIAN GOGA	1
12	OLIVER BOWDEN	1
12	ONE DIRECTION	1
12	PADRE ANTÓNIO VIEIRA	1
12	PAOLO GIORDANO	1
12	PATRICK SUSKIND	1
12	PAULO SOUSA E COSTA	1
12	PEDRO ALMEIDA VIEIRA	1
12	PEDRO PAIXÃO	1
12	PEDRO SEROMENHO	1
12	PHILIP K. DICK	1
12	PHILLIP PULLMAN	1
12	PHILIPPA GREGORY	1
12	PHILIPPE POZZO DI BORGO	1
12	PINHO E PEREIRA	1
12	PLATÃO	1
12	POESIA TROVADORESCA	1
12	PRIMO LEVI	1
12	R. L. STEVENSON	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 8)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	R. L. STINE	1
12	RAFAEL ÁBALOS	1
12	RAPHAEL DRACCON	1
12	RAÚL BRANDÃO	1
12	RAYMOND KHOURY	1
12	RHONDA BYRNE	1
12	RITA FERRO	1
12	ROBIN HOBB	1
12	RODRIGO P. SILVA	1
12	RUY DE CARVALHO	1
12	SAINT- EXUPÉRY	1
12	SAM CHRISTER	1
12	SAMEEM ALI	1
12	SARAH SINGLETON	1
12	SARAH SUNDIN	1
12	SOPHIE KINSELLA	1
12	SOUAD	1
12	STEPHEN CHBOSKY	1
12	STING	1
12	SUN TZU	1
12	SUSAN LEWIS	1
12	SUSAN RICHARDS	1
12	SUSANNA TAMARO	1
12	THOMAS BREZINA	1
12	THOMAS HARRIS	1
12	TIAGO REBELO	1
12	TIM BOWLER	1
12	TONI MAGUIRE	1
12	TRACY CHEVALIER	1
12	VÁRIOS 1	1
12	VÁRIOS 2	1
12	VÁRIOS 3	1
12	VERGÍLIO FERREIRA	1
12	VICTOR HUGO	1
12	VICTORIA HISLOP	1
12	VIKAS SWARUP	1

Quadro 64 – Número de títulos por autor no conjunto das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Continuação 9)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
12	WILLIAM BLAKE	1
12	WILLIAM GOLDING	1
12	WILLIAM MACKAY	1
12	WOODY ALLEN	1
12	YANN MARTEL	1
12	YRSA SIGURDARDÓTTIR	1
12	ZLATA FILIPOVIC	1
12	JOSÉ PITTA GROZ DIAS	1
12	RUI CARDOSO MARTINS	1
12	MICHAEL CUNNINGHAM	1

Quadro 65 – Origem das obras / autores entre as obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário*

OBRAS LUSÓFONAS / NÃO LUSÓFONAS	ABSOLUTOS	% NO TOTAL DAS LEITURAS
OBRAS NÃO LUSÓFONAS	583	59,3
OBRAS LUSÓFONAS	367	37,3
OBRAS INDETERMINADAS	33	3,4
TOTAIS	983	100

n = 375

Quadro 66 – Géneros das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário *

GÉNEROS	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE LEITURAS
FICÇÃO	765	77,8
MEMÓRIAS / TESTEMUNHOS / BIOGRAFIA / AUTOBIOGRAFIA	62	6,3
TEATRO	25	2,5
NÃO IDENTIFICADO	24	2,4
HUMOR	23	2,3
POESIA	22	2,2
CRÓNICAS / ENSAIOS / ENTREVISTAS	19	1,9
BANDA DESENHADA / NOVELA GRÁFICA	10	1
OUTROS	10	1
RELIGIÃO	7	0,7
PSICOLOGIA	6	0,6
HISTÓRIA	3	0,3
AUTO-AJUDA	3	0,3
FILOSOFIA	2	0,2
CIÊNCIAS NATURAIS	2	0,2
TOTAIS	983	100

n = 375

Quadro 67 – Razões para a leitura das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) *

RAZÕES	Masculino	Feminino	Amostra
	Nº. DE REFERÊNCIAS / % NO TOTAL DE LEITURAS	Nº. DE REFERÊNCIAS / % NO TOTAL DE LEITURAS	Nº. DE REFERÊNCIAS / % NO TOTAL DE LEITURAS
RAZÕES ESCOLARES	72 / 19,1	100 / 16,5	172 / 17,5
RAZÕES DE INTERESSE PESSOAL	286 / 75,9	476 / 78,5	762 / 77,5
NÃO REFERE RAZÕES	19 / 5,0	30 / 5,0	49 / 5,0
TOTAIS	377 / 100	606 / 100	983 / 100

n = 375

Quadro 68 – Razões para a leitura das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Categorização Fina)*

RAZÕES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE RAZÕES	MASCULINO Nº. DE REFERÊNCIAS/ % NO TOTAL DE RAZÕES	FEMININO Nº. DE REFERÊNCIAS/ % NO TOTAL DE RAZÕES
LEITURA INDUZIDA POR INTERESSE POR TEMA/GÊNERO	215	21,9	83 / 22,0	132 / 21,8
LEITURA INDUZIDA POR ATIVIDADE CURRICULAR (LEITURA OBRIGATÓRIA/FICHA DE LEITURA PARA AULAS)	147	15,0	62 / 16,4	85 / 14,0
LEITURA INDUZIDA POR INTERESSE PELA OBRA/AUTOR/HISTÓRIA	108	11,0	42 / 11,1	66 / 10,9
LEITURA INDUZIDA POR SUGESTÃO/INFLUÊNCIA DE AMIGOS OU COLEGAS	96	9,8	26 / 6,9	70 / 11,6
LEITURA INDUZIDA POR INTERESSE GERAL E CURIOSIDADE PELA OBRA	77	7,8	33 / 8,8	44 / 7,3
LEITURA INDUZIDA POR SEGUIMENTO DE SÉRIE OU COLEÇÃO	63	6,4	33 / 8,8	30 / 5,0
LEITURA INDUZIDA POR VISIONAMENTO DE FILME OU SÉRIE TELEVISIVA	62	6,3	22 / 5,8	40 / 6,6
LEITURA INDUZIDA POR SUGESTÃO/INFLUÊNCIA DE PAIS E FAMILIARES	47	4,8	19 / 5,0	28 / 4,6
LEITURA INDUZIDA POR DESPERTAR DE ATENÇÃO PELO TÍTULO OU RESUMO DA OBRA	31	3,2	7 / 1,9	24 / 4,0
LEITURA INDUZIDA POR SUGESTÃO/RECOMENDAÇÃO DE PROFESSORES	19	1,9	6 / 1,6	13 / 2,1
LEITURA INDUZIDA POR INTERESSE SUSCITADO PELA CAPA DA OBRA	13	1,3	4 / 1,1	9 / 1,5
LEITURA INDUZIDA POR OFERTA DO LIVRO AO RESPONDENTE	11	1,1	3 / 0,8	8 / 1,3
LEITURA INDUZIDA POR DESEJO DE RELEITURA DA OBRA	11	1,1	0 / 0,0	11 / 1,8
LEITURA INDUZIDA POR PUBLICIDADE/CRÍTICA À OBRA	10	1,0	4 / 1,1	6 / 1,0
LEITURA INDUZIDA PELO MERO ACASO DE ACESSIBILIDADE À OBRA EM CASA	8	0,8	3 / 0,8	5 / 0,8

Quadro 68 – Razões para a leitura das obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário (Categorização Fina) (Continuação)

RAZÕES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE RAZÕES	MASCULINO	FEMININO
			Nº. DE REFERÊNCIAS/ % NO TOTAL DAS RAZÕES	Nº. DE REFERÊNCIAS/ % NO TOTAL DAS RAZÕES
LEITURA INDUZIDA POR ATIVIDADE NO CLUBE DE LEITURA DA ESCOLA	4	0,4	2 / 0,5	2 / 0,3
LEITURA INDUZIDA POR DESEJO DE OBTENÇÃO DE PRAZER NA LEITURA DA OBRA	3	0,3	3 / 0,8	0 / 0,0
LEITURA INDUZIDA PELA PEQUENA DIMENSÃO DA OBRA E FACILIDADE DA SUA LEITURA	3	0,3	2 / 0,5	1 / 0,2
LEITURA INDUZIDA POR ESTABELECIMENTO DE CONTRATO DE LEITURA NA ESCOLA	2	0,2	1 / 0,3	1 / 0,2
LEITURA INDUZIDA PELO MERO FACTO DE O LEITOR TER HÁBITOS DE LEITURA	2	0,2	2 / 0,5	0 / 0,0
LEITURA INDUZIDA POR EXISTÊNCIA DA OBRA NA BIBLIOTECA DA TURMA	1	0,1	1 / 0,3	0 / 0,0
LEITURA INDUZIDA PELA NECESSIDADE DE RECONTAR A HISTÓRIA A FAMILIARES	1	0,1	0 / 0,0	1 / 0,2
NÃO REFERE RAZÕES PARA EMPREENHIMENTO DA LEITURA	49	5	19 / 5,0	30 / 5,0
TOTAIS	983	100	100	100

n = 375

Quadro 69 – Número de obras lidas na íntegra nos doze meses anteriores à data de resposta ao questionário por número de leitores*

NÚMERO DE OBRAS LIDAS NA ÍNTEGRA	ABSOLUTOS	%
NENHUMA OBRA LIDA	134	26,3
UMA OBRA LIDA	127	25
DUAS OBRAS LIDAS	104	20,6
TRÊS OBRAS LIDAS	60	11,8
QUATRO OBRAS LIDAS	35	6,9
CINCO OBRAS LIDAS	15	2,9
SEIS OBRAS LIDAS	15	2,9
SETE OBRAS LIDAS	8	1,4
OITO OBRAS LIDAS	5	1
NOVE OBRAS LIDAS	2	0,4
DEZ OBRAS LIDAS	1	0,2
DOZE OBRAS LIDAS	1	0,2
CATORZE OBRAS LIDAS	1	0,2
DEZOITO OBRAS LIDAS	1	0,2
TOTAIS	509	100

n = 509

Quadro 70 – Tipologia de leitores de livros (%)*

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Não Leitores	21,8	32,0	12,7	13,8	48,7	66,7	38,1	26,6	22,6	16,2	25,8	19,8	7,0	19,1	29,1	23,2
Leitores em Processo	4,5	4,1	4,9	5,4	1,7	0,0	0,0	3,1	3,2	5,1	3,0	4,9	11,3	5,2	3,8	3,5
Pequenos Leitores	67,0	58,9	74,3	74,0	43,6	0,0	58,7	67,2	67,7	72,6	65,1	69,1	67,6	66,3	64,6	69,7
Médios Leitores	6,3	4,1	8,2	6,6	5,1	33,3	3,2	3,1	4,8	6,1	6,1	6,2	12,7	8,7	2,5	3,5
Grandes Leitores	0,4	0,8	0,0	0,3	0,9	0,0	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	1,4	0,7	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Não Leitores	21,8	21,5	22,4	20,0	25,6	18,4	20,5	41,2	38,2	22,3	12,8	17,5
Leitores em Processo	4,5	3,7	4,8	6,7	3,1	4,9	6,0	8,8	2,9	2,9	6,8	3,3
Pequenos Leitores	67,0	66,4	68,0	64,4	66,2	68,7	66,2	50,0	52,9	72,7	71,6	67,5
Médios Leitores	6,3	8,4	4,4	6,7	5,1	8,0	6,0	0,0	4,4	2,2	8,1	11,7
Grandes Leitores	0,4	0,0	0,4	2,2	0,0	0,0	1,3	0,0	1,5	0,0	0,7	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 70 – Tipologia de leitores de livros (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Não Leitores	21,8	50,0	36,9	20,6	21,1	20,0	25,0	10,6	0,0	42,9	47,6	26,1	21,2	21,9	10,0	11,2
Leitores em Processo	4,5	0,0	1,5	1,6	2,7	5,6	25,0	8,2	0,0	0,0	0,0	6,5	3,8	3,2	10,0	7,8
Pequenos Leitores	67,0	41,5	58,5	73,0	70,7	67,2	50,0	68,2	100	42,9	47,6	65,2	69,7	69,0	70,0	69,8
Médios Leitores	6,3	8,3	3,1	4,8	4,8	7,2	0,0	11,8	0,0	14,3	4,8	2,2	4,5	5,8	10,0	10,3
Grandes Leitores	0,4	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Não Leitores	21,8	11,3	14,2	16,7	22,6	71,4	100	20,0	53,8	60,0	0,0	66,7	66,7	60,0	25,0	100	50,0	80,0	10,0	0,0	40,0	30,0	0,0	100
Leitores em Processo	4,5	4,5	5,6	0,0	6,5	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	11,1	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Pequenos Leitores	67,0	78,9	72,2	72,2	67,7	21,4	0,0	60,0	23,1	40,0	100	22,2	33,3	20,0	75,0	0,0	33,3	20,0	80,0	100	60,0	60,0	100	0,0
Médios Leitores	6,3	4,5	8,0	11,1	3,2	7,1	0,0	0,0	15,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	10,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	0,0
Grandes Leitores	0,4	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 70 – Tipologia de leitores de livros (%) (Continuação 2)

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Não Leitores	21,8	16,4	22,7	22,3	25,0	0,0	15,9	29,8
Leitores em Processo	4,5	1,6	5,2	3,1	0,0	0,0	6,8	7,4
Pequenos Leitores	67,0	72,1	64,3	68,5	75,0	94,4	70,5	58,5
Médios Leitores	6,3	8,2	7,8	6,2	0,0	5,6	4,5	4,3
Grandes Leitores	0,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Número de retenções ao longo do percurso escolar n = 509				Natureza humanística, científica e artística dos cursos frequentados n = 509		
		Nenhuma	Uma	Duas	Três	Humanidades	Ciências de tecnologias	Artes
Não Leitores	21,8	18,3	29,0	27,5	66,7	11,6	25,9	21,8
Leitores em Processo	4,5	4,5	2,8	10,0	0,0	4,1	4,6	4,5
Pequenos Leitores	67,0	70,2	61,7	57,5	33,3	78,9	61,9	67,0
Médios Leitores	6,3	6,7	5,6	5,0	0,0	4,8	7,3	6,3
Grandes Leitores	0,4	0,3	0,9	0,0	0,0	0,7	0,3	0,4
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 70: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESIDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 71 – Tempo decorrido desde o termo da leitura da última obra lida (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Background Escolar							Habitat			
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509							n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Menos de um mês	24,4	19,1	29,1	26,8	16,2	33,4	14,3	17,2	29,0	23,2	21,2	29,6	33,8	26,7	22,8	20,4
Aproximadamente um mês	21,4	16,6	25,7	24,5	11,1	0,0	14,3	20,3	19,4	25,3	24,2	22,2	22,5	22,2	19,0	21,1
Vários meses	37,1	39,8	34,7	37,2	36,8	0,0	42,8	42,2	38,7	35,4	39,4	27,2	39,4	35,1	36,7	41,5
Um ano ou mais	10,2	13,7	7,1	7,9	17,9	0,0	14,3	10,9	6,5	11,1	4,5	19,8	2,8	9,4	13,9	9,9
Nunca leu um livro para além dos manuais escolares	6,9	10,8	3,4	3,6	17,9	66,6	14,3	9,4	6,5	5,1	10,6	1,2	1,4	6,6	7,6	7,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 509	n = 509			n = 509			n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Menos de um mês	24,4	24,8	24,8	20,0	23,6	23,3	26,5	8,8	11,8	23,0	30,4	30,0
Aproximadamente um mês	21,4	26,2	17,2	22,2	24,6	20,9	17,9	14,7	16,2	18,0	26,4	24,2
Vários meses	37,1	31,8	42,0	35,6	31,3	39,3	42,4	32,4	39,7	42,2	36,5	31,7
Um ano ou mais	10,2	9,8	10,0	13,3	11,8	9,2	9,3	14,7	22,1	7,9	5,4	10,8
Nunca leu um livro para além dos manuais escolares	6,9	7,5	6,0	8,9	8,7	7,4	4,0	29,4	10,3	8,6	1,4	3,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 71 – Tempo decorrido desde o termo da leitura da última obra lida (Continuação 1)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Menos de um mês	24,4	27,1	29,2	11,1	19,4	7,1	0,0	20,0	23,1	20,0	60,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	40,0	0,0	0,0	30,0	0,0	0,0
Aproximadamente um mês	21,4	30,8	23,1	22,2	9,7	7,1	0,0	0,0	7,7	0,0	40,0	11,1	0,0	0,0	0,0	0,0	16,7	20,0	20,0	0,0	20,0	20,0	0,0	0,0
Vários meses	37,1	32,3	38,2	50,0	45,2	28,6	50,0	20,0	46,2	20,0	0,0	22,2	33,3	60,0	75,0	50,0	16,7	20,0	40,0	100	40,0	30,0	100	25,0
Um ano ou mais	10,2	6,8	6,6	11,1	22,6	35,7	50,0	40,0	7,7	0,0	0,0	11,1	66,7	40,0	0,0	50,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	10,0	0,0	50,0
Nunca leu um livro para além dos manuais escolares	6,9	3,0	2,8	5,6	3,2	21,4	0,0	20,0	15,4	60,0	0,0	44,4	0,0	0,0	25,0	0,0	50,0	40,0	0,0	0,0	40,0	10,0	0,0	25,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 71 – Tempo decorrido desde o termo da leitura da última obra lida (Continuação 2)

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Menos de um mês	24,4	29,5	24,7	25,4	37,5	22,2	27,3	17,0
Aproximadamente um mês	21,4	29,5	16,2	16,9	25,0	44,4	27,3	23,4
Vários meses	37,1	26,2	39,6	37,7	25,0	33,3	34,1	42,6
Um ano ou mais	10,2	9,8	14,9	10,0	12,5	0,0	2,3	8,5
Nunca leu um livro para além dos manuais escolares	6,9	4,9	4,5	10,0	0,0	0,0	9,1	8,5
	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Menos de um mês	24,4	0,0	17,4	29,3	56,2	100
Aproximadamente um mês	21,4	1,8	4,3	29,0	21,9	0,0
Vários meses	37,1	28,8	52,2	40,5	21,9	0,0
Um ano ou mais	10,2	37,8	26,1	1,2	0,0	0,0
Nunca leu um livro para além dos manuais escolares	6,9	31,5	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 71: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 72 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%)*

	Total n = 474	Sexo n = 474		Tipo de Curso n = 474		Background Escolar n = 474								Habitat n = 474		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Menos de uma hora	50,4	55,8	45,9	46,3	66,7	0,0	63,0	56,9	55,2	54,3	54,2	36,3	40,0	50,9	49,3	50,0
Uma a duas horas	32,9	31,4	34,0	35,7	21,9	100	25,9	27,6	37,9	34,0	27,1	43,8	28,6	32,3	27,4	37,1
Três a quatro horas	12,4	9,3	15,1	13,2	9,4	0,0	11,1	13,8	5,2	7,4	15,3	17,5	17,1	11,5	16,4	12,1
Cinco a dez horas	3,8	2,8	4,6	4,2	2,1	0,0	0,0	1,7	1,7	3,2	3,4	2,5	12,9	4,8	5,5	0,8
Mais de dez horas	0,4	0,5	0,4	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	1,4	0,4	1,4	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 474	Grupo de Idade n = 474			Ano Escolar n = 474			IRPL n = 474				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Menos de uma hora	50,4	49,0	52,3	46,3	53,4	51,0	46,2	70,8	67,2	50,4	47,9	40,5
Uma a duas horas	32,9	33,8	31,9	34,1	32,0	32,5	34,5	29,2	24,6	30,7	34,2	38,8
Três a quatro horas	12,4	13,1	11,9	12,2	11,8	11,9	13,8	0,0	6,6	15,7	13,7	12,9
Cinco a dez horas	3,8	4,0	3,0	7,3	2,8	4,0	4,8	0,0	1,6	3,1	3,4	6,9
Mais de dez horas	0,4	0,0	0,9	0,0	0,0	0,7	0,7	0,0	0,0	0,0	0,7	0,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 72 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%) (Continuação 1)

	Total n = 474	Curso n=474																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Menos de uma hora	50,4	44,2	45,1	35,3	63,3	81,8	75,0	50,0	45,5	100	60,0	80,0	66,7	80,0	66,7	100	100	100	60,0	80,0	66,7	66,7	0,0	66,7
Uma a duas horas	32,9	40,3	33,5	41,2	30,0	9,1	25,0	25,0	27,3	0,0	40,0	20,0	33,3	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	30,0	20,0	33,3	22,2	0,0	33,3
Três a quatro horas	12,4	11,6	15,5	17,6	3,3	9,1	0,0	25,0	18,2	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	100	0,0
Cinco a dez horas	3,8	3,1	5,3	5,9	3,3	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Mais de dez horas	0,4	0,8	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 72 – Tempo semanal dedicado à leitura de livros (%) (Continuação 2)

	Total n = 474	Estabelecimento de Ensino n = 474						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Menos de uma hora	50,4	55,2	44,9	58,1	37,5	38,9	52,5	48,8
Uma a duas horas	32,9	31,0	39,5	28,2	12,5	27,8	27,5	34,9
Três a quatro horas	12,4	10,3	11,6	8,5	37,5	33,3	15,0	12,8
Cinco a dez horas	3,8	3,4	2,7	5,1	12,5	0,0	5,0	3,5
Mais de dez horas	0,4	0,0	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 474	Tipologia de Leitores n = 474					Nº. de retenções ao longo do percurso escolar n = 474			
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores	Nenhuma	Uma	Duas	Três
Menos de uma hora	50,4	75,0	52,2	48,1	18,8	0,0	47,9	57,3	54,1	66,7
Uma a duas horas	32,9	21,1	43,5	34,3	37,5	50,0	32,8	34,4	29,7	33,3
Três a quatro horas	12,4	3,9	4,3	13,5	28,1	0,0	14,2	7,3	10,8	0,0
Cinco a dez horas	3,8	0,0	0,0	3,5	15,6	50,0	4,7	0,0	5,4	0,0
Mais de dez horas	0,4	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0	0,3	1,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 72: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 73 – Época do ano em que a leitura de livros é mais intensa (%)*

	Total n = 474	Sexo n = 474		Tipo de Curso n = 474		Background Escolar n = 474							Habitat n = 474			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Durante o período de aulas	25,1	34,9	17,0	22,8	34,4	0,0	31,5	25,9	32,8	27,7	28,8	21,3	11,4	26,8	24,7	22,0
Durante as férias ou fins de semana	59,5	48,8	68,3	64,0	41,7	100	50,0	51,7	58,6	58,5	57,6	63,7	71,4	57,6	64,4	60,6
A frequência da leitura é a mesma independentemente da época do ano	15,4	16,3	14,7	13,2	24,0	0,0	18,5	22,4	8,6	13,8	13,6	15,0	17,1	15,6	11,0	17,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 474	Grupo de Idade n = 474			Ano Escolar n = 474			IRPL n = 474				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Durante o período de aulas	25,1	27,3	21,7	34,1	30,9	20,5	22,8	45,8	34,4	26,8	25,3	13,8
Durante as férias ou fins de semana	59,5	56,6	64,3	46,3	52,8	62,3	64,8	33,3	42,6	59,1	63,7	69,0
A frequência da leitura é a mesma independentemente da época do ano	15,4	16,2	14,0	19,5	16,3	17,2	12,4	20,8	23,0	14,2	11,0	17,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 73 – Época do ano em que a leitura de livros é mais intensa (%) (Continuação 1)

	Total n = 474	Curso n=474																							
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23	
Durante o período de aulas	25,1	25,6	21,4	23,5	20,0	9,1	75,0	0,0	9,1	0,0	20,0	60,0	33,3	60,0	0,0	0,0	33,3	0,0	50,0	60,0	100	44,4	0,0	100	
Durante as férias ou fins de semana	59,5	57,4	67,5	76,5	63,3	45,5	0,0	50,0	45,5	50,0	40,0	40,0	66,7	20,0	66,7	50,0	33,3	66,7	50,0	40,0	0,0	33,3	100	0,0	
A frequência da leitura é a mesma independentemente da época do ano	15,4	17,1	11,2	0,0	16,7	45,5	25,0	50,0	45,5	50,0	40,0	0,0	0,0	20,0	33,3	50,0	33,3	33,3	0,0	0,0	0,0	22,2	0,0	0,0	
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 73 – Época do ano em que a leitura de livros é mais intensa (%) (Continuação 2)

	Total n = 474	Estabelecimento de Ensino n = 474						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Durante o período de aulas	25,1	27,6	22,4	21,4	25,0	27,8	57,5	17,4
Durante as férias ou fins de semana	59,5	58,6	59,9	59,8	75,0	66,7	27,5	70,9
A frequência da leitura é a mesma independentemente da época do ano	15,4	13,8	17,7	18,8	0,0	5,6	15,0	11,6
	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 474	Tipologia de Leitores n = 474				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Durante o período de aulas	25,1	35,5	17,4	24,9	9,4	0,0
Durante as férias ou fins de semana	59,5	47,4	60,9	61,3	71,9	0,0
A frequência da leitura é a mesma independentemente da época do ano	15,4	17,1	21,7	13,8	18,8	100
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 73: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 74 – Local preferido para a leitura de livros ou onde esta ocorre mais frequentemente (%)*

Em casa	87,8
Ao ar livre	8,6
Nas bibliotecas	1,3
No café	1,3
Na sala de aula	0,6
Nos espaços de convívio da escola	0,4
Total	100

n = 474

Quadro 75 – Razões justificativas da preferência pelo local favorito para a leitura de livros (%)*

Calma, sossego, concentração possibilitada pelo local	94,3
Disponibilidade de tempo nesse local	2,5
Mero acaso	1,3
Outros	1,1
Obrigatoriedade associada a esse local	0,6
Desejo de não perturbar a aula	0,2
Total	100

n = 474

Quadro 76 – Critérios mobilizados na escolha de um livro para leitura: do primeiro (mais importante) ao quinto (menos importante) (%)*

1º. Critério	%
Interesse pelo tema	66,5
Capa	7,6
Nome do autor	6,5
Sugestão de amigos	6,1
Sugestão de pais ou familiares	4,2
Publicidade	3,6
Sugestão de professores	3,4
Editora / Coleção	1,3
Relação com temas da escola	0,8
Total	100

2º. Critério	%
Sugestão de amigos	20,3
Nome do autor	15,2
Capa	15,0
Sugestão de pais ou familiares	11,2
Publicidade	10,5
Editora / Coleção	8,6
Interesse pelo tema	8,0
Sugestão de professores	6,8
Relação com temas da escola	4,4
Total	100

3º. Critério	%
Sugestão de amigos	23,8
Nome do autor	13,9
Capa	13,1
Sugestão de pais ou familiares	11,2
Publicidade	10,3
Sugestão de professores	9,3
Editora / Coleção	8,2
Interesse pelo tema	5,5
Relação com temas da escola	4,6
Total	100

4º. Critério	%
Sugestão de amigos	16,0
Nome do autor	15,2
Capa	15,2
Publicidade	13,9
Sugestão de pais ou familiares	10,5
Sugestão de professores	10,1
Editora / Coleção	7,0
Relação com temas da escola	6,8
Interesse pelo tema	5,3
Total	100

5º. Critério	%
Capa	17,9
Editora / Coleção	15,2
Publicidade	11,6
Nome do autor	11,4
Interesse pelo tema	10,8
Sugestão de amigos	9,5
Sugestão de pais ou familiares	8,2
Sugestão de professores	8,0
Relação com temas da escola	7,4
Total	100

n = 474

Quadro 77 – Ter iniciado a leitura de uma obra sem a ter terminado durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%)*

	Total n = 474	Sexo n = 474		Tipo de Curso n = 474		Background Escolar n = 474							Habitat n = 474			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	13,3	9,3	16,6	14,0	10,4	0,0	9,3	15,5	15,5	9,6	8,5	8,8	27,1	17,1	13,7	5,3
Não	86,7	90,7	83,4	86,0	89,6	100	90,7	84,5	84,5	90,4	91,5	91,3	72,9	82,9	86,3	94,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 474	Grupo de Idade n = 474			Ano Escolar n = 474			IRPL n = 474				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	13,3	9,6	15,7	17,1	6,7	19,9	14,5	0,0	11,5	15,0	13,0	15,5
Não	86,7	90,4	84,3	82,9	93,3	80,1	85,5	100	88,5	85,0	87,0	84,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 77 – Ter iniciado a leitura de uma obra sem a ter terminado durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%) (Continuação)

	Total n =474	Tipologia de Leitores n = 474				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	13,3	9,2	26,1	12,6	21,9	0,0
Não	86,7	90,8	73,9	87,4	78,1	100
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 77: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 78 – Obra cuja leitura foi iniciada mas não terminada durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ	8	12,7
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	6	9,5
3	OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	5	7,9
4	AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO	2	3,2
5	A CASA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,6
5	A CASA DOS ESPÍRITOS / ISABEL ALLENDE	1	1,6
5	A ESTRELA / DANIELLE STEEL	1	1,6
5	A HISTÓRIA DA TERRA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,6
5	A LETRA ESCARLATE / NATHANIEL HAWTHORNE	1	1,6
5	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	1,6
5	A MORTE É UMA ACTO SOLITÁRIO / RAY BRADBURY	1	1,6
5	A PRAIA DA SAUDADE / FRANCISCO SALGUEIRO	1	1,6
5	A RAPARIGA QUE SONHAVA COM UMA LATA DE GASOLINA E UM FÓSFORO / STIEG LARSSON	1	1,6
5	A TRANÇA DE INÊS / ROSA LOBATO FARIA	1	1,6
5	AMANHECER / STEPHENIE MEYER	1	1,6
5	AS CINQUENTA SOMBRAS DE GREY / E. L. JAMES	1	1,6
5	CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	1	1,6
5	CORAÇÕES EM SILÊNCIO / NICHOLAS SPARKS	1	1,6
5	CRÓNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA / GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	1,6
5	DANÇAS MALDITAS / STEPHENIE MEYER E OUTROS	1	1,6

Quadro 78 – Obra cuja leitura foi iniciada mas não terminada durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
5	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	1	1,6
5	FRAGMENTO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,6
5	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	1	1,6
5	HOTEL PARA CÃES / LOIS DUNCAN	1	1,6
5	O RASTRO DO JAGUAR / MURILO CARVALHO	1	1,6
5	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	1	1,6
5	NAZIS: A SOLUÇÃO FINAL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,6
5	O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	1,6
5	O ASSASSINO / CARLIE FERRER	1	1,6
5	OS ESTRANHO CASO DAS ROSAS VERMELHAS / MARY HIGGINS CLARK	1	1,6
5	O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO	1	1,6
5	O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	1	1,6
5	O FIEL JARDINEIRO / JOHN LE CARRÉ	1	1,6
5	O LIVRO DO DESASSOSSEGO / FERNANDO PESSOA	1	1,6
5	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	1	1,6
5	O ÚLTIMO PAPA / LUÍS MIGUEL ROCHA	1	1,6
5	OBRA DE HARUKI MURAKAMI SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / HARUKI MURAKAMI	1	1,6
5	ONE DAY / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,6
5	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	1	1,6

Quadro 78 – Obra cuja leitura foi iniciada mas não terminada durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
5	PAIXÕES À SOLTA / JILL MANSELL	1	1,6
5	SÓ AO BISPO ME CONFESSO / MARGARIDA PEDROSA	1	1,6
5	UM CONTO DE NATAL / CHARLES DICKENS	1	1,6
5	UM ERRO INOCENTE / DOROTHY KOOMSON	1	1,6
5	UMA AVENTURA NA SERRA DA ESTRELA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	1,6
5	VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO / MIA COUTO	1	1,6
5	VISTO DO CÉU / ALICE SEBOLD	1	1,6
TOTAIS	46 TÍTULOS	63	100

n = 63

Quadro 79 – Razões justificativas do facto de não ter terminado a leitura de uma obra durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%)*

	Total n = 63	Sexo n = 63		Background Escolar n = 63							
		M	F	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Não refere razões concretas	7,9	0,0	11,6	0,0	20,0	11,1	22,2	11,1	0,0	0,0	0,0
Desinteresse pela obra	55,6	70,0	48,8	0,0	40,0	55,6	55,6	66,7	60,0	42,9	57,9
Falta de tempo	27,0	20,0	30,2	0,0	40,0	33,3	11,1	11,1	40,0	42,9	26,3
Outras razões	9,5	10,0	9,3	0,0	0,0	0,0	11,1	11,1	0,0	14,3	15,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 63	IRPL n = 63				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Não refere razões concretas	7,9	0,0	0,0	15,8	10,5	0,0
Desinteresse pela obra	55,6	0,0	71,4	47,4	63,2	50,0
Falta de tempo	27,0	0,0	28,6	31,6	21,1	27,8
Outras razões	9,5	0,0	0,0	5,3	5,3	22,2
	100	100	100	100	100	100

Quadro 79 – Razões justificativas do facto de não ter terminado a leitura de uma obra durante o ano correspondente à data de resposta ao questionário (%) (Continuação)

	Total n = 63	Tipologia de Leitores n = 63				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Não refere razões concretas	7,9	14,3	33,3	4,7	0,0	0,0
Desinteresse pela obra	55,6	28,6	33,3	60,5	71,4	0,0
Falta de tempo	27,0	42,9	33,3	27,9	0,0	0,0
Outras razões	9,5	14,3	0,0	7,0	28,6	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 79: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
1	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	16	3,4	0,9	5,4
2	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	12	2,5	0,5	4,2
3	A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS	10	2,1	0,0	3,9
4	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	9	1,9	0,0	3,5
5	O RAPAÇ DO PIJAMA ÀS RISCAS / JOHN BOYNE	8	1,7	2,8	0,8
6	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	7	1,5	0,9	1,9
7	OBRA DA SÉRIE "UMA AVENTURA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES	6	1,3	1,9	0,8
7	ANJOS E DEMÓNIOS / DAN BROWN	6	1,3	2,3	0,4
7	OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ	6	1,3	1,9	0,8
7	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "HARRY POTTER" / J. K. ROWLING	6	1,3	1,9	0,8
7	O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO	6	1,3	0,5	1,9
8	HARRY POTTER E OS TALISMÃS DA MORTE / J. K. ROWLING	5	1,1	2,3	0,0
8	O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXÚPERY	5	1,1	0,5	1,5
9	O CÓDIGO DA VINCI / DAN BRONW	4	0,8	0,9	0,8
9	A FILHA DA MINHA MELHOR AMIGA / DOROTHY KOOMSON	4	0,8	0,0	1,5
9	HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL / J. K. ROWLING	4	0,8	1,9	0,0
9	O SÉTIMO SELO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	4	0,8	1,4	0,4
9	AMANHECER / STEPHENIE MEYER	4	0,8	0,0	1,5
9	O HOBBIT / TOLKIEN	4	0,8	1,9	0,0
10	DIÁRIO DE ANNE FRANK / ANNE FRANK	3	0,6	0,5	0,8
10	A CABANA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	3	0,6	0,5	0,8

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
10	OS LUSÍADAS / CAMÕES	3	0,6	1,4	0,0
10	PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN	3	0,6	0,0	1,2
10	HARRY POTTER E A ÓRDEM DA FÊNIX / J. K. ROWLING	3	0,6	1,4	0,0
10	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	3	0,6	0,5	0,8
10	A VOLTA AO MUNDO EM OITENTA DIAS / JÚLIO VERNE	3	0,6	1,4	0,0
10	O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO	3	0,6	0,0	1,2
10	AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS	3	0,6	0,5	0,8
10	O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	3	0,6	0,5	0,8
10	QUEIMADA VIVA / SOUAD	3	0,6	0,0	1,2
10	OBRA DA SÉRIE "OS JOGOS DA FOME" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUZANNE COLLINS	3	0,6	0,5	0,8
10	A CRIANÇA QUE NÃO QUERIA FALAR / TOREY HAYDEN	3	0,6	0,0	1,2
11	A BÍBLIA / BÍBLIA	2	0,4	0,5	0,4
11	O MISTÉRIO DOS SETE RELÓGIOS / AGATHA CHRISTIE	2	0,4	0,5	0,4
11	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "UMA AVENTURA" / ALÇADA E MAGALHÃES	2	0,4	0,9	0,0
11	QUATRO AMIGAS E UM PAR DE CALÇAS / ANN BRASHARES	2	0,4	0,0	0,8
11	O PRIMEIRO LIVRO DO DIÁRIO DE SOFIA / BERNARDO E GOMES	2	0,4	0,0	0,8
11	PARANOID PARK / BLAKE NELSON	2	0,4	0,9	0,0
11	VIAGEM AO MUNDO DA DROGA / CHARLES DUCHAUSSOIS	2	0,4	0,0	0,8
11	ERAGON / CHRISTOPHER PAOLINI	2	0,4	0,5	0,4
11	EQUITAÇÃO: COMO E PORQUÊ / CORONEL NETTO DE ALMEIDA	2	0,4	0,5	0,4
11	ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA	2	0,4	0,5	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
11	COMO UM ROMANCE / DANIEL PENNAC	2	0,4	0,9	0,0
11	MADDIE: A VERDADE DA MENTIRA / GONÇALO AMARAL	2	0,4	0,5	0,4
11	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	2	0,4	0,9	0,0
11	HARRY POTTER E O PRISIONEIRO DE AZKABAN / J. K. ROWLING	2	0,4	0,9	0,0
11	OBRA DA SÉRIE "HARRY POTTER" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING	2	0,4	0,5	0,4
11	PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT	2	0,4	0,0	0,8
11	MORRESTE-ME / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	2	0,4	0,0	0,8
11	A FÓRMULA DE DEUS / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	2	0,4	0,5	0,4
11	CAIM / JOSÉ SARAMAGO	2	0,4	0,5	0,4
11	JOSÉ MOURINHO: BIOGRAFIA / LUÍS LOURENÇO	2	0,4	0,9	0,0
11	ALMA DE PÁSSARO / MARGARIDA REBELO PINTO	2	0,4	0,5	0,4
11	EQUADOR / MIGUEL SOUSA TAVARES	2	0,4	0,9	0,0
11	NO TEU DESERTO / MIGUEL SOUSA TAVARES	2	0,4	0,5	0,4
11	DEI-TE O MELHOR DE MIM / NICHOLAS SPARKS	2	0,4	0,0	0,8
11	UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NICHOLAS SPARKS	2	0,4	0,5	0,4
11	VIDA SEM LIMITES / NICK VUJISIC	2	0,4	0,5	0,4
11	O ALQUIMISTA / PAULO COELHO	2	0,4	0,5	0,4
11	MIXÓRDIA DE TEMÁTICAS / RICARDO ARAÚJO PEREIRA	2	0,4	0,5	0,4
11	CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER	2	0,4	0,0	0,8
11	BAUNILHA E CHOCOLATE / SVEVA CASATI MODIGNANI	2	0,4	0,0	0,8
11	O RAPAZ QUE OUVIA AS ESTRELAS / TIM BOWLER	2	0,4	0,5	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
11	STEVE JOBS: BIOGRAFIA / WALTER ISAACSON	2	0,4	0,5	0,4
12	UM CRIME NO EXPRESSO DO ORIENTE / AGATHA CHRISTIE	1	0,2	0,5	0,0
12	UMA AVENTURA NA CASA ASSOMBRADA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,2	0,5	0,0
12	UMA AVENTURA NA ESCOLA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,2	0,5	0,0
12	UMA AVENTURA NA TELEVISÃO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,2	0,0	0,4
12	UMA AVENTURA NO CAMINHO DO JAVALI / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,2	0,5	0,0
12	AS PORTAS DA PERCEPÇÃO / ALDOUS HUXLEY	1	0,2	0,5	0,0
12	ETERNIDADE: OS IMORTAIS / ALYSON NOEL	1	0,2	0,0	0,4
12	OS LUSÍADAS EM PROSA / AMÉLIA PINTO PAIS	1	0,2	0,0	0,4
12	35 KILOS DE ESPERANÇA / ANA GAVALDA	1	0,2	0,5	0,0
12	SÓ VIVEMOS DUAS VEZES / ANA MARTINS SILVA	1	0,2	0,0	0,4
12	AMIGAS PARA A VIDA / ANN BRASHARES	1	0,2	0,0	0,4
12	NINGUÉM COMO TU / ANNA CASANOVAS	1	0,2	0,0	0,4
12	AS MENINAS DE CHOCOLATE / ANNIE MURRAY	1	0,2	0,0	0,4
12	TRISTÃO E ISOLDA / ANÓNIMO	1	0,2	0,0	0,4
12	BIOGRAFIA DE HERMAN JOSÉ / ANTÓNIO COSTA SANTOS	1	0,2	0,5	0,0
12	AS NAUS / ANTÓNIO LOBO ANTUNES	1	0,2	0,5	0,0
12	CORTEI AS TRANÇAS / ANTÓNIO MOTA	1	0,2	0,0	0,4
12	ABANDONADA / ANYA PETERS	1	0,2	0,0	0,4
12	AS AVENTURAS DE SHERLOCK HOLMES / ARTHUR CONAN DOYLE	1	0,2	0,5	0,0
12	SHERLOCK HOLMES E O CÃO DOS BASKERVILLE / ARTHUR CONAN DOYLE	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 4)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	A TÁBUA DE FLANDRES / ARTURO PÉREZ-REVERTE	1	0,2	0,5	0,0
12	TODAS AS OBRAS DE AUGUSTO CURY / AUGUSTO CURY	1	0,2	0,5	0,0
12	AMIGOS IMPROVÁVEIS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	AMO-TE JOANA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,0	0,4
12	JOGO DUPLO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	OS REIS DO FUTEBOL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	A HISTÓRIA DO FUTEBOL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	O TESOURO PERDIDO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	VÍCIOS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,0	0,4
12	1001 RAZÕES PARA VIVER / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,0	0,4
12	O ESCONDERIJO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,0	0,4
12	TUDO SOBRE POKER / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	COMO GANHAR COM STEVE REGAL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,5	0,0
12	AMIGAS INSEPARÁVEIS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,2	0,0	0,4
12	ESCRITO NAS ESTRELAS / BÁRBARA NORTON DE MATOS	1	0,2	0,0	0,4
12	O ESPÍRITO DO AMOR / BEN SHERWOOD	1	0,2	0,0	0,4
12	OBRA DA SÉRIE "AS CRÔNICAS DE SPIDERWICK" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / BLACK E DITERLIZZI	1	0,2	0,0	0,4
12	O CÂNTICO DOS MENDINI / BRIAN KEANEY	1	0,2	0,5	0,0
12	A MENSAGEM DE ELENA / BROOKE DESSERICH	1	0,2	0,0	0,4
12	OBRA DA SÉRIE "AS CRÔNICAS DE NÁRNIA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / C. S. LEWIS	1	0,2	0,5	0,0
12	AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 5)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	O DIÁRIO DE CARRIE / CANDACE BUSHNELL	1	0,2	0,0	0,4
12	A SOMBRA DO VENTO / CARLOS RUÍZ ZAFON	1	0,2	0,5	0,0
12	OS CÃES DE BABEL / CAROLYN PARKHURST	1	0,2	0,0	0,4
12	SE ME PUDESSES VER AGORA / CECELIA AHERN	1	0,2	0,0	0,4
12	PARA SEMPRE, TALVEZ / CECELIA AHERN	1	0,2	0,0	0,4
12	SANGUE FRESCO /CHARLAINE HARRIS	1	0,2	0,0	0,4
12	A ORIGEM DAS ESPÉCIES / CHARLES DARWIN	1	0,2	0,5	0,0
12	JANE EYRE / CHARLOTTE BRONTE	1	0,2	0,0	0,4
12	BRISINGR / CHRISTOPHER PAOLINI	1	0,2	0,5	0,0
12	TODAS AS OBRAS DA "TRILOGIA DA HERANÇA" / CHRISTOPHER PAOLINI	1	0,2	0,5	0,0
12	O SÍMBOLO PERDIDO / DAN BROWN	1	0,2	0,0	0,4
12	UMA DOSE DE DROGA, UMA GRAMA DE ESPERANÇA / DANIEL OLIVEIRA	1	0,2	0,0	0,4
12	TUDO O QUE TEMOS CÁ DENTRO / DANIEL SAMPAIO	1	0,2	0,0	0,4
12	O ASSASSINO INGLÊS / DANIEL SAMPAIO	1	0,2	0,0	0,4
12	AS AVENTURAS DO CAPITÃO CUECAS / DAV PILKEY	1	0,2	0,0	0,4
12	BIOGRAFIA DE MICHAEL JORDAN / DAVID HALBERSTAM	1	0,2	0,5	0,0
12	DEIXEM FALAR AS PEDRAS / DAVID MACHADO	1	0,2	0,5	0,0
12	A GRANDE CHATICE DA VIDA É ACABAR / DAVID SHIELDS	1	0,2	0,0	0,4
12	OBRA DA SÉRIE "A ACADEMIA DOS PESADELOS" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DEAN LOREY	1	0,2	0,5	0,0
12	EU SOU EL DIEGO: BIOGRAFIA DE DIEGO MARADONA / DIEGO MARADONA	1	0,2	0,5	0,0
12	AMOR E CHOCOLATE / DOROTHY KOOMSON	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 6)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	BONS SONHOS, MEU AMOR / DOROTHY KOOMSON	1	0,2	0,0	0,4
12	AS CINQUENTA SOMBRAS DE GREY / E. L. JAMES	1	0,2	0,0	0,4
12	O PRIMO BASÍLIO / EÇA DE QUEIROZ	1	0,2	0,0	0,4
12	OBRA DA SÉRIE "OS CINCO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON	1	0,2	0,5	0,0
12	OS CINCO NO COMBOIO FANTASMA / ENID BLYTON	1	0,2	0,5	0,0
12	MILLION DOLLAR BABY / F. X. TOOLE	1	0,2	0,5	0,0
12	AMAR DEPOIS DE AMAR-TE / FÁTIMA LOPES	1	0,2	0,0	0,4
12	POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	1	0,2	0,0	0,4
12	CEM ANOS DE SOLIDÃO / GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	0,2	0,0	0,4
12	PALAVRAS E SANGUE / GIOVANNI PAPINI	1	0,2	0,5	0,0
12	QUANTAS ESTRELAS TEM O CÉU? / GIULIA CARCASI	1	0,2	0,0	0,4
12	OS LIVROS DO BAIRRO / GONÇALO M. TAVARES	1	0,2	0,0	0,4
12	CRÓNICA DO REI PASMADO / GONZALO TORRENTE BALLESTER	1	0,2	0,5	0,0
12	TÚNEIS: O SEGREDO DA CIDADE ETERNA / GORDON E WILLIAMS	1	0,2	0,5	0,0
12	OBRA DA SÉRIE "TINTIN" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / HERGÉ	1	0,2	0,5	0,0
12	A ODISSEIA / HOMERO	1	0,2	0,5	0,0
12	O SONHADOR / EAN MCEWAN	1	0,2	0,5	0,0
12	ALEX E EU / IRENE PEPPERBERG	1	0,2	0,0	0,4
12	OITO NOITES / ISAAC ASIMOV	1	0,2	0,5	0,0
12	A CIDADE DOS DEUSES SELVAGENS / ISABEL ALLENDE	1	0,2	0,0	0,4
12	OBRA DA SÉRIE "A SOMBRA DO SONHO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. R. WARD	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 7)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	O APELO DA SELVA / JACK LONDON	1	0,2	0,0	0,4
12	FILHAS DA VERGONHA / JASVINDER SANGHERA	1	0,2	0,0	0,4
12	AS FERAS FUTEBOL CLUBE / JOACHIM MASANNEK	1	0,2	0,5	0,0
12	PACTO / JODI PICOULT	1	0,2	0,0	0,4
12	COMPAIXÃO / JODI PICOULT	1	0,2	0,0	0,4
12	A UM DEUS DESCONHECIDO / JOHN STEINBECK	1	0,2	0,5	0,0
12	O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO	1	0,2	0,5	0,0
12	O BENFICA COMO RELIGIÃO / JOSÉ JACINTO PEREIRA	1	0,2	0,5	0,0
12	POEMAS DE JOSÉ LUÍS PEIXOTO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,2	0,5	0,0
12	A VIDA NUM SOPRO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,2	0,0	0,4
12	O ANJO BRANCO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,2	0,5	0,0
12	O CODEX 362 / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,2	0,5	0,0
12	O ÚLTIMO SEGREDO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,2	0,5	0,0
12	ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA / JOSÉ SARAMAGO	1	0,2	0,5	0,0
12	O EVANGELHO SEGUNDO JESUS CRISTO / JOSÉ SARAMAGO	1	0,2	0,5	0,0
12	O HOMEM DUPLICADO / JOSÉ SARAMAGO	1	0,2	0,0	0,4
12	VINTE MIL LÉGUAS SUBMARINAS / JÚLIO VERNE	1	0,2	0,5	0,0
12	POR CAUSA DE WIN-DIXIE / KATE DICAMILLO	1	0,2	0,0	0,4
12	O VALE DOS CINCO LEÕES / KEN FOLLETT	1	0,2	0,0	0,4
12	MUTILADA / KHADI	1	0,2	0,0	0,4
12	NUNCA ME ESQUEÇAS / LESLEY PEARSE	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 8)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	PROCURO-TE / LESLEY PEARSE	1	0,2	0,0	0,4
12	SEGUE O TEU CORAÇÃO / LESLEY PEARSE	1	0,2	0,0	0,4
12	NADA MAIS FEMININO / LOUISE BAGSHAWE	1	0,2	0,0	0,4
12	EL PORTUGUÉS: BIOGRAFIA DE PAULO FUTRE / LUÍS AGUILAR	1	0,2	0,5	0,0
12	TROPA DE ELITE / LUÍS EDUARDO SOARES	1	0,2	0,5	0,0
12	HISTÓRIA DE UMA GAIVOTA E DO GATO QUE A ENSINOU A VOAR / LUÍS SEPÚLVEDA	1	0,2	0,0	0,4
12	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	1	0,2	0,0	0,4
12	O FOGO E AS CINZAS / MANUEL DA FONSECA	1	0,2	0,5	0,0
12	HISTÓRIA DO SPORT LISBOA E BENFICA / MANUEL REIS	1	0,2	0,5	0,0
12	E SE ESTIVESSES AÍ / MARC LEVY	1	0,2	0,0	0,4
12	PEGADAS NA AREIA / MARGARET FISHBACK POWERS	1	0,2	0,0	0,4
12	DIÁRIO DA TUA AUSÊNCIA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,2	0,0	0,4
12	O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,2	0,0	0,4
12	ULISSES / MARIA ALBERTA MENERES	1	0,2	0,5	0,0
12	A MARQUESA DE ALORNA / MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1	0,2	0,0	0,4
12	A ANA PASSOU-SE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,2	0,0	0,4
12	GASPAR E MARIANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,2	0,0	0,4
12	RECADOS DA MÃE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	0,2	0,0	0,4
12	A CASA DA FLORESTA / MARION ZIMMER BRADLEY	1	0,2	0,0	0,4
12	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "ANITA" / MARLIER E DELAHAYE	1	0,2	0,0	0,4
12	QUANDO DEUS SUSSURA SEU NOME / MAX LUCADO	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 9)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	CRONICANDO / MIA COUTO	1	0,2	0,5	0,0
12	AO CAIR DA NOITE / MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,2	0,5	0,0
12	O SEGREDO DO RIO / MIGUEL SOUSA TAVARES	1	0,2	0,0	0,4
12	O DRAGÃO DE SUA MAJESTADE / NAOMI NOVIK	1	0,2	0,5	0,0
12	CORALINE E A PORTA SECRETA / NEIL GAIMAN	1	0,2	0,0	0,4
12	UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS	1	0,2	0,0	0,4
12	UM REFÚGIO PARA A VIDA / NICHOLAS SPARKS	1	0,2	0,0	0,4
12	UMA ESCOLHA POR AMOR / NICHOLAS SPARKS	1	0,2	0,0	0,4
12	AS TEORIAS DO NILTON / NILTON	1	0,2	0,5	0,0
12	EU AMO VOCÊ / NILTON	1	0,2	0,5	0,0
12	O CORAÇÃO DO MAR / NORA ROBERTS	1	0,2	0,0	0,4
12	O HOMEM QUE MORDEU O CÃO / NUNO MARKL	1	0,2	0,0	0,4
12	ASSASSINS CREED: REVELAÇÃO / OLIVER BOWDEN	1	0,2	0,5	0,0
12	DARE TO DREAM: LIFE AS ONE DIRECTION / ONE DIRECTION	1	0,2	0,0	0,4
12	O RETRATO DE DORIAN GRAY / OSCAR WILDE	1	0,2	0,5	0,0
12	MARCADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,2	0,0	0,4
12	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	1	0,2	0,5	0,0
12	O BRAÇO ESQUERDO DE DEUS / PAUL HOFFMAN	1	0,2	0,5	0,0
12	ONZE MINUTOS / PAULO COELHO	1	0,2	0,0	0,4
12	DESISTIR NÃO É OPÇÃO / PAULO SOUSA E COSTA	1	0,2	0,0	0,4
12	O GATO DAS BOTAS / PERRAULT	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 10)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	VIAGEM PARA ALÉM DA MORTE / PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,2	0,5	0,0
12	A BÚSSOLA DOURADA / PHILIP PULLMAN	1	0,2	0,0	0,4
12	DUAS IRMÃS E UM REI / PHILIPPA GREGORY	1	0,2	0,0	0,4
12	SE ISTO É UM HOMEM / PRIMO LEVI	1	0,2	0,5	0,0
12	CRÓNICAS DE RICARDO ARAÚJO PEREIRA / RICARDO ARAÚJO PEREIRA	1	0,2	0,5	0,0
12	FERNÃO CAPELO GAIVOTA / RICHARD BACH	1	0,2	0,5	0,0
12	CHERUB: A SEITA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,2	0,5	0,0
12	CHERUB: O TRAFICANTE / ROBERT MUCHAMORE	1	0,2	0,5	0,0
12	OBRA DA SÉRIE "CHERUB" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ROBERT MUCHAMORE	1	0,2	0,5	0,0
12	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "CHERUB" / ROBERT MUCHAMORE	1	0,2	0,0	0,4
12	ESCAVANDO A VERDADE / RODRIGO SILVA	1	0,2	0,5	0,0
12	O JARDIM ENCANTADO / SARAH ADDISON ALLEN	1	0,2	0,0	0,4
12	O SOLAR ASSOMBRADO / SARAH SINGLETON	1	0,2	0,5	0,0
12	AMANTE DE SONHO / SHERRILYN KENYON	1	0,2	0,0	0,4
12	HENRIQUE, O TERRÍVEL / SIMON E ROSS	1	0,2	0,5	0,0
12	THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER	1	0,2	0,0	0,4
12	À ESPERA DE UM MILAGRE / STEPHEN KING	1	0,2	0,5	0,0
12	MISERY / STEPHEN KING	1	0,2	0,5	0,0
12	ECLIPSE / STEPHENIE MEYER	1	0,2	0,0	0,4
12	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "TWILIGHT" / STEPHENIE MEYER	1	0,2	0,0	0,4
12	A ARTE DA GUERRA / SUN TZU	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 80 – Livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 11)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
12	VAI AONDE TE LEVA O CORAÇÃO / SUSANNA TAMARO	1	0,2	0,0	0,4
12	OS JOGOS DA FOME: VOLUME 1 / SUZANNE COLLINS	1	0,2	0,5	0,0
12	O CÓDIGO DE STRAVINCI / TOBY CLEMENTS	1	0,2	0,5	0,0
12	OBRA DA SÉRIE "O SENHOR DOS ANÉIS" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / TOLKIEN	1	0,2	0,5	0,0
12	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "O SENHOR DOS ANÉIS" / TOLKIEN	1	0,2	0,5	0,0
12	NÃO DIGAS Á MAMÃ / TONI MAGUIRE	1	0,2	0,0	0,4
12	FILHOS DO ABANDONO / TOREY HAYDEN	1	0,2	0,0	0,4
12	MOURINHO, PORQUÊ TANTAS VITÓRIAS? / VÁRIOS	1	0,2	0,5	0,0
12	HOJE É POR PORTUGAL / VASCO UVA	1	0,2	0,5	0,0
12	DEWEY / VICKY MYRON	1	0,2	0,0	0,4
12	OS MISERÁVEIS / VICTOR HUGO	1	0,2	0,5	0,0
12	O REGRESSO / VICTORIA HISLOP	1	0,2	0,0	0,4
12	MACBETH / WILLIAM SHAKESPEARE	1	0,2	0,5	0,0
12	ROMEU E JULIETA / WILLIAM SHAKESPEARE	1	0,2	0,0	0,4
	NÃO REFERE	64	13,5	15,8	11,6
TOTAIS	245 TÍTULOS	474	100	100	100

n = 474

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida*

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
1	NICHOLAS SPARKS	32	6,8	1,4	11,2
2	J. K .ROWLING	24	5,1	9,8	1,2
3	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	19	4,0	0,9	6,6
4	ALÇADA E MAGALHÃES	12	2,5	4,2	1,2
4	JOHN GROGAN	12	2,5	0,5	4,2
5	DAN BROWN	11	2,3	3,3	1,5
6	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	10	2,1	3,3	1,2
7	JOHN BOYNE	8	1,7	2,8	0,8
7	JOSÉ SARAMAGO	8	1,7	1,9	1,5
7	STEPHENIE MEYER	8	1,7	0,0	3,1
8	CHRISTIANE F	7	1,5	0,9	1,9
8	EÇA DE QUEIROZ	7	1,5	1,9	1,2
8	MARGARIDA REBELO PINTO	7	1,5	0,5	2,3
9	DOROTHY KOOMSON	6	1,3	0,0	2,3
9	TOLKIEN	6	1,3	2,8	0,0
9	VINCENT E BURPO	6	1,3	0,5	1,9
10	CECELIA AHERN	5	1,1	0,0	1,9
10	MIGUEL SOUSA TAVARES	5	1,1	1,4	0,8
10	SAINT-EXÚPERY	5	1,1	0,5	1,5
11	CHRISTOPHER PAOLINI	4	0,8	1,4	0,4
11	JODI PICOULT	4	0,8	0,0	1,5
11	JÚLIO VERNE	4	0,8	1,9	0,0
11	ROBERT MUCHAMORE	4	0,8	1,4	0,4

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 1)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
11	SUSANNE COLLINS	4	0,8	0,9	0,8
11	TOREY HAYDEN	4	0,8		
12	AGATHA CHRISTIE	3	0,6	0,9	0,4
12	ANN BRASHARES	3	0,6	0,0	1,2
12	ANNE FRANK	3	0,6	0,5	0,8
12	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 1	3	0,6	0,5	0,8
12	CAMÕES	3	0,6	1,4	0,0
12	DANIEL OLIVEIRA	3	0,6	0,5	0,8
12	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	3	0,6	0,5	0,8
12	LESLEY PEARSE	3	0,6	0,0	1,2
12	PAULO COELHO	3	0,6	0,5	0,8
12	RICARDO ARAÚJO PEREIRA	3	0,6	0,9	0,4
12	SOUAD	3	0,6	0,0	1,2
13	A BÍBLIA	2	0,4	0,5	0,4
13	ARTHUR CONAN DOYLE	2	0,4	0,9	0,0
13	BERNARDO E GOMES	2	0,4	0,0	0,8
13	BLAKE NELSON	2	0,4	0,9	0,0
13	CHARLES DUCHAUSSOIS	2	0,4	0,0	0,8
13	CORONEL NETTO DE ALMEIDA	2	0,4	0,5	0,4
13	DANIEL PENNAC	2	0,4	0,9	0,0
13	DAVID HALBERSTAM	2	0,4	0,5	0,4
13	ENID BLYTON	2	0,4	0,9	0,0
13	GONÇALO AMARAL	2	0,4	0,5	0,4

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 2)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
13	LUÍS LOURENÇO	2	0,4	0,9	0,0
13	NICK VUJISIC	2	0,4	0,5	0,4
13	NILTON	2	0,4	0,9	0,0
13	STEPHEN KING	2	0,4	0,9	0,0
13	SVEVA CASATI MODIGNANI	2	0,4	0,0	0,8
13	TIM BOWLER	2	0,4	0,5	0,4
13	WALTER ISAACSON	2	0,4	0,5	0,4
13	WILLIAM SHAKESPEARE	2	0,4	0,5	0,4
14	ALDOUS HUXLEY	1	0,2	0,5	0,0
14	ALYSON NOEL	1	0,2	0,0	0,4
14	AMÉLIA PINTO PAIS	1	0,2	0,0	0,4
14	ANA GAVALDA	1	0,2	0,5	0,0
14	ANA MARTINS SILVA	1	0,2	0,0	0,4
14	ANNA CASANOVAS	1	0,2	0,0	0,4
14	ANNIE MURRAY	1	0,2	0,0	0,4
14	ANÓNIMO 1	1	0,2	0,0	0,4
14	ANTÓNIO COSTA SANTOS	1	0,2	0,5	0,0
14	ANTÓNIO LOBO ANTUNES	1	0,2	0,5	0,0
14	ANTÓNIO MOTA	1	0,2	0,0	0,4
14	ANYA PETERS	1	0,2	0,0	0,4
14	ARTURO PÉREZ-REVERTE	1	0,2	0,5	0,0
14	AUGUSTO CURY	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 2	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 3)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 3	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 4	1	0,2	0,0	0,4
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 5	1	0,2	0,0	0,4
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 6	1	0,2	0,0	0,4
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 7	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 8	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 9	1	0,2	0,0	0,4
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 10	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 11	1	0,2	0,0	0,4
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 12	1	0,2	0,5	0,0
14	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 13	1	0,2	0,5	0,0
14	BÁRBARA NORTON DE MATOS	1	0,2	0,0	0,4
14	BEN SHERWOOD	1	0,2	0,0	0,4
14	BLACK E DITERLIZZI	1	0,2	0,0	0,4
14	BRIAN KEANEY	1	0,2	0,5	0,0
14	BROOKE DESSERICH	1	0,2	0,0	0,4
14	C. S. LEWIS	1	0,2	0,5	0,0
14	CAMILO CASTELO BRANCO	1	0,2	0,5	0,0
14	CANDACE BUSHNELL	1	0,2	0,0	0,4
14	CARLOS RUIZ ZAFÓN	1	0,2	0,5	0,0
14	CAROLYN PARKHURST	1	0,2	0,0	0,4
14	CHARLAINE HARRIS	1	0,2	0,0	0,4
14	CHARLES DARWIN	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 4)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
14	CHARLOTTE BRONTE	1	0,2	0,0	0,4
14	DANIEL SAMPAIO	1	0,2	0,0	0,4
14	DANIEL SILVA	1	0,2	0,0	0,4
14	DAV PILKEY	1	0,2	0,0	0,4
14	DAVID MACHADO	1	0,2	0,5	0,0
14	DEAN LOREY	1	0,2	0,5	0,0
14	DIEGO MARADONA	1	0,2	0,5	0,0
14	E. L. JAMES	1	0,2	0,0	0,4
14	F. X. TOOLE	1	0,2	0,5	0,0
14	FÁTIMA LOPES	1	0,2	0,0	0,4
14	FERNANDO PESSOA	1	0,2	0,0	0,4
14	GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1	0,2	0,0	0,4
14	GIOVANNI PAPINI	1	0,2	0,5	0,0
14	GIULIA CARCASI	1	0,2	0,0	0,4
14	GONÇALO M. TAVARES	1	0,2	0,0	0,4
14	GONZALO TORRENTE BALLESTER	1	0,2	0,5	0,0
14	GORDON E WILLIAMS	1	0,2	0,5	0,0
14	HERGÉ	1	0,2	0,5	0,0
14	HOMERO	1	0,2	0,5	0,0
14	IAN MCEWAN	1	0,2	0,5	0,0
14	IRENE PEPPERBERG	1	0,2	0,0	0,4
14	ISAAC ASIMOV	1	0,2	0,5	0,0
14	ISABEL ALLENDE	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 5)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
14	J. R. WARD	1	0,2	0,5	0,0
14	JACK LONDON	1	0,2	0,0	0,4
14	JASVINDER SANGHERA	1	0,2	0,0	0,4
14	JOACHIM MASANNEK	1	0,2	0,5	0,0
14	JOHN STEINBECK	1	0,2	0,5	0,0
14	JORGE AMADO	1	0,2	0,5	0,0
14	JOSÉ JACINTO PEREIRA	1	0,2	0,5	0,0
14	KATE DICAMILLO	1	0,2	0,0	0,4
14	KEN FOLLETT	1	0,2	0,0	0,4
14	KHADI	1	0,2	0,0	0,4
14	LOUISE BAGSHAWE	1	0,2	0,0	0,4
14	LUÍS AGUILAR	1	0,2	0,5	0,0
14	LUÍS EDUARDO SOARES	1	0,2	0,5	0,0
14	LUÍS SEPÚLVEDA	1	0,2	0,0	0,4
14	LUÍS STTAU MONTEIRO	1	0,2	0,0	0,4
14	MANUEL DA FONSECA	1	0,2	0,5	0,0
14	MANUEL REIS	1	0,2	0,5	0,0
14	MARC LEVY	1	0,2	0,0	0,4
14	MARGARET FISHBACK POWERS	1	0,2	0,0	0,4
14	MARIA ALBERTA MENERES	1	0,2	0,5	0,0
14	MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1	0,2	0,0	0,4
14	MARION ZIMMER BRADLEY	1	0,2	0,0	0,4
14	MARLIER E DELAHAYE	1	0,2	0,0	0,4

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 6)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
14	MAX LUCADO	1	0,2	0,0	0,4
14	MIA COUTO	1	0,2	0,5	0,0
14	MICHAEL CUNNINGHAM	1	0,2	0,5	0,0
14	NAOMI NOVIK	1	0,2	0,5	0,0
14	NEIL GAIMAN	1	0,2	0,0	0,4
14	NORA ROBERTS	1	0,2	0,0	0,4
14	NUNO MARKL	1	0,2	0,0	0,4
14	OLIVER BOWDEN	1	0,2	0,5	0,0
14	ONE DIRECTION	1	0,2	0,0	0,4
14	OSCAR WILDE	1	0,2	0,5	0,0
14	P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	0,2	0,0	0,4
14	PATRICK SUSKIND	1	0,2	0,5	0,0
14	PAUL HOFFMAN	1	0,2	0,5	0,0
14	PAULO SOUSA E COSTA	1	0,2	0,0	0,4
14	PERRAULT	1	0,2	0,0	0,4
14	PHILIP JOSÉ FARMER	1	0,2	0,5	0,0
14	PHILIP PULLMAN	1	0,2	0,0	0,4
14	PHILIPPA GREGORY	1	0,2	0,0	0,4
14	PRIMO LEVI	1	0,2	0,5	0,0
14	RICHARD BACH	1	0,2	0,5	0,0
14	RODRIGO SILVA	1	0,2	0,5	0,0
14	SARAH ADDISON ALLEN	1	0,2	0,0	0,4
14	SARAH SINGLETON	1	0,2	0,5	0,0

Quadro 81 – Autor do livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 7)

LUGAR	AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	TOTAL %	MASCULINO %	FEMININO %
14	SHERRILYN KENYON	1	0,2	0,0	0,4
14	SIMON E ROSS	1	0,2	0,5	0,0
14	STEPHEN CHBOSKY	1	0,2	0,0	0,4
14	SUN TZU	1	0,2	0,5	0,0
14	SUSANNA TAMARO	1	0,2	0,0	0,4
14	TOBY CLEMENTS	1	0,2	0,5	0,0
14	TONI MAGUIRE	1	0,2	0,0	0,4
14	VÁRIOS 1	1	0,2	0,5	0,0
14	VASCO UVA	1	0,2	0,5	0,0
14	VICKY MYRON	1	0,2	0,0	0,4
14	VICTOR HUGO	1	0,2	0,5	0,0
14	VICTORIA HISLOP	1	0,2	0,0	0,4
	NÃO REFERE	64	13,5	15,8	11,6
TOTAIS	173 AUTORES	474	100	100	100

n = 474

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
1	NICHOLAS SPARKS	9
2	J. K. ROWLING	7
3	ALÇADA E MAGALHÃES	6
3	JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	6
4	JOSÉ SARAMAGO	5
5	MARGARIDA REBELO PINTO	4
5	MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	4
5	ROBERT MUCHAMORE	4
5	STEPHENIE MEYER	4
6	CECELIA AHERN	3
6	CHRISTOPHER PAOLINI	3
6	DAN BROWN	3
6	DOROTHY KOOMSON	3
6	JODI PICOULT	3
6	LESLEY PEARSE	3
6	MIGUEL SOUSA TAVARES	3
6	TOLKIEN	3
7	ANN BRASHARES	2
7	ARTHUR CONAN DOYLE	2
7	CHARLAINE HARRIS	2
7	DANIEL OLIVEIRA	2
7	EÇA DE QUEIROZ	2
7	ENID BLYTON	2
7	JOSÉ LUÍS PEIXOTO	2
7	JÚLIO VERNE	2
7	NILTON	2
7	PAULO COELHO	2
7	RICARDO ARAÚJO PEREIRA	2
7	STEPHEN KING	2
7	SUZANNE COLLINS	2
7	TOREY HAYDEN	2

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 1)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
7	WILLIAM SHAKESPEARE	2
8	BÍBLIA	1
8	AGATHA CHRISTIE	1
8	ALDOUS HUXLEY	1
8	ALYSON NOEL	1
8	AMÉLIA PINTO PAIS	1
8	ANA GAVALDA	1
8	ANA MARTINS SILVA	1
8	ANNA CASANOVAS	1
8	ANNE FRANK	1
8	ANNIE MURRAY	1
8	ANÓNIMO	1
8	ANTÓNIO COSTA SANTOS	1
8	ANTÓNIO LOBO ANTUNES	1
8	ANTÓNIO MOTA	1
8	ANYA PETERS	1
8	ARTURO PÉREZ-REVERTE	1
8	AUGUSTO CURY	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 1	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 2	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 3	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 4	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 5	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 6	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 7	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 8	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 9	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 10	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 11	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 12	1
8	AUTOR NÃO IDENTIFICADO 13	1

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 2)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
8	BÁRBARA NORTON DE MATOS	1
8	BEN SHERWOOD	1
8	BERNARDO E GOMES	1
8	BLACK E DI TERLIZZI	1
8	BLAKE NELSON	1
8	BRIAN KEANEY	1
8	BROOKE DESSERICH	1
8	C. S. LEWIS	1
8	CAMILO CASTELO BRANCO	1
8	CAMÕES	1
8	CANDACE BUSHNELL	1
8	CARLA NAZARETH	1
8	CARLOS RUIZ ZAFON	1
8	CAROLYN PARKHURST	1
8	CHARLES DARWIN	1
8	CHARLES DUCHAUSSOIS	1
8	CHARLOTTE BRONTE	1
8	CHRISTIANE F	1
8	CORONEL NETTO DE ALMEIDA	1
8	DANIEL PENNAC	1
8	DANIEL SAMPAIO	1
8	DANIEL SILVA	1
8	DAV PILKEY	1
8	DAVID HALBERSTAM	1
8	DAVID MACHADO	1
8	DAVID SHIELDS	1
8	DEAN LOREY	1
8	DIEGO MARADONA	1
8	E. L. JAMES	1
8	F. X. TOOLE	1
8	FÁTIMA LOPES	1

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 3)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
8	FERNANDO PESSOA	1
8	GABRIEL GARCIA MARQUEZ	1
8	GIOVANNI PAPINI	1
8	GIULIA CARCASI	1
8	GONÇALO AMARAL	1
8	GONÇALO M. TAVARES	1
8	GONZALO TORRENTE BALLESTER	1
8	GORDON E WILLIAMS	1
8	HERGÉ	1
8	HOMERO	1
8	IAN MCEWAN	1
8	IRENE PEPPERBERG	1
8	ISAAC ASIMOV	1
8	ISABEL ALLENDE	1
8	J. R. WARD	1
8	JACK LONDON	1
8	JASVINDER SANGHERA	1
8	JOACHIM MASANNEK	1
8	JOHN BOYNE	1
8	JOHN GROGAN	1
8	JOHN STEINBECK	1
8	JORGE AMADO	1
8	JOSÉ JACINTO PEREIRA	1
8	KATE DICAMILLO	1
8	KEN FOLLETT	1
8	KHADI	1
8	LOUISE BAGSHAWE	1
8	LUÍS AGUILAR	1
8	LUÍS EDUARDO SOARES	1
8	LUÍS LOURENÇO	1
8	LUÍS SEPÚLVEDA	1

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 4)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
8	LUÍS STTAU MONTEIRO	1
8	MANUEL DA FONSECA	1
8	MANUEL REIS	1
8	MARC LEVY	1
8	MARGARET FISHBACK POWERS	1
8	MARIA ALBERTA MENERES	1
8	MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1
8	MARION ZIMMER BRADLEY	1
8	MARLIER E DELAHAYE	1
8	MAX LUCADO	1
8	MIA COUTO	1
8	MICHAEL CUNNINGHAM	1
8	NAOMI NOVIK	1
8	NEIL GAIMAN	1
8	NICK VUJISIC	1
8	NORA ROBERTS	1
8	NUNO MARKL	1
8	OLIVER BOWDEN	1
8	ONE DIRECTION	1
8	OSCAR WILDE	1
8	P. C. CAST E KRISTIN CAST	1
8	PATRICK SUSKIND	1
8	PAUL HOFFMAN	1
8	PAULO SOARES COSTA	1
8	PERRAULT	1
8	PHILIP JOSÉ FARMER	1
8	PHILIP PULLMAN	1
8	PHILIPPA GREGORY	1
8	PRIMO LEVI	1
8	RICHARD BACH	1
8	RODRIGO SILVA	1

Quadro 82 – Número de títulos por autor no conjunto das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida (Continuação 5)

LUGAR	AUTORES	NÚMERO DE TÍTULO POR AUTOR
8	SAINT-EXUPERY	1
8	SARAH ADDISON ALLEN	1
8	SARAH SINGLETON	1
8	SHERRILYN KENYON	1
8	SIMON E ROSS	1
8	SOUAD	1
8	STEPHEN CHBOSKY	1
8	SUN TZU	1
8	SUSANNA TAMARO	1
8	SVEVA CASATI MODIGNANI	1
8	TIM BOWLER	1
8	TOBY CLEMENTS	1
8	TONI MAGUIRE	1
8	VÁRIOS	1
8	VASCO UVA	1
8	VICKY MYRON	1
8	VICTOR HUGO	1
8	VICTORIA HISLOP	1
8	VINCENT E BURPO	1
8	WALTER ISAACSON	1

Quadro 83 – Géneros das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida*

LUGAR	GÉNEROS	ESCOLHAS - ABSOLUTOS	% ESCOLHAS - TOTAL	% DE ESCOLHAS - MASCULINO	% DE ESCOLHAS - FEMININO
1	FICÇÃO	315	66,5	61,9	70,3
2	MEMÓRIAS / TESTEMUNHOS / BIOGRAFIA / AUTOBIOGRAFIA	42	8,9	6,5	10,8
3	NÃO IDENTIFICADO	12	2,6	2,3	2,7
4	CRÓNICAS / ENSAIOS / ENTREVISTAS	9	1,9	2,8	1,2
5	OUTROS	7	1,5	2,2	0,7
6	POESIA	6	1,3	2,3	0,4
7	HISTÓRIA	4	0,8	1,9	0,0
7	RELIGIÃO	4	0,8	0,9	0,8
7	HUMOR	4	0,8	1,4	0,4
8	TEATRO	3	0,6	0,5	0,8
9	PSICOLOGIA	2	0,4	0,5	0,4
10	BANDA DESENHADA / NOVELA GRÁFICA	1	0,2	0,5	0,0
10	CIÊNCIAS NATURAIS	1	0,2	0,5	0,0
	NÃO REFERE	64	13,5	15,8	11,5
TOTAIS	12 GÉNEROS IDENTIFICADOS	474	100	100	100

n = 474

Quadro 84 – Origem das obras declaradas como o livro que os inquiridos mais gostaram de ler na vida*

OBRAS LUSÓFONAS / NÃO LUSÓFONAS	ABSOLUTOS	%
OBRAS NÃO LUSÓFONAS	274	57,8
OBRAS LUSÓFONAS	121	25,5
OBRAS DE ORIGEM INDETERMINADA	79	16,7
TOTAIS	474	100

n = 474

Quadro 85 – Autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos (%)*

	Total n = 474	Sexo n = 474		Tipo de Curso n = 474		Background Escolar n = 474							Habitat n = 474			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
“Leio cada vez menos”	51,4	54,9	48,6	48,9	61,5	0,0	61,1	58,6	53,4	54,3	39,0	51,3	44,3	52,4	50,7	50,0
“Leio com a mesma frequência”	30,0	31,2	29,0	31,7	22,9	0,0	24,1	27,6	36,2	25,5	28,8	28,8	40,0	28,3	34,2	31,1
“Leio cada vez mais”	18,6	14,0	22,4	19,3	15,6	100	14,8	13,8	10,3	20,2	32,2	20,0	15,7	19,3	15,1	18,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 85 – Autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos (%) (Continuação 1)

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 474	n = 474			n = 474			n = 474				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Leio cada vez menos”	51,4	50,5	52,8	48,8	53,9	51,7	48,3	62,5	68,9	44,1	46,6	54,3
“Leio com a mesma frequência”	30,0	30,8	29,8	26,8	29,2	31,8	29,0	20,8	21,3	31,5	34,2	29,3
“Leio cada vez mais”	18,6	18,7	17,4	24,4	16,9	16,6	22,8	16,7	9,8	24,4	19,2	16,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Curso																						
	n = 474	n=474																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
“Leio cada vez menos”	51,4	50,4	44,7	76,5	56,7	81,8	100	50,0	54,5	50,0	20,0	80,0	60,7	80,0	33,3	50,0	100	100	50,0	60,0	66,7	44,4	0,0	66,7
“Leio com a mesma frequência”	30,0	31,8	34,5	11,8	26,7	9,1	0,0	0,0	18,2	50,0	60,0	20,0	30,3	20,0	33,3	50,0	0,0	0,0	10,0	40,0	0,0	33,3	100	33,3
“Leio cada vez mais”	18,6	17,8	20,9	11,8	16,7	9,1	0,0	50,0	27,3	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	40,0	0,0	33,3	22,2	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 85 – Autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos (%) (Continuação 2)

	Total n = 474	Tipologia de Leitores n = 474				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Leio cada vez menos”	51,4	73,7	65,2	47,2	37,5	0,0
“Leio com a mesma frequência”	30,0	25,0	34,8	30,8	31,3	0,0
“Leio cada vez mais”	18,6	1,3	0,0	22,0	31,3	100
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 85: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 86 – Razões justificativas para os juízos produzidos no âmbito da autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos (%)*

“Leio cada vez menos” Razões justificativas n = 244		“Leio com a mesma frequência” Razões justificativas n = 142	
	%		%
Por falta de tempo	35,7	Por não registrar alteração de hábitos	56,3
Por causa da escola	22,5	Por gostar de ler	13,4
Por falta de interesse	18,0	Por falta de tempo	9,2
Por não gostar de ler	9,4	Por não gostar de ler	8,5
Por dedicar-se a outras atividades	7,0	Por ler apenas para a escola	7,7
Por causa das tecnologias e redes sociais	6,1	Por causa da escola que rouba tempo	4,2
Sem razão em particular	1,2	Por aumento de interesse pela leitura	0,7
Total	100	Total	100

“Leio cada vez mais” Razões justificativas n = 88	
	%
Por aumento de interesse pela leitura	27,3
Por encontrar mais autores e livros de que gosta	15,9
Por desejo de aprender mais e desenvolver-se	14,8
Por gostar muito de ler	10,2
Por considerar que ler é importante	8,0
Por causa da aprendizagem e trabalhos escolares	8,0
Por prazer	4,5
Sem razão em particular	4,5
Por desejo de ocupar o tempo	3,4
Por influência dos professores	1,1
Por influência das redes sociais	1,1
Por influência dos amigos	1,1
Total	100

Quadro 87– Auto classificação do gosto pela leitura (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Background Escolar							Habitat			
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509							n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
“Gosto muito de ler”	22,4	12,0	31,7	24,0	17,1	33,3	17,5	9,4	21,0	23,2	22,7	19,8	40,8	23,6	24,1	19,0
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	40,7	47,8	49,7	26,5	0,0	31,7	46,9	46,8	46,5	40,9	51,9	45,1	42,7	46,8	46,5
“Gosto pouco de ler”	24,2	32,8	16,4	19,4	40,2	33,3	33,3	35,9	22,6	25,3	16,7	23,5	12,7	24,0	22,8	25,4
“Não gosto de ler”	9,0	14,5	4,1	6,9	16,2	33,3	17,5	7,8	9,7	5,1	19,7	4,9	1,4	9,7	6,3	9,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 509	n = 509			n = 509			n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Gosto muito de ler”	22,4	21,5	23,2	22,2	20,0	22,1	25,8	5,9	14,7	16,5	25,0	35,0
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	48,1	41,2	44,4	47,2	45,4	39,7	35,3	27,9	45,3	51,4	46,7
“Gosto pouco de ler”	24,2	22,9	25,2	24,4	25,1	22,7	24,5	32,4	50,0	25,9	17,6	13,3
“Não gosto de ler”	9,0	7,7	10,4	8,9	7,7	9,8	9,9	26,5	7,4	12,2	6,1	5,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 87– Auto classificação do gosto pela leitura (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
“Gosto muito de ler”	22,4	26,3	25,9	5,6	12,9	7,1	0,0	40,0	30,8	20,0	40,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	30,0	0,0	20,0	40,0	0,0	0,0
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	46,6	47,6	66,7	67,7	50,0	25,0	0,0	30,8	20,0	40,0	22,2	66,7	0,0	25,0	50,0	16,7	0,0	40,0	0,0	0,0	20,0	100	25,0
“Gosto pouco de ler”	24,2	23,3	18,9	16,7	12,9	21,4	50,0	40,0	23,1	60,0	20,0	33,3	33,3	60,0	25,0	50,0	66,7	80,0	30,0	40,0	60,0	40,0	0,0	50,0
“Não gosto de ler”	9,0	3,8	7,5	11,1	6,5	21,4	25,0	20,0	15,4	0,0	0,0	44,4	0,0	40,0	25,0	0,0	16,7	20,0	0,0	60,0	20,0	0,0	0,0	25,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolas n = 509						Natureza humanística, científica e artísticas dos cursos frequentados n = 509			
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS	Humanidades	Ciências e Tecnologias	Artes
“Gosto muito de ler”	22,4	29,5	21,4	19,2	37,5	16,7	29,5	20,2	26,5	21,6	11,8
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	36,1	49,4	39,2	50,0	50,0	36,4	51,1	45,6	41,5	67,6
“Gosto pouco de ler”	24,2	26,2	22,1	24,6	12,5	33,3	25,0	24,5	23,8	25,3	14,7
“Não gosto de ler”	9,0	8,2	7,1	16,9	0,0	0,0	9,1	4,3	4,1	11,6	5,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 87– Auto classificação do gosto pela leitura (%) (Continuação 2)

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509					Nº. de retenções ao longo do percurso escolar n = 509			
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores	Nenhuma	Uma	Duas	Três
“Gosto muito de ler”	22,4	4,5	13,0	24,6	62,5	100	24,7	17,8	17,5	0,0
“Gosto razoavelmente de ler”	44,4	27,0	47,8	51,3	31,3	0,0	46,9	39,3	37,5	33,3
“Gosto pouco de ler”	24,2	48,6	26,1	17,9	6,3	0,0	21,1	29,0	37,5	33,3
“Não gosto de ler”	9,0	19,8	13,0	6,2	0,0	0,0	7,3	14,0	7,5	33,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 87: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 88 – Juízos sobre o ato de ler (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Background Escolar							Habitat			
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509							n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
“Ler traz vantagens para a escola”	12,0	15,4	9,0	10,5	17,1	0,0	12,7	14,1	16,1	12,1	15,2	11,1	4,2	11,5	11,4	13,4
“Ler sem fins escolares é fascinante”	7,3	7,9	6,7	8,9	1,7	0,0	1,6	1,6	6,5	8,1	4,5	13,6	12,7	8,0	6,3	6,3
“Ler é uma atividade de imaginação”	24,0	19,5	28,0	26,0	17,1	0,0	22,2	18,8	22,6	24,2	18,2	33,3	26,8	26,0	16,5	23,9
“Ler é um trabalho escolar”	4,9	6,2	3,7	3,3	10,3	33,3	12,7	9,4	4,8	3,0	3,0	1,2	1,4	4,9	7,6	3,5
“Ler é um divertimento entre outros”	4,3	5,4	3,4	3,6	6,8	33,3	4,8	9,4	1,6	1,0	3,0	7,4	2,8	2,1	3,8	9,2
“Ler é aprender”	25,1	27,4	23,1	26,8	19,7	0,0	22,2	32,8	30,6	30,3	22,7	17,3	21,1	25,0	24,1	26,1
“Ler é aborrecido”	7,1	10,4	4,1	3,6	18,8	0,0	14,3	7,8	1,6	6,1	15,2	6,2	0,0	8,3	2,5	7,0
“Ler é um prazer”	15,3	7,9	22,0	17,3	8,5	33,3	9,5	6,3	16,1	15,2	18,2	9,9	31,0	14,2	27,8	10,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 88 – Juízos sobre o ato de ler (%) (Continuação 1)

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 509	n = 509			n = 509			n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Ler traz vantagens para a escola”	12,0	10,7	11,2	22,2	13,3	9,2	13,2	11,8	10,3	16,5	8,1	12,5
“Ler sem fins escolares é fascinante”	7,3	7,9	8,0	0,0	5,1	8,6	8,6	5,9	5,9	5,8	9,5	7,5
“Ler é uma atividade de imaginação”	24,0	27,1	22,4	17,8	27,2	23,3	20,5	20,6	20,6	23,0	26,4	25,0
“Ler é um trabalho escolar”	4,9	4,7	6,0	0,0	5,6	5,5	3,3	20,6	7,4	5,0	3,4	0,8
“Ler é um divertimento entre outros”	4,3	5,6	2,8	6,7	4,6	3,7	4,6	5,9	8,8	5,0	2,0	3,3
“Ler é aprender”	25,1	22,9	26,8	26,7	23,1	23,9	29,1	11,8	22,1	23,7	29,1	27,5
“Ler é aborrecido”	7,1	7,0	6,8	8,9	7,7	9,2	4,0	17,6	13,2	9,4	4,1	1,7
“Ler é um prazer”	15,3	14,0	16,0	17,8	13,3	16,6	16,6	5,9	11,8	11,5	17,6	21,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 88 – Juízos sobre o ato de ler (%) (Continuação 2)

	Total	Curso																						
	n = 509	n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
“Ler traz vantagens para a escola”	12,0	9,8	10,4	16,7	12,9	14,3	0,0	0,0	15,4	40,0	40,0	22,2	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	20,0	0,0	20,0	0,0	0,0
“Ler sem fins escolares é fascinante”	7,3	11,3	7,1	0,0	16,1	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
“Ler é uma atividade de imaginação”	24,0	23,3	27,8	27,8	32,3	14,3	0,0	20,0	15,4	40,0	20,0	11,1	33,3	0,0	25,0	0,0	16,7	20,0	0,0	0,0	20,0	10,0	100	25,0
“Ler é um trabalho escolar”	4,9	3,8	2,8	5,6	0,0	7,1	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	11,1	33,3	0,0	0,0	0,0	16,7	20,0	0,0	0,0	80,0	20,0	0,0	25,0
“Ler é um divertimento entre outros”	4,3	3,8	4,2	0,0	3,2	0,0	25,0	20,0	15,4	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0
“Ler é aprender”	25,1	22,6	30,2	27,8	16,1	14,3	0,0	20,0	23,1	0,0	20,0	11,1	0,0	60,0	50,0	0,0	0,0	40,0	50,0	20,0	0,0	20,0	0,0	25,0
“Ler é aborrecido”	7,1	3,8	2,4	11,1	3,2	35,7	75,0	0,0	7,7	0,0	0,0	44,4	0,0	20,0	0,0	50,0	50,0	20,0	0,0	60,0	0,0	10,0	0,0	0,0
“Ler é um prazer”	15,3	21,8	15,1	11,1	16,1	14,3	0,0	20,0	15,4	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	25,0	50,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 88 – Juízos sobre o ato de ler (%) (Continuação 3)

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Ler traz vantagens para a escola”	12,0	15,3	8,7	12,3	0,0	0,0
“Ler sem fins escolares é fascinante”	7,3	0,9	13,0	8,2	15,6	0,0
“Ler é uma atividade de imaginação”	24,0	13,5	26,1	27,6	21,9	0,0
“Ler é um trabalho escolar”	4,9	10,8	4,3	3,5	0,0	0,0
“Ler é um divertimento entre outros”	4,3	6,3	0,0	3,8	6,3	0,0
“Ler é aprender”	25,1	27,9	21,7	25,2	18,8	0,0
“Ler é aborrecido”	7,1	18,9	4,3	4,1	0,0	0,0
“Ler é um prazer”	15,3	6,3	21,7	15,2	37,5	100
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 88: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 89 – Atitude global sobre as obras lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%)

Atitude	Total	Sexo		Tipologia de Leitores				
		Masculino	Feminino	Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Positiva	37,5	38,2	36,9	31,5	30,4	41,1	28,1	0,0
Negativa	29,5	29,0	29,9	36,0	43,5	25,8	34,4	50,0
Ambígua / Crítica	25,5	22,8	27,2	17,1	17,4	27,0	37,5	50,0
Outra	3,3	4,1	2,6	4,5	0,0	3,5	0,0	0,0
Sem opinião	4,5	5,8	3,4	10,8	8,7	2,6	0,0	0,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

n = 509

Quadro 90 – Obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ	146	28,7
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	62	12,2
3	OS LUSÍADAS / CAMÕES	47	9,2
4	AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE	15	2,9
5	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	11	2,2
5	O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA	11	2,2
5	ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES	11	2,2
6	FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT	10	2
7	A FADA ORIANA / SOPHIA	7	1,4
8	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	6	1,2
8	A MENINA DO MAR / SOPHIA	6	1,2
8	O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO	6	1,2
9	SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA	5	1
10	O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXÚPERY	4	0,8
11	FALAR VERDADE A MENTIR / ALMEIDA GARRETT	3	0,6
11	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	3	0,6
12	A AIA / EÇA DE QUEIRÓZ	1	0,2
12	À BEIRA DO LAGO DOS ENCANTOS / MARIA ALBERTA MENÉRES	1	0,2

Quadro 90 – Obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
12	A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU	1	0,2
12	A SELVA / FERREIRA DE CASTRO	1	0,2
12	AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO	1	0,2
12	AS PUPILAS DO SENHOR REITOR	1	0,2
12	CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	1	0,2
12	DOM QUIXOTE DE LA MANCHA / CERVANTES	1	0,2
12	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	1	0,2
12	HISTÓRIAS DA TERRA E DO MAR / SOPHIA	1	0,2
12	LEVARAM-ME / SUSANA FERRADOR	1	0,2
12	LIVRO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	1	0,2
12	MENSAGEM / FERNANDO PESSOA	1	0,2
12	MINHA QUERIDA INÊS / MARGARIDA REBELO PINTO	1	0,2
12	O BOM INVERNO / JOÃO TORDO	1	0,2
12	O MUNDO EM QUE VIVI / ILSE LOSA	1	0,2
12	O RAPAZ DE BRONZE / SOPHIA	1	0,2
12	O SÉTIMO SELO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	0,2
12	O TRIUNDO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL	1	0,2
12	OBRA DA SÉRIE "OS JOGOS DA FOME" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUZANNE COLLINS	1	0,2

Quadro 90 – Obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
12	NOVOS CONTOS DA MONTANHA / MIGUEL TORGA	1	0,2
12	OS RETORNADOS / JÚLIO MAGALHÃES	1	0,2
12	PEQUENAS MEMÓRIAS / JOSÉ SARAMAGO	1	0,2
12	PEREGRINAÇÃO / FERNÃO MENDES PINTO	1	0,2
12	POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	1	0,2
12	UMA AVENTURA NA PRAIA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,2
12	UMA PEDRA SOBRE O RIO / MARGARIDA FONSECA SANTOS	1	0,2
12	UMA QUESTÃO DE COR / ANA SALDANHA	1	0,2
12	VINTE E CINCO A SETE VOZES / ALICE VIEIRA	1	0,2
	NÃO SE RECORDA DE NENHUM	127	25
TOTAIS	45 TÍTULOS	509	100

n = 509

Quadro 91 – Atitude face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%)*

OBRAS / ATITUDES	POSITIVA	NEGATIVA	AMBÍGUA / CRÍTICA	OUTRA	SEM OPINIÃO	TOTAIS
A AIA / EÇA DE QUEIRÓZ	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
À BEIRA DO LAGO DOS ENCANTOS / MARIA ALBERTA MENÉRES	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
A FADA ORIANA / SOPHIA	71,4	14,3	14,3	0,0	0,0	100
A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	83,3	16,7	0,0	0,0	0,0	100
A MENINA DO MAR / SOPHIA	83,3	0,0	16,7	0,0	0,0	100
A SELVA / FERREIRA DE CASTRO	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100
AS PUPILAS DO SENHOR REITOR	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE	80,0	13,3	6,7	0,0	0,0	100
CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
DOM QUIXOTE DE LA MANCHA / CERVANTES	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
FALAR VERDADE A MENTIR / ALMEIDA GARRETT	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	63,6	36,4	0,0	0,0	0,0	100
FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT	40,0	40,0	10,0	10,0	0,0	100
HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
HISTÓRIAS DA TERRA E DO MAR / SOPHIA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
LEVARAM-ME / SUSANA FERRADOR	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100

Quadro 91 – Atitude face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%) (Continuação 1)

OBRAS / ATITUDES	POSITIVA	NEGATIVA	AMBÍGUA / CRÍTICA	OUTRA	SEM OPINIÃO	TOTAIS
LIVRO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO	0,0	0,0	0,0	100	0,0	100
MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	41,9	25,9	25,8	3,2	3,2	100
MENSAGEM / FERNANDO PESSOA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
MINHA QUERIDA INÊS / MARGARIDA REBELO PINTO	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
O BOM INVERNO / JOÃO TORDO	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA	81,8	18,2	0,0	0,0	0,0	100
O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO	0,0	66,7	16,7	0,0	16,7	100
O MUNDO EM QUE VIVI / ILSE LOSA	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXÚPERY	75,0	25,0	0,0	0,0	0,0	100
O RAPAZ DE BRONZE / SOPHIA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
O SÉTIMO SELO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
O TRIUNDO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
OBRA DA SÉRIE "OS JOGOS DA FOME" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUZANNE COLLINS	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100
OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
OS LUSÍADAS / CAMÕES	72,3	10,6	10,6	6,4	0,0	100
OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ	41,8	30,8	24,7	2,1	0,7	100
NOVOS CONTOS DA MONTANHA / MIGUEL TORGA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100

Quadro 91 – Atitude face às obras recordadas como lidas em contexto escolar, no âmbito da disciplina de Português (%) (Continuação 2)

OBRAS / ATITUDES	POSITIVA	NEGATIVA	AMBÍGUA / CRÍTICA	OUTRA	SEM OPINIÃO	TOTAIS
OS RETORNADOS / JÚLIO MAGALHÃES	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100
PEQUENAS MEMÓRIAS / JOSÉ SARAMAGO	0,0	0,0	100	0,0	0,0	100
PEREGRINAÇÃO / FERNÃO MENDES PINTO	0,0	100	0,0	0,0	0,0	100
POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA	60,0	20,0	20,0	0,0	0,0	100
ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES	81,8	18,2	0,0	0,0	0,0	100
UMA AVENTURA NA PRAIA / ALÇADA E MAGALHÃES	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
UMA PEDRA SOBRE O RIO / MARGARIDA FONSECA SANTOS	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
UMA QUESTÃO DE COR / ANA SALDANHA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
VINTE E CINCO A SETE VOZES / ALICE VIEIRA	100	0,0	0,0	0,0	0,0	100
45 TÍTULOS / TOTAIS	54,5	24,3	17,5	2,6	1,0	TOTAL NESTA LINHA - 100

n = 382

Quadro 92 – Alguma vez ter lido, na totalidade, um livro em versão eletrônica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	6,7	7,1	6,3	7,7	3,4	0,0	4,8	6,3	3,2	7,1	1,5	12,3	9,9	8,3	5,1	4,2
Não	93,3	92,9	93,7	92,3	96,6	100	95,2	93,8	96,8	92,9	98,5	87,7	90,1	91,7	94,9	95,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	6,7	9,3	4,8	4,4	8,2	5,5	6,0	5,9	10,3	5,8	6,8	5,8
Não	93,3	90,7	95,2	95,6	91,8	94,5	94,0	94,1	89,7	94,2	93,2	94,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 92 – Alguma vez ter lido, na totalidade, um livro em versão eletrônica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) (%) (Continuação)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	6,7	9,0	8,0	0,0	6,5	0,0	0,0	0,0	7,7	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Não	93,3	91,0	92,0	100	93,5	100	100	100	92,3	100	80,0	100	100	100	75,0	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	6,7	1,8	13,0	6,5	18,8	50,0
Não	93,3	98,2	87,0	93,5	81,3	50,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 92: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 93 – Número de obras lidas na totalidade em versão eletrónica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) *

NÚMERO DE ALUNOS - ABSOLUTOS	NÚMERO DE OBRAS REFERIDAS	%
27	UMA OBRA	79,4
3	DUAS OBRAS	8,8
1	TRÊS OBRAS	2,9
2	QUATRO OBRAS	5,9
1	CINCO OBRAS	2,9
TOTAIS		100

n = 34

Quadro 94 – Obras / autores lidos na totalidade em versão eletrônica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) *

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
1	O LIVRO DE SÃO CIPRIANO / ANÓNIMO	2	4,1	5,9
1	AS CINQUENTA SOMBRAS DE GREY / E. L. JAMES	2	4,1	5,9
1	O SEGREDO / RHONDA BYRNE	1	4,1	5,9
2	DOUBT / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,0	2,9
2	FAIRY TAIL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,0	2,9
2	OS LUSÍADAS / CAMÕES	1	2,0	2,9
2	UM CONTO DE NATAL / CHARLES DICKENS	1	2,0	2,9
2	OS FILHOS DO DROGA / CHRISTIANE F	1	2,0	2,9
2	ELDEST / CHRISTOPHER PAOLINI	1	2,0	2,9
2	HIGH SCHOOL OF THE DEAD: VOLUME 1 / DAISUKE SATO	1	2,0	2,9
2	O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN	1	2,0	2,9
2	DEIXEM FALAR AS PEDRAS / DAVID MACHADO	1	2,0	2,9
2	AS CINQUENTA SOMBRAS MAIS NEGRAS / E. L. JAMES	1	2,0	2,9
2	AS CINQUENTA SOMBRAS: LIVRE / E. L. JAMES	1	2,0	2,9
2	EMINEM FOREVER: THE WAY I AM / EMINEM	1	2,0	2,9
2	MANGA GUILTY CROWN / ESTÚDIOS DE MANGA	1	2,0	2,9
2	MANGA VAMPIRE KNIGHT / ESTÚDIOS DE MANGA	1	2,0	2,9
2	MANGA ANOTHER / ESTÚDIOS DE MANGA	1	2,0	2,9
2	MANGA AMNESIA / ESTÚDIOS DE MANGA	1	2,0	2,9
2	CRÓNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA / GABRIEL GARCIA MARQUÉZ	1	2,0	2,9
2	A GUERRA DOS TRONOS: VOLUME 6 / GEORGE R. R. MARTIN	1	2,0	2,9

Quadro 94 – Obras / autores lidos na totalidade em versão eletrônica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
2	A GUERRA DOS MUNDOS / H. G. WELLS	1	2,0	2,9
2	HARRY POTTER E A ÓRDEM DA FÊNIX / J. K. ROWLING	1	2,0	2,9
2	DIÁRIO DE UM BANANA / JEFF KINNEY	1	2,0	2,9
2	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	1	2,0	2,9
2	AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO	1	2,0	2,9
2	PLAYER PIANO / KURT VONNEGUT	1	2,0	2,9
2	UMA PEDRA SOBRE O RIO / MARGARIDA FONSECA SANTOS	1	2,0	2,9
2	OBRA DA SÉRIE "NARUTO" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / MASASHI KISHIMOTO	1	2,0	2,9
2	VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO / MIA COUTO	1	2,0	2,9
2	OS BICHOS / MIGUEL TORGA	1	2,0	2,9
2	OBRA DE NIKITA NOSSOV SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NIKITA NOSSOV	1	2,0	2,9
2	MARCADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST	1	2,0	2,9
2	O GEBO E A SOMBRA / RAÚL BRANDÃO	1	2,0	2,9
2	THE SECRET: THE SECRET TO TEEN POWER / RHONDA BYRNE	1	2,0	2,9
2	ACADEMIA DE VAMPIROS: ÚLTIMO SACRIFÍCIO / RICHELLE MEAD	1	2,0	2,9
2	CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	1	2,0	2,9
2	THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER / STEPHEN CHBOSKY	1	2,0	2,9
2	TODAS AS OBRAS DA SÉRIE "TWILIGHT" / STEPHENIE MEYER	1	2,0	2,9
2	ECLIPSE / STEPHENIE MEYER	1	2,0	2,9
2	LUA NOVA / STEPHENIE MEYER	1	2,0	2,9
2	OBRA DA SÉRIE "TWILIGHT" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER	1	2,0	2,9

Quadro 94 – Obras / autores lidos na totalidade em versão eletrónica (e-book, PDF, site da Internet, etc.) (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
2	AMANHECER / STEPHENIE MEYER	1	2,0	2,9
2	MANGA DEATH NOTES: VOLUME 1 / TSUGUMI OHBA	1	2,0	2,9
2	OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ	1	2,0	2,9
2	MANGA SOUL EATER / ESTÚDIOS DE MANGA	1	2,0	2,9
TOTAIS	46 TÍTULOS	49	100	

n = 34

Quadro 95 – Formato em que foram lidas, na totalidade, as obras em versão eletrónica

LUGAR	FORMATO	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS
1	EM PDF	26	53,1
2	EM SITE DA INTERNET	12	24,5
3	EM E-BOOK	11	22,4
TOTAIS	46 TÍTULOS	49	100

n = 34

Quadro 96 – Opinião sobre a leitura de livros em versão eletrónica (%)

Opinião	%
Prefere ler em papel	35,3
Considera a leitura em versão eletrónica uma boa opção tecnológica	23,5
Pensa que a leitura em versão eletrónica pode desenvolver problemas de visão	14,7
Prefere ler em versão eletrónica	14,7
Considera que a leitura em versão eletrónica é igual à leitura em versão impressa	5,9
Considera que a leitura em versão eletrónica é uma forma prática de ler	2,9
Pensa que a leitura em versão eletrónica é uma opção amiga do ambiente	2,9
Total	100

n = 34

Quadro 97 – Existência de livros no agregado familiar (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	97,2	95,9	98,5	99,7	88,9	66,7	93,7	93,8	100	99,0	95,5	98,8	100	97,6	97,5	96,5
Não	2,8	4,1	1,5	0,3	11,1	33,3	6,3	6,3	0,0	1,0	4,5	1,2	0,0	2,4	2,5	3,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	IRPL n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	97,2	82,4	94,1	98,6	99,3	99,2
Não	2,8	17,6	5,9	1,4	0,7	0,8
	100	100	100	100	100	100

Quadro 97 – Existência de livros no agregado familiar (%) (Continuação)

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	97,2	90,1	100	99,1	100	100
Não	2,8	9,9	0,0	0,9	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 97: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 98 – Dimensão das bibliotecas existentes no agregado familiar (%)*

	Total n = 495	Sexo n = 495		Tipo de Curso n = 495		Background Escolar n = 495							Habitat n = 495			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Menos de 20 livros	20,8	23,4	18,6	16,4	37,5	0,0	39,0	30,0	25,8	19,4	20,6	15,0	2,8	20,6	9,1	27,7
Entre 20 e 100 livros	52,7	47,2	57,6	53,2	51,0	100	59,3	58,3	64,5	61,2	52,4	40,0	33,8	50,9	57,1	54,0
Entre 100 e 500 livros	23,0	24,7	21,6	26,3	10,6	0,0	1,7	11,7	8,1	18,4	23,8	33,8	57,7	25,3	27,3	16,1
Mais de 500 livros	3,4	4,8	2,3	4,1	1,0	0,0	0,0	0,0	1,6	1,0	3,2	11,3	5,6	3,2	6,5	2,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 495	IRPL n = 495				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Menos de 20 livros	20,8	71,4	25,0	22,6	16,3	10,1
Entre 20 e 100 livros	52,7	21,4	59,4	56,9	59,9	42,9
Entre 100 e 500 livros	23,0	7,1	15,6	17,5	20,4	40,3
Mais de 500 livros	3,4	0,0	0,0	2,9	3,4	6,7
	100	100	100	100	100	100

Quadro 98 – Dimensão das bibliotecas existentes no agregado familiar (%) (Continuação)

	Total n =495	Tipologia de Leitores n = 495				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Menos de 20 livros	20,8	37,0	21,7	17,2	9,4	0,0
Entre 20 e 100 livros	52,7	38,0	26,1	59,2	46,9	100
Entre 100 e 500 livros	23,0	24,0	52,2	20,4	28,1	0,0
Mais de 500 livros	3,4	1,0	0,0	3,3	15,6	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 98: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 99 – Géneros de livros presentes nas bibliotecas do agregado familiar (%)*

Géneros	%
Enciclopédias	70,7
Livros escolares	59,0
Livros de romance, conto e ensaio	50,5
Livros infantis e juvenis	42,8
Livros de viagens, exploração e aventura	36,2
Livros científicos e técnicos	25,3
Livros de poesia e arte	14,5
Livros de manga japonesa	0,4
Livros de futebol	0,4
Livros religiosos	0,2

n = 495

Quadro 100 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que tinha por prática a leitura de histórias a partir de livros aos inquiridos, durante a sua infância (%)

	%
Mãe	68,4
Pai	15,9
Avó	8,7
Irmã	2,4
Avô	1,0
Tia	1,0
Irmão	0,7
Madrinha	0,7
Prima	0,5
Bisavó	0,2
Tio	0,2
Não refere	0,2
Total	100

n = 414

Quadro 101 – Familiar (ou pessoa com quem viviam) que os inquiridos se recordam, durante a sua infância, de observar regularmente a ler livros (%)

	%
Mãe	54,9
Pai	24,1
Irmã	8,4
Avó	4,3
Irmão	4,3
Avô	1,0
Madrinha	0,7
Prima	0,7
Tio	0,7
Tia	0,5
Padrinho	0,2
Não refere	0,2
Total	100

n = 419

Quadro 102 – Regularidade, na atualidade, da prática de leituras de livros por parte dos pais ou familiares com quem os inquiridos vivem (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509								Habitat n = 509		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	56,4	51,9	60,4	61,5	39,3	33,3	33,3	48,4	37,1	58,6	48,5	67,9	93,0	56,6	64,6	51,4
Não	43,6	48,1	39,6	38,5	60,7	66,7	66,7	51,6	62,9	41,4	51,5	32,1	7,0	43,4	35,4	48,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Escolaridade do Pai n = 509							Escolaridade da Mãe n = 509							
		N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS	NN	N1	1C	2C	3C	ES	CM	CS
Sim	56,4	50,0	38,5	46,0	49,0	58,4	66,7	87,1	0,0	14,3	28,6	45,7	49,2	53,5	90,0	82,8
Não	43,6	50,0	61,5	54,0	51,0	41,6	33,3	12,9	100	85,7	71,4	54,3	50,8	46,5	10,0	17,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	56,4	61,7	61,3	66,7	64,5	28,6	50,0	80,0	30,8	0,0	40,0	33,3	66,7	20,0	50,0	50,0	66,7	20,0	30,0	20,0	40,0	60,0	0,0	25,0
Não	43,6	38,3	38,7	33,3	35,5	71,4	50,0	20,0	69,2	100	60,0	66,7	33,3	80,0	50,0	50,0	33,3	80,0	70,0	80,0	60,0	40,0	100	75,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 102: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Escolaridade do Pai e da Mãe (NN – Não sabe ler nem escrever nem completou qualquer grau / N1 – Sabe ler e escrever mas não completou 1º. Ciclo / 1C – 1º. Ciclo / 2C – 2º. Ciclo / 3C – 3º. Ciclo / ES – Ensino Secundário / CM – Curso Médio / CS – Curso Superior); Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia)

Quadro 103 – Familiar (ou pessoa com quem vivem) que os inquiridos, na atualidade, observam regularmente a ler livros (%)

	%
Mãe	54,4
Pai	28,2
Irmã	9,8
Irmão	3,5
Avó	2,4
Tia	0,7
Avô	0,3
Madrinha	0,3
Namorado(a)	0,3
Total	100

n = 287

Quadro 104 – Hábitos de leitura de livros (para além dos manuais escolares) por parte dos amigos dos inquiridos (%)

	Total	Sexo		Tipologia de Leitores				
		n = 509		n = 509				
		Masculino	Feminino	Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Amigos leem frequentemente livros	48,7	39,0	57,5	35,1	43,5	53,7	46,9	50,0
Amigos não leem frequentemente livros	51,3	61,0	42,5	64,9	56,5	46,3	53,1	50,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 105 – Relação com os pares em torno das práticas de leitura (%)

"Falamos sobre livros e leituras"	Total	Sexo		Tipologia de Leitores				
	n = 509	n = 509		n = 509				
		M	F	Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	44,8	34,0	54,5	22,5	39,1	51,6	56,3	0,0
Não	55,2	66,0	45,5	77,5	60,9	48,4	43,8	100
	100	100	100	100	100	100	100	100

"Emprestamos livros uns aos outros"	Total	Sexo		Tipologia de Leitores				
	n = 509	n = 509		n = 509				
		M	F	Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	46,2	26,6	63,8	22,5	39,1	51,6	75,0	50,0
Não	53,8	73,4	36,2	77,5	60,9	48,4	25,0	50,0
	100	100	100	100	100	100	100	100

"Oferecemos livros entre nós"	Total	Sexo		Tipologia de Leitores				
	n = 509	n = 509		n = 509				
		M	F	Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	14,9	10,4	19,0	7,2	13,0	16,4	28,1	0,0
Não	85,1	89,6	81,0	92,8	87,0	83,6	71,9	100
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 105: Sexo (M – Masculino / F – Feminino)

Quadro 106 – Hábitos de leitura de revistas em formato impresso (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	53,8	45,6	61,2	56,9	43,6	66,7	52,4	57,8	56,5	55,6	43,9	55,6	53,5	50,0	58,2	59,2
Não, nunca	46,2	54,4	38,8	43,1	56,4	33,3	47,6	42,2	43,5	44,4	56,1	44,4	46,5	50,0	41,8	40,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	53,8	51,4	56,0	53,3	49,7	55,2	57,6	44,1	47,1	50,4	58,8	58,3
Não, nunca	46,2	48,6	44,0	46,7	50,3	44,8	42,4	55,9	52,9	49,6	41,2	41,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 495	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	53,8	43,2	65,2	55,1	65,6	100
Não, nunca	46,2	56,8	34,8	44,9	34,4	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 106: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 107 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso*

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	MARIA	29	10,6
2	VISÃO	24	8,8
3	CARAS	22	8
4	TV SETE DIAS	18	6,6
5	NATIONAL GEOGRAPHIC	16	5,8
6	SÁBADO	14	5,1
7	BLITZ	13	4,7
8	FUTEBOLISTA	12	4,4
9	BRAVO	11	4
10	HAPPY	8	2,9
11	TV GUIA	7	2,6
12	BGAMER	6	2,2
12	EQUITACÃO	6	2,2
12	TELENOVELAS	6	2,2
12	TV MAIS	6	2,2
13	COSMOPOLITAN	5	1,8
14	EMPIRE MAGAZINE	4	1,5
14	NOVA GENTE	4	1,5
14	SUPER INTERESSANTE	4	1,5
14	VOGUE	4	1,5
15	BIKE MAGAZINE	3	1,1

Quadro 107 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso (Continuação 1)

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
15	EXAME INFORMÁTICA	3	1,1
15	MÍSTICA (REVISTA OFICIAL DO BENFICA)	3	1,1
15	QUERO SABER	3	1,1
15	SPORTLIGA	3	1,1
15	VIDAS (CORREIO DA MANHÃ)	3	1,1
16	MOTOCROSS	2	0,7
16	NÃO REFERE TÍTULO	2	0,7
16	NOVO BURLADERO	2	0,7
16	SPORT LIFE	2	0,7
17	ACTIVA	1	0,4
17	ANA	1	0,4
17	CAVALO	1	0,4
17	ELLE	1	0,4
17	FÓRUM ESTUDANTE	1	0,4
17	GENNI, REVISTA DE MAGIA	1	0,4
17	HOLA!	1	0,4
17	IPSILON	1	0,4
17	LUX	1	0,4
17	MEN'S HEALTH	1	0,4
17	MOTOR	1	0,4
17	MUNDO DA CAÇA	1	0,4

Quadro 107 – Revista mais habitualmente lida em formato impresso (Continuação 2)

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
17	MUNDO MOTOR	1	0,4
17	O MUNDO DA PESCA	1	0,4
17	OFFROAD	1	0,4
17	PHOTOSHOP	1	0,4
17	PLAYSTATION MAGAZINE	1	0,4
17	REVISTA DA AVON	1	0,4
17	REVISTA DA WINDOWS	1	0,4
17	REVISTA DE CULTURA GERAL NÃO IDENTIFICADA	1	0,4
17	REVISTA DO SUPERMERCADO DIA	1	0,4
17	REVISTA DO EXÉRCITO	1	0,4
17	SELECÇÕES DO READER'S DIGEST	1	0,4
17	TELVA	1	0,4
17	TIMES	1	0,4
17	TOPGEAR	1	0,4
17	TURBO	1	0,4
17	UP MAGAZINE (REVISTA DA TAP)	1	0,4
17	VOLTA AO MUNDO	1	0,4
TOTAIS	59 TÍTULOS	274	100

n = 274

Quadro 108 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato impresso (%)*

	Total n = 274	Sexo n = 274		Tipo de Curso n = 274		Background Escolar n = 274								Habitat n = 274		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Femininas e moda	17,5	4,5	26,2	17,1	19,2	50,0	14,7	22,2	34,3	21,8	13,8	6,7	7,9	15,4	21,7	18,8
Informação geral	15,0	14,5	15,2	16,7	7,7	0,0	8,8	2,8	11,4	12,7	31,0	15,6	26,3	17,5	13,0	11,8
Desporto e veículos	13,5	30,0	2,4	11,7	21,2	0,0	14,7	19,4	8,6	5,5	13,8	17,8	18,4	11,9	8,7	18,8
Lazer	2,9	7,3	0,0	1,8	7,7	0,0	5,9	5,6	0,0	3,6	0,0	2,2	2,6	2,8	2,2	3,5
Cultura e espetáculos	6,6	8,2	5,5	7,7	1,9	0,0	5,9	0,0	5,7	7,3	0,0	6,7	18,4	7,7	10,9	2,4
Sociedade	14,2	4,5	20,7	14,9	11,5	0,0	29,4	2,8	8,6	20,0	13,8	13,3	10,5	16,1	17,4	9,4
Tecnologias da informação	1,5	2,7	0,6	1,4	1,9	0,0	0,0	0,0	2,9	1,8	0,0	4,4	0,0	2,1	2,2	0,0
Televisão	15,7	8,2	20,7	14,0	23,1	50,0	17,6	25,0	20,0	14,5	17,2	13,3	2,6	11,2	13,0	24,7
Viagens e turismo	0,4	0,0	0,6	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	2,2	0,0
Ambiente e divulgação científica	8,8	12,7	6,1	10,8	0,0	0,0	2,9	13,9	8,6	7,3	10,3	11,1	7,9	9,8	6,5	8,2
Saúde e educação	0,7	0,9	0,6	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,8	0,0	2,2	0,0	1,4	0,0	0,0
Masculinas	0,4	0,9	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	2,8	0,0	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,2
Culinária	0,4	0,9	0,0	0,0	1,9	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0	0,0
Outros	1,8	3,6	0,6	1,4	3,8	0,0	0,0	2,8	0,0	1,8	0,0	2,2	5,3	2,1	2,2	1,2
Não refere	0,7	0,9	0,6	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,4	0,0	1,4	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 108 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato impresso (%) (Continuação 1)

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 274	n = 274			n = 274			n = 274				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Femininas e moda	17,5	18,2	18,6	8,3	23,7	17,6	10,5	31,3	9,4	15,7	20,9	15,7
Informação geral	15,0	11,8	20,0	0,0	10,3	15,4	19,8	12,5	6,3	10,0	15,1	24,3
Desporto e veículos	13,5	10,9	15,0	16,7	14,4	15,4	10,5	18,8	15,6	17,1	11,6	10,0
Lazer	2,9	3,6	2,1	4,2	6,2	1,1	1,1	0,0	9,4	2,9	3,5	0,0
Cultura e espetáculos	6,6	9,1	5,0	4,2	8,2	5,5	5,8	0,0	3,1	4,3	8,1	10,0
Sociedade	14,2	10,0	16,4	20,8	4,1	18,7	20,9	6,3	18,8	18,6	11,6	12,9
Tecnologias da informação	1,5	1,8	1,4	0,0	2,1	0,0	2,3	0,0	0,0	1,4	3,5	0,0
Televisão	15,7	19,1	10,0	33,3	19,6	12,1	15,1	12,5	18,8	18,6	14,0	14,3
Viagens e turismo	0,4	0,9	0,0	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0
Ambiente e divulgação científica	8,8	10,0	7,9	8,3	7,2	8,8	10,5	6,3	15,6	5,7	8,1	10,0
Saúde e educação	0,7	1,8	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	1,2	0,0
Masculinas	0,4	0,9	0,0	0,0	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0
Culinária	0,4	0,0	0,0	4,2	0,0	0,0	1,2	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	1,8	0,9	2,9	0,0	0,0	4,4	1,2	6,3	3,1	1,4	1,2	1,4
Não refere	0,7	0,9	0,7	0,0	1,0	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	1,2	1,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 108 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato impresso (%) (Continuação 2)

	Total n =274	Tipologia de Leitores n = 274				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Femininas e moda	17,5	18,8	13,3	19,1	4,8	0,0
Informação geral	15,0	6,3	20,0	16,0	19,0	50,0
Desporto e veículos	13,5	22,9	6,7	12,8	4,8	0,0
Lazer	2,9	4,2	0,0	3,2	0,0	0,0
Cultura e espetáculos	6,6	4,2	0,0	6,4	14,3	50,0
Sociedade	14,2	20,8	13,3	13,8	4,8	0,0
Tecnologias da informação	1,5	0,0	0,0	1,6	4,8	0,0
Televisão	15,7	6,3	13,3	18,1	19,0	0,0
Viagens e turismo	0,4	0,0	6,7	0,0	0,0	0,0
Ambiente e divulgação científica	8,8	12,5	6,7	5,9	28,6	0,0
Saúde e educação	0,7	0,0	0,0	1,1	0,0	0,0
Masculinas	0,4	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0
Culinária	0,4	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	1,8	0,0	20,0	1,1	0,0	0,0
Não refere	0,7	2,1	0,0	0,5	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 108: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 109 – Regularidade de leitura da revista mais habitualmente lida em formato impresso (%)*

Regularidade	%
Todos os meses	43,4
Sempre que sai um novo número	30,3
Todas as semanas	26,3
Total	100

n = 274

Quadro 110 – Hábitos de leitura de revistas em formato digital (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	10,0	11,6	8,6	10,5	8,5	0,0	12,7	7,8	6,5	6,1	7,6	14,8	15,5	10,1	11,4	9,2
Não, nunca	90,0	88,4	91,4	89,5	91,5	100	87,3	92,2	93,5	93,9	92,4	85,2	84,5	89,9	88,6	90,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	10,0	9,3	10,0	13,3	8,2	11,0	11,3	8,8	8,8	8,6	10,8	11,7
Não, nunca	90,0	90,7	90,0	86,7	91,8	89,0	88,7	91,2	91,2	91,4	89,2	88,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 495	Tipologia de Leitores n = 509					Leitura de revistas em formato impresso n = 509	
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores	Sim	Não, nunca
Sim	10,0	7,2	26,1	9,7	9,4	50,0	13,9	5,5
Não, nunca	90,0	92,8	73,9	90,3	90,6	50,0	86,1	94,5
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 110: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 111 – Revista mais habitualmente lida em formato digital*

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	SÁBADO	5	9,8
2	VISÃO	4	7,8
3	BRAVO	3	5,9
3	CARAS	3	5,9
3	SUPER INTERESSANTE	3	5,9
4	DESPORTO	2	3,9
4	EQUITAÇÃO	2	3,9
4	EXAME INFORMÁTICA	2	3,9
4	TOP GEAR	2	3,9
4	TV SETE DIAS	2	3,9
5	6MM	1	2,0
5	BGAMER	1	2,0
5	BIKE JORNAL	1	2,0
5	BLITZ	1	2,0
5	EVENTING	1	2,0
5	FARPAS BLOGUE	1	2,0
5	FOCUS	1	2,0
5	FÓRUM ESTUDANTE	1	2,0
5	INALENTEJO	1	2,0
5	LOUD	1	2,0
5	LUX	1	2,0

Quadro 111 – Revista mais habitualmente lida em formato digital (Continuação)

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
5	MOTOCROSS	1	2,0
5	MY RIDE	1	2,0
5	NATIONAL GEOGRAPHIC	1	2,0
5	NME	1	2,0
5	NOVA GENTE	1	2,0
5	QUERO SABER	1	2,0
5	TEEN VOGUE	1	2,0
5	TELENOVELAS	1	2,0
5	THE SUN	1	2,0
5	TV MAIS	1	2,0
5	VERT MAGAZINE	1	2,0
5	VIP	1	2,0
TOTAIS	33 TÍTULOS	51	100

n = 51

Quadro 112 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato digital (%)*

	Total n =51	Sexo n = 51		Tipo de Curso n = 51		Background Escolar n = 51								Habitat n = 51		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Femininas e moda	3,9	0,0	8,7	2,4	10,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	9,1	3,4	0,0	7,7
Informação geral	19,6	17,9	21,7	19,5	20,0	0,0	0,0	20,0	25,0	50,0	0,0	41,7	0,0	27,6	11,1	7,7
Imprensa regional	2,0	3,6	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	7,7
Desporto e veículos	21,6	35,7	4,3	17,1	40,0	0,0	37,5	0,0	25,0	0,0	20,0	8,3	45,5	27,6	11,1	15,4
Lazer	3,9	7,1	0,0	4,9	0,0	0,0	12,5	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,9	0,0	0,0
Cultura e espetáculos	5,9	7,1	4,3	7,3	0,0	0,0	12,5	0,0	0,0	16,7	0,0	8,3	0,0	6,9	0,0	7,7
Sociedade	13,7	7,1	21,7	14,6	10,0	0,0	12,5	0,0	0,0	0,0	40,0	25,0	9,1	6,9	33,3	15,4
Tecnologias da informação	3,9	7,1	0,0	2,4	10,0	0,0	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	11,1	7,7
Televisão	13,7	7,1	21,7	14,6	10,0	0,0	25,0	20,0	50,0	0,0	0,0	8,3	9,1	10,3	22,2	15,4
Ambiente e divulgação científica	2,0	3,6	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	3,4	0,0	0,0
Interesse geral	7,8	0,0	17,4	9,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	8,3	9,1	6,9	0,0	15,4
Outros	2,0	3,6	0,0	2,4	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	9,1	0,0	11,1	0,0
	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 112 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato digital (%) (Continuação 1)

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 51	n = 51			n = 51			n = 51				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Femininas e moda	3,9	5,0	0,0	16,7	0,0	5,6	5,9	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0
Informação geral	19,6	10,0	32,0	0,0	12,5	16,7	29,4	33,3	33,3	16,7	6,3	28,6
Imprensa regional	2,0	5,0	0,0	0,0	6,3	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	0,0	0,0
Desporto e veículos	21,6	15,0	16,0	66,7	18,8	22,2	23,5	0,0	33,3	25,0	25,0	14,3
Lazer	3,9	5,0	4,0	0,0	6,3	5,6	0,0	0,0	16,7	8,3	0,0	0,0
Cultura e espetáculos	5,9	15,0	0,0	0,0	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0	8,3	0,0	14,3
Sociedade	13,7	20,0	12,0	0,0	12,5	16,7	11,8	0,0	0,0	33,3	0,0	21,4
Tecnologias da informação	3,9	5,0	4,0	0,0	6,3	5,6	0,0	33,3	0,0	0,0	6,3	0,0
Televisão	13,7	10,0	16,0	16,7	12,5	16,7	11,8	0,0	16,7	0,0	25,0	14,3
Ambiente e divulgação científica	2,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	6,3	0,0
Interesse geral	7,8	10,0	8,0	0,0	6,3	11,1	5,9	33,3	0,0	0,0	18,8	0,0
Outros	2,0	0,0	4,0	0,0	0,0	0,0	5,9	0,0	0,0	0,0	0,0	7,1
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 112 – Tipologia de revistas mais habitualmente lidas em formato digital (%) (Continuação 2)

	Total n = 51	Tipologia de Leitores n = 51				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Femininas e moda	3,9	0,0	0,0	6,1	0,0	0,0
Informação geral	19,6	12,5	33,3	12,1	66,7	100
Imprensa regional	2,0	0,0	0,0	3,0	0,0	0,0
Desporto e veículos	21,6	37,5	50,0	15,2	0,0	0,0
Lazer	3,9	0,0	0,0	6,1	0,0	0,0
Cultura e espetáculos	5,9	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0
Sociedade	13,7	12,5	0,0	18,2	0,0	0,0
Tecnologias da informação	3,9	25,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Televisão	13,7	0,0	0,0	21,2	0,0	0,0
Ambiente e divulgação científica	2,0	0,0	16,7	0,0	0,0	0,0
Interesse geral	7,8	0,0	0,0	9,1	33,3	0,0
Outros	2,0	12,5	0,0	0,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 112: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 113 – Regularidade de leitura da revista mais habitualmente lida em formato digital (%)*

Regularidade	%
Uma a duas vezes por semana	41,2
Uma a duas vezes por mês	29,4
Muito esporadicamente	17,6
Diariamente	11,8
Total	100

n = 51

Quadro 114 – Hábitos de leitura de jornais em formato impresso (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	54,0	66,4	42,9	52,0	60,7	66,7	66,7	51,6	53,2	51,5	47,0	61,7	46,5	53,8	50,6	56,3
Não, nunca	46,0	33,6	57,1	48,0	39,3	33,3	33,3	48,4	46,8	48,5	53,0	38,3	53,5	46,2	49,4	43,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	54,0	52,8	53,6	62,2	50,8	56,4	55,6	47,1	55,9	56,8	56,1	49,2
Não, nunca	46,0	47,2	46,4	37,8	49,2	43,6	44,4	52,9	44,1	43,2	43,9	50,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	54,0	54,1	47,8	55,1	46,9	50,0
Não, nunca	46,0	45,9	52,2	44,9	53,1	50,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 114: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 115 – Jornal mais habitualmente lido em formato impresso*

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	RECORD	82	29,8
2	A BOLA	56	20,4
2	CORREIO DA MANHÃ	56	20,4
3	LINHAS DE ELVAS	20	7,3
4	FONTE NOVA	14	5,1
5	EXPRESSO	11	4
6	ALTO ALENTEJO	10	3,6
7	DIÁRIO DE NOTÍCIAS	8	2,9
8	JORNAL DE NOTÍCIAS	6	2,2
9	ECOS DE SOR	4	1,5
10	O PÚBLICO	3	1,1
11	DIÁRIO DE ARRONCHES	1	0,4
11	DIÁRIO ECONÓMICO	1	0,4
11	TIMES	1	0,4
11	JORNAL DE NISA	1	0,4
11	SOL	1	0,4
TOTAIS	16 TÍTULOS	275	100

n = 275

Quadro 116 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato impresso (%)*

	Total n = 275	Sexo n = 275		Tipo de Curso n = 275		Background Escolar n = 275							Habitat n = 275			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Informação geral	31,3	15,0	53,9	35,8	18,3	0,0	21,4	33,3	42,4	25,5	22,6	30,0	51,5	29,7	40,0	30,0
Imprensa regional	18,2	10,6	28,7	19,1	15,5	50,0	21,4	15,2	18,2	15,7	19,4	14,0	42,2	20,0	12,5	17,5
Desporto e veículos	50,2	73,8	17,4	44,6	66,2	50,0	57,1	51,5	39,4	58,8	58,1	56,0	21,2	49,7	47,5	52,5
Economia, negócios, gestão	0,4	0,6	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0	0,6	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 275	Grupo de Idade n = 275			Ano Escolar n = 275			IRPL n = 275				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Informação geral	31,3	28,3	32,8	35,7	28,8	30,4	35,7	12,5	18,4	24,1	42,2	39,0
Imprensa regional	18,2	17,7	20,1	10,7	15,2	23,9	15,5	18,8	13,2	19,0	14,5	25,4
Desporto e veículos	50,2	54,0	46,3	53,6	56,6	45,7	47,6	68,8	68,4	55,7	43,4	35,6
Economia, negócios, gestão	0,4	0,0	0,7	0,0	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0	1,3	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 116 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato impresso (%) (Continuação)

	Total n = 275	Tipologia de Leitores n = 275				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Informação geral	31,3	15,0	36,4	36,2	33,3	0,0
Imprensa regional	18,2	13,3	18,2	19,7	20,0	0,0
Desporto e veículos	50,2	71,7	45,5	43,6	46,7	100
Economia, negócios, gestão	0,4	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 116: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 117 – Regularidade de leitura do jornal mais habitualmente lido em formato impresso (%)*

Regularidade	%
Uma a duas vezes por semana	41,4
Diariamente	32,4
Uma a duas vezes por mês	16,4
Muito esporadicamente	9,8
Total	100

n = 275

Quadro 118 – Hábitos de leitura de jornais em formato digital (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	25,3	39,4	12,7	23,2	32,5	0,0	34,9	21,9	16,1	27,3	24,2	30,9	21,1	24,7	27,8	25,4
Não, nunca	74,7	60,6	87,3	76,8	67,5	100	65,1	78,1	83,9	72,7	75,8	69,1	78,9	75,3	72,2	74,6
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	25,3	23,8	27,2	22,2	25,1	22,1	29,1	20,6	23,5	28,8	23,0	26,7
Não, nunca	74,7	76,2	72,8	77,8	74,9	77,9	70,9	79,4	76,5	71,2	77,0	73,3
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509					Leitura de jornais em formato impresso n = 509	
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores	Sim	Não
Sim	25,3	27,9	17,4	24,9	25,0	50,0	38,2	10,3
Não, nunca	74,7	72,1	82,6	75,1	75,0	50,0	61,8	89,7
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 118: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 119 – Jornal mais habitualmente lido em formato digital*

LUGAR	REVISTAS	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	A BOLA	49	38
2	RECORD	47	36,4
3	CORREIO DA MANHÃ	15	11,6
4	DIÁRIO DE NOTÍCIAS	5	3,9
5	O PÚBLICO	3	2,3
6	EXPRESSO	2	1,6
7	DIÁRIO ECONÓMICO	1	0,8
7	FLIPBOARD	1	0,8
7	JORNAL DE NISA	1	0,8
7	JORNAL DE NOTÍCIAS	1	0,8
7	LINHAS DE ELVAS	1	0,8
7	MARCA	1	0,8
7	NEW YORK TIMES	1	0,8
7	O FUXICO	1	0,8
TOTAIS	14 TÍTULOS	129	100

n = 129

Quadro 120 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato digital (%)*

	Total n = 129	Sexo n = 129		Tipo de Curso n = 129		Background Escolar n = 129							Habitat n = 129			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Informação geral	20,9	7,4	58,8	27,5	5,3	0,0	4,5	14,3	30,0	22,2	18,8	20,0	46,7	21,1	22,7	19,4
Imprensa regional	1,6	0,0	5,9	1,1	2,6	0,0	0,0	0,0	0,0	3,7	6,3	0,0	0,0	0,0	4,5	2,8
Desporto e veículos	75,2	89,5	35,3	69,2	89,5	0,0	95,5	78,6	70,0	74,1	75,0	76,0	46,7	76,1	72,7	75,0
Economia, negócios, gestão	0,8	1,1	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	4,0	0,0	1,4	0,0	0,0
Sociedade	0,8	1,1	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	7,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,4	0,0	0,0
Outros	0,8	1,1	0,0	1,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	6,7	0,0	0,0	2,8
	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 129	Grupo de Idade n = 129			Ano Escolar n = 129			IRPL n = 129				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Informação geral	20,9	13,7	27,9	10,0	14,3	22,2	27,3	0,0	6,3	15,0	23,5	37,5
Imprensa regional	1,6	0,0	1,5	10,0	0,0	0,0	4,5	0,0	0,0	0,0	2,9	3,1
Desporto e veículos	75,2	86,3	67,6	70,0	85,7	75,0	63,6	85,7	93,8	82,5	73,5	56,3
Economia, negócios, gestão	0,8	0,0	1,5	0,0	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1
Sociedade	0,8	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0	2,3	14,3	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	0,8	0,0	1,5	0,0	0,0	2,8	0,0	0,0	0,0	2,5	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 120 – Tipologia de jornais mais habitualmente lidos em formato digital (%) (Continuação)

	Total n = 129	Tipologia de Leitores n = 129				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Informação geral	20,9	0,0	25,0	28,2	25,0	0,0
Imprensa regional	1,6	0,0	0,0	2,4	0,0	0,0
Desporto e veículos	75,2	93,5	75,0	68,2	75,0	100
Economia, negócios, gestão	0,8	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Sociedade	0,8	3,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Outros	0,8	0,0	0,0	1,2	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 120: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 121 – Regularidade de leitura do jornal mais habitualmente lido em formato digital (%)*

Regularidade	%
Diariamente	62,8
Uma a duas vezes por semana	26,4
Uma a duas vezes por mês	7,0
Muito esporadicamente	3,9
Total	100

n = 129

Quadro 122 – Existência de biblioteca pública no local onde residem os inquiridos, segundo habitat (%)

	Total n = 509	Habitat n = 509		
		APU	AMU	APR
Sim	76,0	95,8	97,5	23,9
Não	24,0	4,2	2,5	76,1
	100	100	100	100

Legenda do Quadro 122: Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais)

Quadro 123 – Hábitos da frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	27,9	20,3	34,7	29,1	23,9	66,7	25,4	29,7	29,0	28,3	30,3	23,5	28,2	25,0	44,3	24,6
Não, nunca	72,1	79,7	65,3	70,9	76,1	33,3	74,6	70,3	71,0	71,7	69,7	76,5	71,8	75,0	55,7	75,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	27,9	28,0	28,4	24,4	26,2	27,0	31,1	20,6	19,1	25,2	31,8	33,3
Não, nunca	72,1	72,0	71,6	75,6	73,8	73,0	68,9	79,4	80,9	74,8	68,2	66,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 123 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	27,9	33,8	26,9	27,8	19,4	21,4	25,0	0,0	23,1	60,0	40,0	11,1	66,7	20,0	25,0	0,0	16,7	20,0	60,0	0,0	0,0	30,0	100	0,0
Não, nunca	72,1	66,2	73,1	72,2	80,6	78,6	75,0	100	76,9	40,0	60,0	88,9	33,3	80,0	75,0	100	83,3	80,0	40,0	100	100	70,0	0,0	100
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	27,9	17,1	13,0	32,0	34,4	0,0
Não, nunca	72,1	82,9	87,0	68,0	65,6	100
	100	100	100	100	100	100

Quadro 123 – Hábitos de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 2)

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Sim	27,9	24,6	22,7	25,4	50,0	83,3	34,1	26,6
Não, nunca	72,1	75,4	77,3	74,6	50,0	16,7	65,9	73,4
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 123: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%)*

	Total n = 142	Sexo n = 142		Tipo de Curso n = 142		Background Escolar n = 142								Habitat n = 142		
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Diariamente	2,8	2,0	3,2	2,6	3,6	0,0	0,0	0,0	5,6	7,1	5,0	0,0	0,0	4,2	0,0	2,9
Semanalmente	28,9	32,7	26,9	27,2	35,7	0,0	31,3	26,3	22,2	32,1	40,0	26,3	25,0	19,4	28,6	48,6
Mensalmente	42,3	34,7	46,2	43,0	39,3	50,0	50,0	47,4	61,1	39,3	30,0	47,4	25,0	45,8	48,6	28,6
Muito esporadicamente ao longo do ano	19,0	24,5	16,1	19,3	17,9	50,0	18,8	26,3	0,0	14,3	15,0	21,1	35,0	20,8	17,1	17,1
Nalgum evento / procura de livro / elaboração de trabalho	7,0	6,1	7,5	7,9	3,6	0,0	0,0	0,0	11,1	7,1	10,0	5,3	15,0	9,7	5,7	2,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 1)

	Total	Grupo de Idade			Ano Escolar			IRPL				
	n = 142	n = 142			n = 142			n = 142				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Diariamente	2,8	3,3	2,8	0,0	3,9	2,3	2,1	0,0	0,0	2,9	2,1	5,0
Semanalmente	28,9	28,3	26,8	45,5	35,3	15,9	34,0	57,1	15,4	45,7	17,0	27,5
Mensalmente	42,3	30,0	53,5	36,4	29,4	54,5	44,7	0,0	53,8	34,3	55,3	37,5
Muito esporadicamente ao longo do ano	19,0	28,3	11,3	18,2	19,6	25,0	12,8	42,9	30,8	8,6	17,0	22,5
Nalgum evento / procura de livro / elaboração de trabalho	7,0	10,0	5,6	0,0	11,8	2,3	6,4	0,0	0,0	8,8	8,5	7,5
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 2)

	Total n = 142	Curso n=142																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Diariamente	2,8	4,4	1,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
Semanalmente	28,9	31,1	26,3	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	66,7	66,7	50,0	100	0,0	100	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
Mensalmente	42,3	37,8	45,6	60,0	33,3	100	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	100	0,0	0,0	100	66,7	0,0	0,0	0,0	100	0,0
Muito esporadicamente ao longo do ano	19,0	20,0	15,8	40,0	33,3	0,0	100	0,0	33,3	33,3	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	0,0	100	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Nalgum evento / procura de livro / elaboração de trabalho	7,0	6,7	10,5	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	33,3	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	100	100	100	100	0,0	100	100	100	0,0	0,0	100	100	0,0

Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 3)

	Total n =142	Tipologia de Leitores n = 142				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Diariamente	2,8	5,3	0,0	0,9	18,2	0,0
Semanalmente	28,9	36,8	33,3	28,4	18,2	0,0
Mensalmente	42,3	36,8	33,3	44,0	36,4	0,0
Muito esporadicamente ao longo do ano	19,0	15,8	33,3	19,3	18,2	0,0
Nalgum evento / procura de livro / elaboração de trabalho	7,0	5,3	0,0	7,3	9,1	0,0
	100	100	100	100	100	0,0

Quadro 124 – Regularidade de frequência de bibliotecas públicas na área de residência ou na área da escola frequentada (%) (Continuação 4)

	Total n = 142	Estabelecimento de Ensino n = 142						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Diariamente	2,8	0,0	2,9	3,0	0,0	6,7	6,7	0,0
Semanalmente	28,9	13,3	34,3	24,2	25,0	33,3	26,7	36,0
Mensalmente	42,3	46,7	40,0	45,5	50,0	40,0	26,7	48,0
Muito esporadicamente ao longo do ano	19,0	26,7	20,0	21,2	25,0	13,3	26,7	8,0
Nalgum evento / procura de livro / elaboração de trabalho	7,0	13,3	2,9	6,1	0,0	6,7	13,3	8,0
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 124: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Eléctricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 125 – Atividades mais comuns realizadas pelos inquiridos na biblioteca pública frequentada (%)*

Atividade mais frequente n = 142	%	Atividade intermédia n = 142	%
Procura de livros por interesse pessoal	19,0	Pesquisa para trabalhos escolares	23,9
Navegação na Internet	18,3	Procura de livros por interesse pessoal	12,0
Leitura de jornais e revistas	12,7	Passeio entre as estantes para ver livros	10,6
Realização de trabalhos escolares em grupo	12,0	Requisição de livros para leitura em casa	10,6
Requisição de livros para leitura em casa	11,3	Realização de trabalhos escolares em grupo	9,9
Pesquisa para trabalhos escolares	9,9	Navegação na Internet	8,5
Visionamento de filmes	6,3	Visionamento de filmes	7,0
Audição de música	5,6	Leitura de jornais e revistas	6,3
Utilização da Internet para conversas online	2,8	Audição de música	5,6
Leitura de livros na própria biblioteca	1,4	Utilização da Internet para conversas online	3,5
Passeio entre as estantes para ver livros	0,7	Leitura de livros na própria biblioteca	2,1
Total	100	Total	100

Atividade menos frequente n = 142	%
Navegação na Internet	12,7
Leitura de jornais e revistas	12,0
Procura de livros por interesse pessoal	12,0
Requisição de livros para leitura em casa	11,3
Realização de trabalhos escolares em grupo	9,9
Pesquisa para trabalhos escolares	9,2
Passeio entre as estantes para ver livros	9,2
Visionamento de filmes	8,5
Leitura de livros na própria biblioteca	7,7
Audição de música	7,0
Utilização da Internet para conversas online	0,7
Total	100

Quadro 126 – Alguma ver ter requisitado livros (para leitura em casa) numa biblioteca pública segundo tipologia de leitores (%)*

	Total n =142	Tipologia de Leitores n = 142				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	75,4	47,4	66,7	80,7	72,7	0,0
Não	24,6	52,6	33,3	19,3	27,3	0,0
	100	100	100	100	100	0,0

Quadro 127 – Recordar-se dos últimos livros requisitados (para leitura em casa) numa biblioteca pública segundo tipologia de leitores (%)*

	Total n =107	Tipologia de Leitores n = 107				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	19,6	11,1	0,0	17,0	62,5	0,0
Não	80,4	88,9	100	83,0	37,5	0,0
	100	100	100	100	100	0,0

Quadro 128 – Obras recordadas como as últimas requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
1	DIÁRIO DE ANNE FRANK / ANNE FRANK	2	5,0	9,5
1	OBRA DA SÉRIE "HARRY POTTER" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING	2	5,0	9,5
2	A AMEAÇA / KEN FOLLET	1	2,5	4,8
2	A COR DO FOGO / NORA ROBERTS	1	2,5	4,8
2	A FADA DO LAR / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,5	4,8
2	A FILHA DOS MUNDOS / INÊS BOTELHO	1	2,5	4,8
2	A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS	1	2,5	4,8
2	A MENINA QUE NUNCA CHORAVA / TOREY HAYDEN	1	2,5	4,8
2	MEDITAÇÕES METAFÍSICAS / DESCARTES	1	2,5	4,8
2	A SOMBRA DO VENTO / CARLOS RUIZ ZAFÓN	1	2,5	4,8
2	A VIDA DE PI / YANN MARTEL	1	2,5	4,8
2	ABANDONADA / ANYA PETERS	1	2,5	4,8
2	AS AVENTURAS DE TOM BOMBADIL / TOLKIEN	1	2,5	4,8
2	ASTÉRIZ E OBÉLIX / UDERZO E GOSCINNY	1	2,5	4,8
2	CARTAS DE GUERRA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,5	4,8
2	EQUADOR / MIGUEL SOUSA TAVARES	1	2,5	4,8
2	ERAGON / CHRISTOPHER PAOLINI	1	2,5	4,8

Quadro 128 – Obras recordadas como as últimas requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
2	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	1	2,5	4,8
2	HARRY POTTER E O PRÍNCIPE MISTERIOSO / K. K. ROWLING	1	2,5	4,8
2	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	1	2,5	4,8
2	MARQUESA DE ALORNA / MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO	1	2,5	4,8
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	1	2,5	4,8
2	METAMORFOSE / FRANZ KAFKA	1	2,5	4,8
2	NÓMADA / STEPHENIE MEYER	1	2,5	4,8
2	O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	1	2,5	4,8
2	O FANTASMA DA ÓPERA / GASTON LEROUX	1	2,5	4,8
2	O MEU PÉ DE LARANJA LIMA / JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS	1	2,5	4,8
2	O MONTE DOS VENDAVAIS / EMILY BRONTE	1	2,5	4,8
2	O QUE É O BALLET? / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,5	4,8
2	O SORRISO DAS ESTRELAS / NICHOLAS SPARKS	1	2,5	4,8
2	O VOO DO FALCÃO / ALFREDO CRUZ	1	2,5	4,8
2	OBRA DA SÉRIE "ASTERIX" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / UDERZO E GOSCINNY	1	2,5	4,8
2	OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ	1	2,5	4,8
2	OS MISERÁVEIS / VICTOR HUGO	1	2,5	4,8

Quadro 128 – Obras recordadas como as últimas requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DAS LEITURAS	% DE LEITORES
2	PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT	1	2,5	4,8
2	QUEIMADA VIVA / SOUAD	1	2,5	4,8
2	UMA AVENTURA NO PORTO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	2,5	4,8
2	UMA DEUSA PARA O REI / MARI RODRIGUES	1	2,5	4,8
TOTAIS	38 TÍTULOS	40	100	

n = 21

Quadro 129 – Razões associadas às últimas obras requisitadas (para leitura em casa) em biblioteca pública (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (%)*

RAZÕES	%
RAZÕES ESCOLARES	33,3
RAZÕES DE INTERESSE PESSOAL	66,7
TOTAIS	100

n = 21

Quadro 130 – Hábitos da frequência da biblioteca da escola frequentada (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							Habitat n = 509			
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
Sim	83,5	78,0	88,4	83,4	83,8	100	88,9	85,9	90,3	86,9	80,3	72,8	80,3	81,3	83,5	88,0
Não, nunca	16,5	22,0	11,6	16,6	16,2	0,0	11,1	14,1	9,7	13,1	19,7	27,2	19,7	18,8	16,5	12,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Grupo de Idade n = 509			Ano Escolar n = 509			IRPL n = 509				
		14-16	17-18	19 e +	10º.	11º.	12º.	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	83,5	86,0	82,0	80,0	88,2	80,4	80,8	82,4	80,9	84,9	83,8	83,3
Não, nunca	16,5	14,0	18,0	20,0	11,8	19,6	19,2	17,6	19,1	15,1	16,2	16,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 130 – Hábitos da frequência da biblioteca da escola frequentada (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	Curso n=509																						
		C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	C11	C12	C13	C14	C15	C16	C17	C18	C19	C20	C21	C22	C23
Sim	83,5	88,7	79,2	94,4	83,9	85,7	100	20,0	84,6	80,0	100	66,7	100	100	75,0	50,0	66,7	100	80,0	100	100	90,0	100	100
Não, nunca	16,5	11,3	20,8	5,6	16,1	14,3	0,0	80,0	15,4	20,0	0,0	33,3	0,0	0,0	25,0	50,0	33,3	0,0	20,0	0,0	0,0	10,0	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	83,5	84,7	69,6	83,9	84,4	100
Não, nunca	16,5	15,3	30,4	16,1	15,6	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 130 – Hábitos da frequência da biblioteca da escola frequentada (%) (Continuação 2)

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Sim	83,5	78,7	87,7	80,8	87,5	88,9	97,7	75,5
Não, nunca	16,5	21,3	12,3	19,2	12,5	11,1	2,3	24,5
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 130: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Grupo de Idade (14-16 - 14 aos 16 anos / 17-18 - 17 e 18 anos / 19 e + - 19 e mais anos); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura; Curso (C1 - Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades / C2 - Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias / C3 – Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas / C4 - Científico-Humanístico de Artes Visuais / C5 - Profissional de Técnico Auxiliar de Saúde / C6 - Técnico de Eletrónica, Automação e Computadores / C7 - Técnico de Informática de Sistemas / C8 - Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos / C9 - Profissional de Técnico de Instalações Elétricas / C10 - Técnico de Gestão do Ambiente / C11 - Técnico de Informática de Gestão / C12 - Técnico de Design Gráfico / C13 - Tecnológico de Desporto / C14 – Tecnológico de Animador Sociocultural / C15 - Técnico de Cozinha e Pastelaria / C16 - Profissional de Técnico de Produção Agrária / C17 - Profissional de Técnico de Eletrotecnia / C18 - Profissional de Técnico de Apoio Psicossocial / C19 - Profissional de Técnico de Frio e Climatização / C20 - Profissional de Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar / C21 - Profissional de Técnico de Apoio à Gestão Desportiva / C22 - Profissional de Técnico de Secretariado / C23 - Profissional de Técnico de Multimédia); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor)

Quadro 131 – Atividades mais comuns realizadas pelos inquiridos na biblioteca da escola frequentada (%)*

Atividade mais frequente n = 425	%	Atividade intermédia n = 425	%
Navegação na Internet	27,5	Pesquisa para trabalhos escolares	26,4
Pesquisa para trabalhos escolares	17,6	Realização de trabalhos escolares em grupo	24,9
Realização de trabalhos escolares em grupo	17,6	Navegação na Internet	13,6
Leitura de jornais e revistas	15,1	Leitura de jornais e revistas	9,6
Audição de música	6,1	Audição de música	7,1
Procura de livros por interesse pessoal	4,2	Procura de livros por interesse pessoal	6,4
Passeio entre as estantes para ver livros	3,3	Visionamento de filmes	3,8
Requisição de livros para leitura em casa	3,3	Requisição de livros para leitura em casa	2,6
Visionamento de filmes	2,1	Utilização da Internet para conversas online	2,4
Utilização da Internet para conversas online	1,6	Passeio entre as estantes para ver livros	2,4
Leitura de livros na própria biblioteca escolar	1,4	Leitura de livros na própria biblioteca escolar	0,9
Total	100	Total	100

Atividade menos frequente n = 425	%
Pesquisa para trabalhos escolares	20,0
Leitura de jornais e revistas	16,9
Navegação na Internet	14,4
Realização de trabalhos escolares em grupo	10,6
Procura de livros por interesse pessoal	7,5
Visionamento de filmes	6,8
Audição de música	6,6
Passeio entre as estantes para ver livros	6,4
Requisição de livros para leitura em casa	4,5
Leitura de livros na própria biblioteca escolar	3,8
Utilização da Internet para conversas online	2,6
Total	100

Quadro 132 – Alguma ver ter requisitado livros (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada segundo tipologia de leitores (%)*

	Total n =425	Tipologia de Leitores n = 425				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	36,7	22,3	50,0	40,2	37,0	100
Não	63,3	77,7	50,0	59,8	63,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 133 – Recordar-se dos últimos livros requisitados (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada segundo tipologia de leitores (%)*

	Total n =156	Tipologia de Leitores n = 156				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	32,7	18,2	12,5	37,7	20,0	50,0
Não	67,3	81,8	87,5	62,3	80,0	50,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 134 – Obras recordadas como as últimas requisitadas em biblioteca escolar (para leitura em casa) *

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE REQUISIÇÕES	% NO TOTAL DE RESPONDENTES
1	OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ	6	7,3	11,8
2	MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO	5	6,1	9,8
3	AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO	2	2,4	3,9
3	AS RAPARIGAS DA VILLA / NICKY PELLEGRINO	2	2,4	3,9
3	CÃO COMO NÓS / MANUEL ALEGRE	2	2,4	3,9
3	O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO	2	2,4	3,9
3	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	2	2,4	3,9
3	OBRA DA SÉRIE "UMA AVENTURA" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES	2	2,4	3,9
3	QUEIMADA VIVA / SOUAD	2	2,4	3,9
4	A ARTE BARROCA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,2	2,0
4	A ARTE RENASCENTISTA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,2	2,0
4	A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU	1	1,2	2,0
4	A FILHA DO CAPITÃO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS	1	1,2	2,0
4	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	1,2	2,0
4	A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS	1	1,2	2,0
4	A SIBILA / AGUSTINA BESSA LUÍS	1	1,2	2,0
4	OBRA DA SÉRIE / ACADEMIA DE PESADELOS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DEAN LOREY	1	1,2	2,0

Quadro 134 – Obras recordadas como as últimas requisitadas em biblioteca escolar (para leitura em casa) (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE REQUISIÇÕES	% NO TOTAL DE RESPONDENTES
4	AMOR EM SEGUNDA MÃO / PATRÍCIA REIS	1	1,2	2,0
4	ANNA KARENINA / TOLSTOI	1	1,2	2,0
4	APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA	1	1,2	2,0
4	CERROMAIOR / MANUEL DA FONSECA	1	1,2	2,0
4	CHEUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE	1	1,2	2,0
4	CHERUB: SEGURANÇA MÁXIMA / ROBERT MUCHAMORE	1	1,2	2,0
4	CHOCOLATE / JOANNE HARRIS	1	1,2	2,0
4	COMO UM ROMANCE / DANIEL PENNAC	1	1,2	2,0
4	CONTOS EXEMPLARES / SOPHIA	1	1,2	2,0
4	CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER	1	1,2	2,0
4	DEI-TE O MELHOR DE MIM / NICHOLAS SPARKS	1	1,2	2,0
4	DIÁRIO DE ANNE FRANK / ANNE FRANK	1	1,2	2,0
4	FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO	1	1,2	2,0
4	HANNIBAL / THOMAS HARRIS	1	1,2	2,0
4	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING	1	1,2	2,0
4	HISTÓRIA DO TEATRO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	1,2	2,0
4	JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS	1	1,2	2,0

Quadro 134 – Obras recordadas como as últimas requisitadas em biblioteca escolar (para leitura em casa) (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE REQUISIÇÕES	% NO TOTAL DE RESPONDENTES
4	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	1	1,2	2,0
4	NA CORDA BAMBA / JOANNE HARRIS	1	1,2	2,0
4	O AMOR NÃO SE APRENDE NA ESCOLA / JOAQUIM QUINTINO AIRES	1	1,2	2,0
4	O CAIS DAS MERENDAS / LÍDIA JORGE	1	1,2	2,0
4	O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA	1	1,2	2,0
4	O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO	1	1,2	2,0
4	O DEUS DAS MOSCAS / WILLIAM GOLDING	1	1,2	2,0
4	O HOMEM SEM SOMBRA / ANTÓNIO TORRADO	1	1,2	2,0
4	O PRIMEIRO LIVRO DO DIÁRIO DE SOFIA / GOMES E BERNARDO	1	1,2	2,0
4	O PRINCIPEZINHO / SAINT- EXUPÉRY	1	1,2	2,0
4	O RAPAZ DO PIJAMA ÀS RISCAS / JOHN BOYNE	1	1,2	2,0
4	O RAPAZ QUE OUVIA ESTRELAS / TIM BOWLER	1	1,2	2,0
4	O TRIUNFO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL	1	1,2	2,0
4	O VALE DAS BONECAS / JACQUELINE SUSANN	1	1,2	2,0
4	OBRA DA SÉRIE "HARRY POTTER" SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING	1	1,2	2,0
4	OBRA DE DAN BROWN SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DAN BROWN	1	1,2	2,0
4	ORGULHO E PRECONCEITO / JANE AUSTEN	1	1,2	2,0

Quadro 134 – Obras recordadas como as últimas requisitadas em biblioteca escolar (para leitura em casa) (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS	% NO TOTAL DE REQUISIÇÕES	% NO TOTAL DE RESPONDENTES
4	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	1	1,2	2,0
4	OS LUSÍADAS / CAMÕES	1	1,2	2,0
4	OS TRÊS REINOS / SANDRA CARVALHO	1	1,2	2,0
4	PERDIDA / CARINA RISSI	1	1,2	2,0
4	PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN	1	1,2	2,0
4	QUEM AMA ACREDITA / NICHOLAS SPARKS	1	1,2	2,0
4	RELATÓRIO MINORITÁRIO / PHILIP K. DICK	1	1,2	2,0
4	SE ISTO É UM HOMEM / PRIMO LEVI	1	1,2	2,0
4	SOLAR / IAN MCEWAN	1	1,2	2,0
4	UM CRIME NO EXPRESSO DO ORIENTE / AGATHA CHRISTIE	1	1,2	2,0
4	UMA AVENTURA AOS TRÊS VENTOS / ALÇADA E MAGALHÃES	1	1,2	2,0
4	UMA AVENTURA NA PÁSCOA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	1,2	2,0
4	UMA AVENTURA NO CIRCO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	1,2	2,0
4	UMA AVENTURA NO PORTO / ALÇADA E MAGALHÃES	1	1,2	2,0
4	VOANDO SOBRE BAGDADE / HALA JABER	1	1,2	2,0
TOTAIS	66 TÍTULOS	82	100	

n = 51

Quadro 135 – Razões associadas às últimas obras requisitadas (para leitura em casa) na biblioteca da escola frequentada (Dicotomia “Razões Escolares” / “Razões de Interesse Pessoal”) (%)

RAZÕES	%
RAZÕES ESCOLARES	60,8
RAZÕES DE INTERESSE PESSOAL	39,2
TOTAIS	100

n = 51

Quadro 136 – Hábitos / Regularidade de utilização de computador na escola (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Ano Escolar			Background Escolar							
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509			n = 509							
		M	F	CH	TTP	10º.	11º.	12º.	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Todos os dias	7,9	9,1	6,7	2,6	25,6	4,6	9,8	9,9	33,3	15,9	9,4	8,1	7,1	9,1	3,7	2,8
Algumas vezes por semana	34,8	37,8	32,1	31,6	45,3	35,4	30,1	39,1	33,3	33,3	37,5	43,5	29,3	31,8	40,7	29,6
Raramente	45,4	37,3	52,6	52,0	23,1	47,7	46,0	41,7	33,3	38,1	46,9	41,9	49,5	42,4	45,7	50,7
Nunca	12,0	15,8	12,0	13,8	6,0	12,3	14,1	9,3	0,0	12,7	6,3	6,5	14,1	16,7	9,9	16,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Tipologia de Leitores				
	n = 509	n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Todos os dias	7,9	14,4	13,0	5,3	6,3	50,0
Algumas vezes por semana	34,8	36,0	30,4	34,3	40,6	0,0
Raramente	45,4	42,3	39,1	47,5	40,6	0,0
Nunca	12,0	7,2	17,4	12,9	12,5	50,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 136 – Hábitos / Regularidade de utilização de computador na escola (%) (Continuação)

	Total n = 509	IRPL n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Todos os dias	7,9	11,8	10,3	6,5	8,1	6,7
Algumas vezes por semana	34,8	44,1	45,6	34,5	27,7	35,0
Raramente	45,4	38,2	30,9	49,6	49,3	45,8
Nunca	12,0	5,9	13,2	9,4	14,9	12,5
	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
Todos os dias	7,9	9,8	5,8	9,2	12,5	0,0	6,8	9,6
Algumas vezes por semana	34,8	41,0	38,3	35,4	62,5	33,3	36,4	21,3
Raramente	45,4	41,0	49,4	37,7	12,5	55,6	50,0	51,1
Nunca	12,0	8,2	6,5	17,7	12,5	11,1	6,8	18,1
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 136: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPS – Escola Secundária de Ponte de Sor); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 137 – Contexto mais frequente de utilização de computador na escola (%)*

CONTEXTOS	%
NOUTRO LOCAL DA ESCOLA PARA TRABALHOS ESCOLARES	32,8
NO CONTEXTO DE OUTRAS DISCIPLINAS EM SALA DE AULA	30,4
NOUTRO LOCAL DA ESCOLA PARA DIVERTIMENTO E LAZER	19,9
NUMA DISCIPLINA DE INFORMÁTICA EM SALA DE AULA	17,0
TOTAIS	100

n = 448

Quadro 138 – Existência de computador no agregado doméstico (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Habitat			Background Escolar							
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509			n = 509							
		M	F	CH	TTP	APU	AMU	APR.	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
“Há vários computadores e eu tenho o meu computador pessoal”	72,5	73,0	72,0	75,3	63,2	71,2	79,7	71,1	33,3	49,2	62,5	72,6	73,7	81,8	77,8	87,3
“Há um computador que todos utilizamos”	27,1	26,6	27,6	24,2	36,8	28,5	19,0	28,9	66,7	49,2	37,5	27,4	26,3	16,7	22,2	12,7
“Não há computador em minha casa”	0,4	0,4	0,4	0,5	0,0	0,3	1,3	0,0	0,0	1,6	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Tipologia de Leitores				
	n = 509	n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Há vários computadores e eu tenho o meu computador pessoal”	72,5	65,8	91,3	71,8	87,5	100
“Há um computador que todos utilizamos”	27,1	34,2	8,7	27,6	12,5	0,0
“Não há computador em minha casa”	0,4	0,0	0,0	0,6	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 138 – Existência de computador no agregado doméstico (%) (Continuação 1)

	Total n = 509	IRPL n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Há vários computadores e eu tenho o meu computador pessoal”	72,5	64,7	66,2	67,6	75,0	80,8
“Há um computador que todos utilizamos”	27,1	35,3	33,8	31,7	24,3	19,2
“Não há computador em minha casa”	0,4	0,0	0,0	0,7	0,7	0,0
	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Estabelecimento de Ensino n = 509						
		AEB	ESSL	ESDSII	AEA	AEN	AECM	ESPS
“Há vários computadores e eu tenho o meu computador pessoal”	72,5	65,6	79,9	70,0	87,5	61,1	77,3	67,0
“Há um computador que todos utilizamos”	27,1	32,8	20,1	30,0	12,5	38,9	22,7	31,9
“Não há computador em minha casa”	0,4	1,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,1
	100	100	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 138: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDSII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECEM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPE – Escola Secundária de Ponte de Sor); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 139 – Frequência de uso do computador fora da escola (%)

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Habitat			Background Escolar							
	n = 509	n = 509		n = 509		n = 509			n = 509							
		M	F	CH	TTP	APU	AMU	APR.	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
“Utilizo o computador todos os dias”	72,3	75,1	69,8	71,9	73,5	78,5	68,4	62,0	66,7	68,3	70,3	67,7	73,7	78,8	74,1	71,8
“Utilizo o computador algumas vezes por semana”	22,0	19,5	24,3	22,4	20,5	17,0	25,3	30,3	0,0	23,8	21,9	22,6	23,2	15,2	21,0	26,8
“Utilizo raramente o computador”	5,5	5,0	6,0	5,4	6,0	4,2	6,3	7,7	33,3	7,9	7,8	9,7	3,0	4,5	4,9	1,4
“Nunca utilizo o computador”	0,2	0,4	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 139 – Frequência de uso do computador fora da escola (%) (Continuação 1)

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Utilizo o computador todos os dias”	72,3	78,4	73,9	69,2	81,3	100
“Utilizo o computador algumas vezes por semana”	22,0	15,3	21,7	24,6	18,8	0,0
“Utilizo raramente o computador”	5,5	6,3	4,3	5,9	0,0	0,0
“Nunca utilizo o computador”	0,2	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 139 – Frequência de uso do computador fora da escola (%) (Continuação 2)

	Total	IRPL				
	n = 509	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Utilizo o computador todos os dias”	72,3	64,7	77,9	71,2	67,6	78,3
“Utilizo o computador algumas vezes por semana”	22,0	29,4	13,2	24,5	23,6	20,0
“Utilizo raramente o computador”	5,5	5,9	8,8	4,3	8,1	1,7
“Nunca utilizo o computador”	0,2	0,0	0,0	0,0	0,7	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 139: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Ano Escolar em que se encontra matriculado (10º. Ano / 11º. Ano / 12º. Ano); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 140 – Locais mais comuns de uso do computador fora da escola (%)*

LOCAIS	%
EM CASA	94,7
EM CASA DE AMIGOS	48,2
NOUTROS LOCAIS	6,9

n = 508

Quadro 141 – Formas mais regulares de uso do computador fora da escola (%)*

FORMAS	%
ACESSO A SITES DA INTERNET	46,7
VISIONAMENTO DE FILMES NO COMPUTADOR	26,6
TRABALHO COM PROGRAMAS DE TEXTO	19,0
JOGAR JOGOS NO COMPUTADOR	3,8
LEITURA DE CDROM	2,0
AUDIÇÃO DE MÚSICA	1,2
TRABALHO COM PROGRAMAS DE CÁLCULO	0,4
LEITURA DE LIVROS ONLINE	0,2
TRABALHO COM PROGRAMAS DE EDIÇÃO DE VÍDEO E ÁUDIO	0,2
PROCURA DE LIVROS NA INTERNET PARA COMPRA	0,1
TOTAIS	100

n = 508

Quadro 142 – Finalidade principal procurada no ato de ligar o computador e no seu uso fora da escola (%)*

FINALIDADE	Amostra	Masculino	Feminino
ENTRADA EM CHATS E REDES SOCIAIS	42,3	44,2	40,7
REALIZAÇÃO DE TRABALHOS ESCOLARES	33,5	26,7	39,6
REALIZAÇÃO DE PESQUISAS PARA FINS PESSOAIS	17,5	19,6	15,7
JOGAR JOGOS	3,0	6,3	0,0
REALIZAÇÃO DE TRABALHOS NÃO ESCOLARES	2,2	2,9	1,5
VISIONAMENTO DE CINEMA	0,6	0,0	1,1
AUDIÇÃO DE MÚSICA	0,4	0,0	0,4
DIVERTIMENTO	0,2	0,0	0,7
LEITURA ONLINE DE LIVROS	0,2	0,0	0,4
EDIÇÃO DE VIDEOS	0,2	0,4	0,0
TOTAIS	100	100	100

n = 508

Quadro 143 – Frequência de utilização da internet (%)*

	Total	Sexo		Tipo de Curso		Background Escolar						Habitat				
	n = 508	n = 508		n = 508		n = 508						n = 508				
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA	APU	AMU	APR
“Navego na Internet todos os dias”	74,0	78,8	69,8	74,2	73,5	66,7	73,0	71,9	69,4	75,8	80,0	75,3	71,8	76,7	72,2	69,7
“Navego na Internet apenas algumas vezes por semana”	24,0	18,8	28,7	24,0	23,9	0,0	22,2	25,0	29,0	23,2	20,0	23,5	26,8	23,0	25,3	25,4
“Navego raramente na Internet”	2,0	2,5	1,5	1,8	2,6	33,3	4,8	3,1	1,6	1,0	0,0	1,2	1,4	0,3	2,5	4,9
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total	Grupo de Idade			IRPL				
	n = 508	n = 508			n = 508				
		14-16	17-18	19 e +	Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Navego na Internet todos os dias”	74,0	75,2	73,9	68,9	76,5	77,9	73,4	68,7	78,3
“Navego na Internet apenas algumas vezes por semana”	24,0	22,4	24,5	28,9	17,6	17,6	24,5	29,9	21,7
“Navego raramente na Internet”	2,0	2,3	1,6	2,2	5,9	4,4	2,2	1,4	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 143 – Frequência de utilização da internet (%) (Continuação)

	Total n = 508	Tipologia de Leitores n = 508				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Navego na Internet todos os dias”	74,0	79,3	91,3	71,2	75,0	50,0
“Navego na Internet apenas algumas vezes por semana”	24,0	18,0	8,7	26,8	25,0	50,0
“Navego raramente na Internet”	2,0	2,7	0,0	2,1	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 143: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Habitat (APU – Áreas Predominantemente Urbanas / AMU – Áreas Mediamente Urbanas / APR – Áreas Predominantemente Rurais); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); Estabelecimento de Ensino (AEB – Agrupamento de Escolas do Bonfim / ESSL – Escola Secundária de S. Lourenço / ESDESII – Escola Secundária D. Sancho II / AEA – Agrupamento de Escolas de Alter / AEN – Agrupamento de Escolas de Nisa / AECM – Agrupamento de Escolas de Campo Maior / ESPE – Escola Secundária de Ponte de Sor); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 144 – Serviço mais usado na internet (%)

SERVIÇO	%
CONVERSA ONLINE (IRC / CHAT / REDES SOCIAIS)	58,5
WORLD WIDE WEB / MOTORES DE BUSCA	29,5
CORREIO ELETRÓNICO	11,8
JOGAR JOGOS DE ACESSO ONLINE	0,2
TOTAIS	100

n = 508

Quadro 145 – Alguma vez ter utilizado a internet para procurar informação sobre livros (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	43,5	34,2	51,9	49,1	24,8	33,3	28,6	39,1	41,9	47,5	40,0	32,1	73,2
Não	56,5	65,8	48,1	50,9	75,2	66,7	71,4	60,9	58,1	52,5	60,0	67,9	26,8
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	43,5	24,3	34,8	47,4	71,9	100
Não	56,5	75,7	65,2	52,6	28,1	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 145 – Alguma vez ter utilizado a internet para procurar informação sobre livros (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	43,5	14,7	25,0	43,2	50,3	54,2
Não	56,5	85,3	75,0	56,8	49,7	45,8
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 145: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura

Quadro 146 – Razões para ter utilizado a internet na procura de informação sobre livros (Dicotomia “Razões Escolares” / Razões de Interesse Pessoal”) (%)*

	Total n = 221	Sexo n = 221		Tipo de Curso n = 221		Background Escolar n = 221							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Razões escolares	49,8	53,7	47,5	48,4	58,6	100	61,1	56,0	57,7	48,9	57,7	53,8	32,7
Razões de interesse pessoal	49,3	46,3	51,1	50,5	41,4	0,0	38,9	44,0	42,3	48,9	42,3	42,3	67,3
Razões indeterminadas	0,9	0,0	1,4	1,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,1	0,0	3,8	0,0
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 221	Tipologia de Leitores n = 221				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Razões escolares	49,8	63,0	75,0	47,8	43,5	0,0
Razões de interesse pessoal	49,3	33,3	25,0	51,6	56,5	100
Razões indeterminadas	0,9	3,7	0,0	0,6	0,0	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 146 – Razões para ter utilizado a internet na procura de informação sobre livros (Dicotomia “Razões Escolares” / Razões de Interesse Pessoal”) (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 221	n = 221				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Razões escolares	49,8	100	76,5	53,3	45,9	40,0
Razões de interesse pessoal	49,3	0,0	23,5	46,7	52,7	58,5
Razões indeterminadas	0,9	0,0	0,0	0,0	1,4	1,5
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 146: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura

Quadro 147 – Hábitos dos inquiridos na compra de livros para si próprios (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	42,8	27,0	57,1	49,2	21,4	0,0	28,6	29,7	41,9	46,5	40,9	44,4	64,8
Não	57,2	73,0	42,9	50,8	78,6	100	71,4	70,3	58,1	53,5	59,1	55,6	35,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	42,8	9,0	43,5	51,3	65,6	100
Não	57,2	91,0	56,5	48,7	34,4	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 147 – Hábitos dos inquiridos na compra de livros para si próprios (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	42,8	17,6	29,4	39,6	47,3	55,8
Não	57,2	82,4	70,6	60,4	52,7	44,2
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 147: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura

Quadro 148 – Número aproximado de livros que os inquiridos declaram comprar para si próprios ao longo de um ano (%)*

COMPRA DE LIVROS PARA SI PRÓPRIO	Amostra	Tipologia de Leitores					Sexo	
		Não Leitores	Leitores em Processo	Pequenos Leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores	Masculino	Feminino
UM A CINCO LIVROS	80,7	77,8	90,0	84,6	54,5	0,0	84,6	79,1
SEIS A DEZ LIVROS	13,3	11,1	10,0	13,1	18,2	0,0	7,7	15,7
ONZE A VINTE LIVROS	4,1	0,0	0,0	2,3	13,6	100	7,7	2,6
MAIS DE VINTE LIVROS	1,8	11,1	0,0	0,0	13,6	0,0	0,0	2,6
TOTAIS	100	100	100	100	100	100	100	100

n = 218

Quadro 149 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um filme (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	48,3	36,5	59,0	51,5	37,6	33,3	42,9	42,2	45,2	55,6	48,5	44,4	56,3
Não	51,7	63,5	41,0	48,5	62,4	66,7	57,1	57,8	54,8	44,4	51,5	55,6	43,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	48,3	30,6	39,1	53,4	62,5	50,0
Não	51,7	69,4	60,9	46,6	37,5	50,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 149 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um filme (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	48,3	29,4	39,7	43,9	54,7	55,8
Não	51,7	70,6	60,3	56,1	45,3	44,2
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 149: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a leitura

Quadro 150 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	SÉRIE "HARRY POTTER" / J. K. ROWLING	32	13,0
2	A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS	18	7,3
3	MARLEY E EU / JOHN GROGAN	13	5,3
3	O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS	13	5,3
4	JUNTOS AO LUAR	12	4,9
4	O RAPAZ DO PIJAMA ÀS RISCAS / JOHN BOYNE	12	4,9
5	CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER	11	4,5
5	SÉRIE "OS JOGOS DA FOME" / SUZANNE COLLINS	11	4,5
5	SÉRIE "TWILIGHT" / STEPHENIE MEYER	11	4,5
6	O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN	7	2,8
7	ANJOS E DEMÓNIOS / DAN BROWN	5	2,0
7	O PERFUME / PATRICK SUSKIND	5	2,0
7	PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN	5	2,0
7	SÉRIE "O SENHOR DOS ANÉIS" / TOLKIEN	5	2,0
7	SÉRIE "UMA AVENTURA" / ALÇADA E MAGALHÃES	5	2,0
8	HARRY POTTER E OS TALISMÃS DA MORTE / J. K. ROWLING	4	1,6
9	AMANHECER / STEPHENIE MEYER	3	1,2
9	AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS	3	1,2
9	ERAGON / CHRISTOPHER PAOLINI	3	1,2
9	OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F	3	1,2
9	PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT	3	1,2

Quadro 150 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
9	UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NICHOLAS SPARKS	3	1,2
10	A BÚSSOLA DOURADA / PHILIP PULLMAN	2	0,8
10	BEASTLEY / ALEX FLINN	2	0,8
10	HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL / J. K. ROWLING	2	0,8
10	LUA NOVA / STEPHENIE MEYER	2	0,8
10	O PADRINHO / MARIO PUZO	2	0,8
10	OS HOMENS QUE ODEIAM AS MULHERES / STIEG LARSSON	2	0,8
10	QUEM QUER SER BILIONÁRIO / VIKAS SWARUP	2	0,8
10	UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS	2	0,8
11	A ARTE DA GUERRA / SUN TZU	1	0,4
11	A CASA DOS ESPÍRITOS / ISABEL ALLENDE	1	0,4
11	A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU	1	0,4
11	À ESPERA DE UM MILAGRE / STEPHEN KING	1	0,4
11	A RAPARIGA DO CAPUZ VERMELHO / CATHERINE HARDWICKE	1	0,4
11	A VIDA DE PI / YANN MARTEL	1	0,4
11	CÃO COMO NÓS / MANUEL ALEGRE	1	0,4
11	CHOCOLATE / JOANNE HARRIS	1	0,4
11	COMO ÁGUA PARA CHOCOLATE / LAURA ESQUÍVEL	1	0,4
11	SÉRIE "DIÁRIOS DO VAMPIRO" / L. J. SMITH	1	0,4
11	E SE ESTIVESSES AÍ / MARC LEVY	1	0,4
11	EATERS OF THE DEAD / MICHAEL CRICHTON	1	0,4

Quadro 150 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme (Continuação 2)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
11	ECLIPSE / STEPHENIE MEYER	1	0,4
11	ENSAIO SOBRE A CEGUEIRA / JOSÉ SARAMAGO	1	0,4
11	HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K .ROWLING	1	0,4
11	HARRY POTTER E A ÓRDEM DA FÊNIX / J. K .ROWLING	1	0,4
11	HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO / J. K .ROWLING	1	0,4
11	HARRY POTTER E O PRISIONEIRO DE AZKABAN / J. K .ROWLING	1	0,4
11	HOTEL PARA CÃES / LOIS DUNCAN	1	0,4
11	LOUCA POR COMPRAS / SOPHIE KINSELLA	1	0,4
11	MIGUEL STROGOFF / JÚLIO VERNE	1	0,4
11	MILLION DOLLAR BABY / F. X. TOOLE	1	0,4
11	MUTILADA / KHADI	1	0,4
11	NEMO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,4
11	NÓMADA / STEPHENIE MEYER	1	0,4
11	O CURIOSO CASO DE BENJAMIN BUTTON / F. SCOTT FITZGERALD	1	0,4
11	PARANOID PARK / BLAKE NELSON	1	0,4
11	PIRATAS DAS CARÁBAS / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,4
11	POR CAUSA DE WINN-DIXIE / KATE DICAMILLO	1	0,4
11	PRETTY LITTLE LIARS / SARA SHEPARD	1	0,4
11	PULAR A CERCA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	0,4
11	ROMEU E JULIETA / WILLIAM SHAKESPEARE	1	0,4
11	SANGUE FRESCO / CHARLAINE HARRIS	1	0,4

Quadro 150 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um filme (Continuação 3)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
11	SÉRIE "A GUERRA DOS TRONOS" / GEORGE R. R. MARTIN	1	0,4
11	SÉRIE "AS CRÓNICAS DE SPIDERWICK" / BLACK E DITERLIZZI	1	0,4
11	AVATAR: THE LAST AIRBENDER / GENE YANG	1	0,4
11	THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER / STEPHEN CHBOSKY	1	0,4
11	TÍTULO E AUTOR NÃO IDENTIFICADOS	1	0,4
11	TRISTÃO E ISOLDA / ANÓNIMO	1	0,4
11	TROPA DE ELITE: VOLUME 2 / LUÍS EDUARDO SOARES	1	0,4
11	UMA AVENTURA NA CASA ASSOMBRADA / ALÇADA E MAGALHÃES	1	0,4
11	VISTO DO CÉU / ALICE SEBOLD	1	0,4
11	ÁREA 51: A DESCOBERTA / JOÃO PEDRO RODRIGUES	1	0,4
Total	73 TÍTULOS	246	100

n = 246

Quadro 151 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um programa televisivo (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	7,1	6,6	7,5	7,7	5,1	0,0	6,3	7,8	4,8	7,1	6,1	6,2	11,3
Não	92,9	93,4	92,5	92,3	94,9	100	93,7	92,2	95,2	92,9	93,9	93,8	88,7
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n =509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	7,1	0,0	8,7	8,5	15,6	0,0
Não	92,9	100	91,3	91,5	84,4	100
	100	100	100	100	100	100

Quadro 151 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência do visionamento de um programa televisivo (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	7,1	0,0	1,5	7,9	11,5	5,8
Não	92,9	100	98,5	92,1	88,5	94,2
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 151: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 152 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um programa televisivo*

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
1	SÉRIE "UMA AVENTURA" / ALÇADA E MAGALHÃES	6	16,7
2	ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA	5	13,9
3	OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	2	5,6
3	O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO	2	5,6
4	A GUERRA DOS TRONOS / GEORGE R. R. MARTIN	1	2,8
4	A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ	1	2,8
4	COISAS DA VIDA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,8
4	DEXTER: UM PESADELO RAIADO DE NEGRO / JEFF LINDSAY	1	2,8
4	JOSÉ MOURINHO:: BIOGRAFIA / LUÍS LOURENÇO	1	2,8
4	LAÇOS QUE PERDURAM / NICHOLAS SPARKS	1	2,8
4	MADDIE: A VERDADE DA MENTIRA / GONÇALO AMARAL	1	2,8
4	METAMORFOSE / KAFKA	1	2,8
4	MORTE EM VIENA / DANIEL SILVA	1	2,8
4	O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO	1	2,8
4	O DIÁRIO CONFIDENCIAL DE MARIANA / GOMES E BERNARDO	1	2,8
4	O DIÁRIO DE CARRIE / CANDACE BUSHNELL	1	2,8
4	OBRA NÃO IDENTIFICADA SOBRE A CIVILIZAÇÃO MAIA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,8
4	OBRA NÃO IDENTIFICADA SOBRE A CULTURA JAPONESA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,8
4	OBRA NÃO IDENTIFICADA SOBRE O AUTISMO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO	1	2,8
4	OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ	1	2,8
4	PRETTY LITTLE LIARS / SARA SHEPARD	1	2,8

Quadro 152 – Livro cuja leitura foi induzida pelo visionamento de um programa de televisão (Continuação 1)

LUGAR	OBRAS / AUTORES	Nº. DE REFERÊNCIAS - ABSOLUTOS	%
4	SANGUE FRESCO / CHARLAINE HARRIS	1	2,8
4	SÉRIE "HARRY POTTER" / J. K. ROWLING	1	2,8
4	SÉRIE "O BANDO DOS QUATRO" / JOÃO AGUIAR	1	2,8
4	SÉRIE "O CLUBE DAS CHAVES" / GONZALEZ E PEDREIRA	1	2,8
Totais	25 TÍTULOS	36	100

n = 36

Quadro 153 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência da leitura de outros livros (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	37,3	29,9	44,0	43,4	17,1	33,3	14,3	26,6	27,4	34,3	42,4	44,4	67,6
Não	62,7	70,1	56,0	56,6	82,9	66,7	85,7	73,4	72,6	65,7	57,6	55,6	32,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	37,3	11,7	47,8	40,5	81,3	100
Não	62,7	88,3	52,2	59,5	18,8	0,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 153 – Alguma vez ter lido um livro após / como consequência da leitura de outros livros (%) (Continuação)

	Total	IRPL				
	n = 509	n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	37,3	8,8	17,6	36,7	43,2	50,0
Não	62,7	91,2	82,4	63,3	56,8	50,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 153: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 154 – Razões associadas à leitura de livros após / como consequência da leitura de outros livros (%)*

RAZÕES	%
A LEITURA REALIZOU-SE PORQUE O LEITOR ACOMPANHAVA UMA SÉRIE (LEITURA-SÉRIE)	55,3
A LEITURA REALIZOU-SE PORQUE O LEITOR SE INTERESSOU PELA OBRA DE UM AUTOR E DESEJOU LER OUTROS LIVROS DESTE (LEITURA-AUTOR)	38,4
A LEITURA REALIZOU-SE PORQUE O LEITOR SE INTERESSOU PELO TEMA E PROCUROU OUTROS LIVROS COM O MESMO TEMA (LEITURA-TEMA)	6,3
TOTAIS	100

n = 190

	Total n = 190	Sexo n = 190		Tipo de Curso n = 190		Background Escolar n = 190							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
“Leitura-série”	55,3	65,3	49,2	52,9	75,0	100	66,7	76,5	52,9	52,9	67,9	52,8	41,7
“Leitura-autor”	38,4	30,6	43,2	40,6	20,0	0,0	11,1	17,6	35,3	35,3	32,1	44,4	54,2
“Leitura-tema”	6,3	4,2	7,6	6,5	5,0	0,0	22,2	5,9	11,8	11,8	0,0	2,8	4,2
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Quadro 154 – Razões associadas à leitura de livros após / como consequência da leitura de outros livros (%) (Continuação 1)

	Total n = 190	Tipologia de Leitores n = 190				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
“Leitura-série”	55,3	69,2	72,7	50,0	73,1	0,0
“Leitura-autor”	38,4	15,4	27,3	45,7	15,4	50,0
“Leitura-tema”	6,3	15,4	0,0	4,3	11,5	50,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 154 – Razões associadas à leitura de livros após / como consequência da leitura de outros livros (%) (Continuação 2)

	Total	IRPL				
	n = 190	n = 190				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
“Leitura-série”	55,3	66,7	83,3	62,7	56,3	41,7
“Leitura-autor”	38,4	33,3	8,3	33,3	37,5	50,0
“Leitura-tema”	6,3	0,0	8,3	3,9	6,3	8,3
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 154: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 155 – Alguma vez ter lido um livro descoberto a partir de uma atividade realizada na internet (%)

	Total n = 509	Sexo n = 509		Tipo de Curso n = 509		Background Escolar n = 509							
		M	F	CH	TTP	ME	E	MB	B	M	MEA	A	MA
Sim	4,1	4,6	3,7	5,4	0,0	0,0	1,6	4,7	3,2	5,1	3,0	4,9	5,6
Não	95,9	95,4	96,3	94,6	100	100	98,4	95,3	96,8	94,9	97,0	95,1	94,4
	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

	Total n = 509	Tipologia de Leitores n = 509				
		Não Leitores	Leitores em processo	Pequenos leitores	Médios Leitores	Grandes Leitores
Sim	4,1	0,0	0,0	4,7	12,5	50,0
Não	95,9	100	100	95,3	87,5	50,0
	100	100	100	100	100	100

Quadro 155 – Alguma vez ter lido um livro descoberto a partir de uma atividade realizada na internet (%) (Continuação)

	Total n = 509	IRPL n = 509				
		Muito Fraco	Fraco	Médio	Forte	Muito Forte
Sim	4,1	2,9	1,5	4,3	4,7	5,0
Não	95,9	97,1	98,5	95,7	95,3	95,0
	100	100	100	100	100	100

Legenda do Quadro 155: Sexo (M – Masculino / F – Feminino); Tipo de Curso (CH - Curso Científico- Humanístico / TTP – Técnico, Tecnológico ou Profissional); Background Escolar (ME – Muito Elementar / E – Elementar / MB – Muito Baixo / B – Baixo / M – Médio / MEA – Médio Alto / A – Alto / MA – Muito Alto); IRPL – Índice de Relacionamento Primário com a Leitura

Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre

CONCELHO	BIBLIOTECA ESCOLAR (ESCOLA / LOCALIDADE / AGRUPAMENTO)	ANO DE INTEGRAÇÃO NA RBE	RECUROS DOCUMENTAIS (LIVRO)	RECURSOS DIGITAIS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR ALUNO
Alter do Chão (3)	Escola Básica e Secundária Padre José Agostinho Rodrigues* / Alter do Chão / Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	2006	3849	234	22
	Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Alter do Chão / Alter do Chão / Escola não integrada em Agrupamento	2007	826	179	8
	Escola Básica de Alter do Chão / Alter do Chão / Agrupamento de Escolas de Alter do Chão	2007	2247	72	13
Arronches (1)	Escola Básica Senhora da Luz / Arronches / Agrupamento de Escolas de Arronches	2003	6945	902	45
Avis (1)	Escola Básica Mestre de Avis / Avis / Agrupamento de Escolas de Avis	2006	3118	406	8
Campo Maior (3)	Coração Delta – Associação de Solidariedade Social / Campo Maior / Escola não integrada em Agrupamento	2007	2077	241	15
	Escola Básica S. João Batista / Campo Maior / Agrupamento de Escolas de Campo Maior	2007	5071	267	26
	Escola Secundária de Campo Maior* / Campo Maior / Agrupamento de Escolas de Campo Maior	2005	6363	1909	14

Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (Continuação 1)

CONCELHO	BIBLIOTECA ESCOLAR (ESCOLA / LOCALIDADE / AGRUPAMENTO)	ANO DE INTEGRAÇÃO NA RBE	RECUROS DOCUMENTAIS (LIVRO)	RECURSOS DIGITAIS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR ALUNO
Castelo de Vide (1)	Escola Básica Garcia de Orta / Castelo de Vide / Agrupamento de Escolas de Castelo de Vide	2000	4852	202	31
Crato (1)	Escola Básica Ana Maria Ferreira Gordo / Crato / Agrupamento de Escolas do Crato	2003	5735	460	22
Elvas (6)	Escola Básica de Vila Boim / Vila Boim / Agrupamento de Escolas nº. 3 de Elvas	2002	4087	1392	11
	Escola Secundária D. Sancho II* / Elvas / Agrupamento de Escolas nº. 3 de Elvas	2007	2902	360	4
	Escola Básica de Santa Luzia / Elvas / Agrupamento de Escolas nº. 2 de Elvas	2000	1715	385	4
	Escola Básica nº. 1 de Elvas / Elvas / Agrupamento de Escolas nº. 2 de Elvas	2002	8315	197	7
	Escola Básica da Boa Fé / Elvas / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Elvas	2005	1640	207	2
	Escola Básica nº. 2 de Elvas / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Elvas	1999	4042	706	5

Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (Continuação 2)

CONCELHO	BIBLIOTECA ESCOLAR (ESCOLA / LOCALIDADE / AGRUPAMENTO)	ANO DE INTEGRAÇÃO NA RBE	RECUROS DOCUMENTAIS (LIVRO)	RECURSOS DIGITAIS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR ALUNO
Fronteira (1)	Escola Básica Frei Manuel Cardoso / Fronteira / Agrupamento de Fronteira	2005	3831	355	12
Gavião (1)	Escola Básica de Gavião / Gavião / Agrupamento de Gavião	1997	4494	471	14
Marvão (2)	Escola Básica Dr. Manuel Magro Machado / Santo António das Areias / Agrupamento de Escolas de Marvão	2007	4229	942	54
	Escola Básica de Ammaia / Portagem / Agrupamento de Escolas de Marvão	2012	3387	413	24
Monforte (1)	Escola Básica nº. 1 de Monforte / Monforte / Agrupamento de Escolas de Monforte	2008	3284	754	25
Nisa (1)	Escola Básica e Secundária Professor Mendes dos Remédios* / Nisa / Agrupamento de Escolas de Nisa	1997	5498	192	8
Ponte de Sor (5)	Escola Básica nº. 1 de Montargil / Montargil / Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2002	2999	409	15
	Escola Básica de Tramaga / Tramaga / Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2005	308	112	7

Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (Continuação 3)

CONCELHO	BIBLIOTECA ESCOLAR (ESCOLA / LOCALIDADE / AGRUPAMENTO)	ANO DE INTEGRAÇÃO NA RBE	RECUROS DOCUMENTAIS (LIVRO)	RECURSOS DIGITAIS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR ALUNO
Ponte de Sor (Continuação)	Escola Básica João Pedro de Andrade / Ponte de Sor / Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2000	6573	248	13
	Escola Básica de Ponte de Sor / Ponte de Sor / Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2000	3951	378	12
	Escola Secundária de Ponte de Sor* / Ponte de Sor / Agrupamento de Escolas de Ponte de Sor	2002	4993	667	6
Portalegre (9)	Escola Básica dos Assentos / Portalegre / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Portalegre	2001	2978	368	16
	Escola Básica de Urra / Urra / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Portalegre	2003	1029	90	27
	Escola Básica José Régio / Portalegre / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Portalegre	2001	5399	1111	13
	Escola Básica de Atalaião / Portalegre / Agrupamento de Escolas nº. 1 de Portalegre	1999	3163	595	21
	Escola Secundária de S. Lourenço* / Portalegre / Escola não integrada em Agrupamento	1999	7420	901	9

Quadro 156 – Listagem das bibliotecas escolares do distrito de Portalegre (Continuação 4)

CONCELHO	BIBLIOTECA ESCOLAR (ESCOLA / LOCALIDADE / AGRUPAMENTO)	ANO DE INTEGRAÇÃO NA RBE	RECUROS DOCUMENTAIS (LIVRO)	RECURSOS DIGITAIS	NÚMERO DE DOCUMENTOS POR ALUNO
Portalegre (Continuação)	Escola Básica Cristóvão Falcão / Portalegre / Agrupamento de Escolas do Bonfim	1999	6168	653	18
	Escola Básica da Praceta / Portalegre / Agrupamento de Escolas do Bonfim	1999	2334	154	9
	Escola da Corredoura / Portalegre / Agrupamento de Escolas do Bonfim	2002	2449	214	11
	Escola Secundária Mouzinho da Silveira* / Portalegre / Agrupamento de Escolas do Bonfim	1999	23292	617	29
Sousel (1)	Escola Básica Padre Joaquim Maria Fernandes / Sousel / Agrupamento de Escolas de Sousel	1999	12563	812	27

Fonte: RBE

Notas especiais ao Quadro:

- a) Estão assinalados com asterisco as bibliotecas escolares em cujas escolas decorreu a aplicação do Questionário, na maioria escolas-sede dos Agrupamentos respetivos.
- b) À frente do nome de cada concelho surge um dígito entre parêntesis que indica o número de bibliotecas escolares existentes no respetivo concelho.
- c) As últimas quatro colunas indicam o ano de integração da atual biblioteca na RBE, o número de recursos documentais em formato livro e digital e o rácio de documentos por aluno.

Quadro 157 – Adesões à RBE (por ano civil) nos estabelecimentos escolares do distrito de Portalegre

Ano civil	Número de adesões
1997	2
1999	7
2000	4
2001	2
2002	5
2003	3
2005	4
2006	2
2007	6
2008	1
2012	1
Total	37

Fonte: RBE

NOTAS AO ANEXO II

Nota 1 – Notas gerais ao Anexo II – A sequência de apresentação dos quadros deste Anexo procurou acompanhar, sempre que possível, a sequência temática do corpo da tese nos seus variados capítulos (não coincidindo, pois, com a sequência de questões do inquérito por questionário – consultar Anexo I –, essa organizada que foi em função das condições de receção dos respondentes e de regras de facilitação dos atos de resposta). Há, no entanto, indicadores construídos que são transversais a todo o trabalho e que tiveram de ser apresentados fora dessa sequência, uma vez que o seu conhecimento prévio tornaria mais acessível o entendimento de alguma da informação tratada. Todos os quadros são, como foi referido no início do documento, quando necessário acompanhados de legendas que clarificam a sua leitura. Seguindo a convenção, a notação “N” designa os efetivos estudados no Universo e a notação “n” os efetivos correspondentes à amostra trabalhada. Os quadros em que dados absolutos e dados relativos são apresentados lado a lado não exibem no título o símbolo de percentagem; em contrapartida, nos quadros em que apenas disponibilizamos os dados relativos, esse símbolo (%) acompanha o título, sendo complementada a informação com a do número de respondentes. Outros esclarecimentos específicos são fornecidos nas diversas notas que se seguem nesta secção. Finalmente, um Anexo III transcreve as respostas extensas a algumas das questões aqui tratadas num plano estatístico e que foram alvo de categorização posterior (de que alguns destes quadros dão conta). No mesmo Anexo III encontram-se ainda presentes respostas cuja análise mais qualitativa é objeto de discussão no corpo da tese.

Nota 2 – Nota ao Quadro 1 – As siglas que acompanham as designações dos estabelecimentos de ensino e as designações dos cursos serão as mesmas utilizadas ao longo de todo o Anexo II em quadros de síntese cuja organização gráfica não permitia a utilização, por extenso, dos respetivos nomes.

Nota 3 – Nota ao Quadro 7 – As designações dos tipos de cursos são acompanhadas, pela primeira vez aqui, das siglas a utilizar ao longo do documento, nas circunstâncias e pelas razões apresentadas na Nota 2.

Nota 4 – Nota ao Quadro 13 – Para esta categorização de áreas urbanas seguiu-se a Tipologia de Áreas Urbanas (TIPAU) do Instituto Nacional de Estatística, na sua versão de 2014 (INE, 2014). Ver bibliografia a este anexo. As siglas, apresentadas pela primeira vez neste quadro, são aquelas a utilizar ao longo do documento.

Nota 5 – Nota ao Quadro 14 – As siglas, aqui apresentadas, que acompanham as diversas situações face à escolaridade, serão, como vem sendo hábito, aquelas que, por razões funcionais, utilizamos ao longo do Anexo II. Cada categoria (a partir da 1C, naturalmente) reflete o grau de escolaridade mais alto atingido por cada um dos progenitores. Uma nota particular face à categoria CM (Curso Médio): essa designação abarca todos os cursos que em anteriores organizações do sistema de Ensino Superior eram considerados Cursos Médios e, habitualmente, sem grau académico convencional. Nestas circunstâncias encontravam-se, por exemplo, formações como o Magistério Primário, a Enfermagem ou diversos outros cursos na área das tecnologias da Saúde (a lista seria infinita e não é este o espaço para uma digressão sobre o tema). A maioria dessas formações sofreu uma evolução que as conduziu, primeiro, ao nível do Bacharelato e, posteriormente, ao da Licenciatura ou mesmo Mestrado. É também um

facto que, em grande parte dos casos, os detentores destes diplomas de tipo médio optaram por formações complementares que os colocaram na posse de diplomas de estudos superiores ou a tal equiparados. Os casos refletidos na nossa amostra e classificados como CM são, no entanto, situações em que tal não aconteceu, mantendo os indivíduos em causa uma escolaridade máxima correspondente a um Curso Médio. Para efeitos de determinação do Background Escolar dos inquiridos, e como veremos na nota seguinte desta secção, tais situações foram equiparadas a uma habilitação superior.

Nota 6 – Nota ao Quadro 15 – A combinatória dos níveis de escolaridade de pai e mãe dos indivíduos da amostra permitiu estabelecer oito níveis de Background Escolar de acordo com as seguintes características associadas: Muito Elementar – Ambos os pais sabem ler e escrever mas não completaram o 1º. Ciclo ou um dos pais cumpre estas duas condições, sendo que o outro pode não saber ler nem escrever nem ter atingido qualquer grau de escolaridade; Elementar – Ambos os progenitores completaram graus inferiores ao 3º. Ciclo, correspondendo na prática, e na maioria, a situações em que o 1º. Ciclo é o grau de escolaridade mais alto atingido; Muito Baixo – Pelo menos um dos pais completou o 3º. Ciclo de escolaridade; Baixo – Ambos os pais completaram o 3º. Ciclo; Médio – Pelo menos um dos pais completou o Ensino Secundário; Médio Alto – Ambos os pais completaram o Ensino Secundário; Alto – Pelo menos um dos progenitores completou o Ensino Médio ou Superior; Muito Alto – Ambos os pais completaram formação de tipo médio ou superior. As siglas que acompanham as categorias da variável serão, como habitualmente, as que virão a ser utilizadas, funcionalmente, nos quadros posteriores.

Nota 7 – Nota ao Quadro 16 – Para esta categorização utilizou-se a Classificação Portuguesa das Profissões (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2011). Ver bibliografia a este anexo).

Nota 8 – Nota ao Quadro 25 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 395 resulta do facto de em questão anterior apenas igual número de inquiridos afirmar desejar ingressar futuramente no Ensino Superior (o que constituiu filtro de questionário para a presente resposta).

Nota 9 – Nota ao Quadro 27 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 228 resulta do facto de em questão anterior apenas igual número de inquiridos afirmar ter uma ideia clara da profissão desejada para o futuro (o que constituiu filtro de questionário para a presente resposta).

Nota 10 – Nota ao Quadro 31 – O Índice de Relacionamento Primário com a Leitura (IRPL) resultou de uma adaptação/desenvolvimento do indicador do mesmo nome construído e proposto por Freitas, Casanova e Alves (1997) e adaptado, posteriormente pela maioria dos estudos nacionais no setor. Embora os autores o tenham desenhado com base nas variáveis “Leitura de livros aos inquiridos, durante a sua infância por parte de pais ou familiares” e “Frequência da observação de práticas de leitura no contexto familiar” considerámos interessante proceder a um ajustamento, introduzindo uma terceira dimensão no conjunto. Assim foram aqui tomadas em conta as três variáveis seguintes nos seus diversos níveis de intensidade (Quadros 28, 29 e 30): “Regularidade da prática de leitura de histórias a partir de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam”, “Regularidade da observação, durante a infância dos inquiridos, da prática de leitura de livros por parte

dos pais ou familiares com quem viviam” e “Regularidade da prática de oferta de livros aos inquiridos, durante a sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam”. Da ponderação – com igual peso – das três variáveis nos seus quatro níveis de intensidade resultou uma categorização de cinco níveis de relacionamento com a leitura durante a infância (Muito Fraco, Fraco, Médio, Forte, Muito Forte) que o presente quadro exhibe e que será frequentemente utilizada ao longo do trabalho.

Nota 11 – Nota ao Quadro 52 - O número de respondentes a esta questão (n) igual a 214 resulta do facto de em questão anterior apenas igual número de inquiridos afirmar encontrar-se envolvido em práticas de tipo cultural, desportivo ou associativo (o que constituiu filtro de questionário para a presente resposta).

Nota 12 – Nota ao Quadro 53 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 214 explica-se pelas mesmas razões apontadas na Nota 11. A tipologia foi por nós estabelecida a partir da análise das atividades descritas pelos respondentes.

Nota 13 – Nota ao Quadro 55 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 explica-se a partir do filtro introduzido pela questão anterior que avaliava o facto de os inquiridos se encontrarem a ler uma obra à época de resposta ao questionário. O presente quadro regista, pois, 222 leituras de obras, com exceção dos manuais escolares. Algumas considerações devem ser tecidas sobre a lista que o presente quadro exhibe: a) Para além da identificação da obra os respondentes deveriam indicar o autor da mesma ou uma expressão ou nome de editora que permitisse identificar a autoria; b) Munidos desta informação procurámos identificar com a maior certeza possível os pares obra/autor; c) O presente quadro reflete essa identificação (com as exceções assinaladas sempre que tal não foi possível).

Nota 14 – Nota ao Quadro 56 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 é justificado pelas razões apontadas na Nota 13. A relação de autores apresentada reflete identificação por parte da nossa investigação a partir das indicações concretas ou alternativas (ver nota anterior) fornecidas pelos respondentes e não um absoluto reconhecimento, em todos os casos, das autorias das obras lidas.

Nota 15 – Nota ao Quadro 58 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 é justificado pelas razões decorrentes daquelas apontadas na Nota 13.

Nota 16 – Nota ao Quadro 59 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 é justificado pelas razões decorrentes daquelas apontadas na Nota 13. Aqui é contabilizado o facto de os respondentes lograrem uma identificação objetiva da autoria das obras lidas, ou seja, indicarem um autor para o livro que afirmarem estar a ler. Note-se que não está a ser avaliada a correção dessa autoria mas o simples facto de a um título o leitor conseguir associar um autor (mesmo que esse autor não seja o correto). O que está em causa é uma medição da atenção “possível” do leitor face à obra com que se ocupa.

Nota 17 – Nota ao Quadro 60 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 é justificado pelas razões apontadas na Nota 13.

Nota 18 – Nota ao Quadro 61 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 222 é justificado pelas razões decorrentes daquelas apontadas na Nota 13. A

categorização por géneros socorreu-se, de uma forma simplificada, e não descendo a categorias mais analíticas, da Classificação Decimal Universal (ver Bibliografia a este Anexo).

Nota 19 – Nota ao Quadro 62 – O número de respondentes a esta questão (n) é igual a 375, no fundo 375 inquiridos que, de entre os 509, realizaram leituras no período considerado na questão. Como explicações especiais a este quadro assinalemos que: a) Para além da identificação de cada obra os respondentes deveriam indicar o autor da mesma ou uma expressão ou nome de editora que permitisse identificar a autoria; b) Munidos desta informação procurámos identificar, como em questões já aqui tratadas e da mesma natureza, com a maior certeza possível os pares obra/autor; c) O presente quadro reflete essa identificação (com as exceções assinaladas sempre que tal não foi possível). A primeira coluna do quadro apresenta um ranking de obras em função do número de referências (leituras) que cada obra recolhe (terceira coluna). Na coluna quatro essas leituras são refletidas em termos de percentagem de leituras de cada obra no conjunto dos 983 atos de leitura. Finalmente, a coluna cinco apresenta a percentagem de leitores de cada obra agora considerando o total de 375 leitores (n).

Nota 20 – Nota ao Quadro 63 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 375 explica-se pelas razões apontadas na Nota 19. A relação de autores apresentada reflete identificação por parte da nossa investigação a partir das indicações concretas ou alternativas (ver nota anterior) fornecidas pelos respondentes e não um absoluto reconhecimento, em todos os casos, das autorias das obras lidas. A primeira coluna do quadro exhibe um ranking de autores das obras em função do número de referências (ou leituras, se quisermos) que cada autor recolhe. Na quarta coluna do quadro essas referências absolutas são apresentadas em termos percentuais: trata-se, no fundo, do peso de cada autor no conjunto das 983 leituras. A última coluna dá-nos a saber a percentagem de leitores de cada autor entre os 375 leitores (n).

Nota 21 – Nota ao Quadro 65 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 375 explica-se pelas razões apontadas na Nota 19. As categorias foram estabelecidas em função da origem lusófona /não lusófona da obra (na prática o facto de a obra em causa ter o seu original na Língua Portuguesa).

Nota 22 – Nota ao Quadro 66 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 375 explica-se pelas razões apontadas na Nota 19. A categorização por géneros socorreu-se (como já foi assinalado para questões similares) de uma forma simplificada, e não descendo a categorias mais analíticas, da Classificação Decimal Universal.

Nota 23 – Nota ao Quadro 67 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 375 explica-se pelas razões apontadas na Nota 19. Das respostas a esta pergunta do questionário (Consultar Anexo I) resultou uma primeira categorização (refletida neste Quadro 67) de razões para a leitura das obras no período considerado. Esta primeira categorização procurou avaliar as razões que se prenderam com a instituição escolar e razões mais associadas a uma leitura livre e de lazer.

Nota 24 – Nota ao Quadro 68 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 375 explica-se pelas razões apontadas na Nota 19. Procedemos aqui a uma categorização mais afinada das razões para as leituras empreendidas no período considerado.

Nota 25 – Nota ao Quadro 70 – A presente Tipologia de Leitores foi construída com base no número de obras lidas (e cuja leitura foi terminada) no período considerado (ver Quadro 62), combinado com o facto de os inquiridos declararem estar a ler um livro à época de resposta ao questionário (ver Quadro 54), seguindo tipologias utilizadas no setor, nomeadamente o nosso próprio trabalho (Rosário, 2006). As categorias da variável descrevem as seguintes situações: Não Leitor – caso dos respondentes que não declaram qualquer leitura de livros empreendida e terminada no período em questão nem se encontram a ler um livro à época de resposta; Leitores em Processo – caso dos respondentes que, embora não declarem leituras terminadas no período considerado, se encontram a ler um livro à data de resposta ao questionário; Pequenos Leitores – caso dos respondentes que declaram ter lido, no período considerado, entre um a cinco livros; Médios Leitores – caso dos respondentes que declaram ter lido, no período considerado, entre seis e doze livros; Grandes Leitores – caso dos respondentes que declaram, ainda para o mesmo período considerado, ter empreendido e terminado a leitura de mais de doze livros. Considerações de ordem científica e técnica sobre esta variável são desenvolvidas no corpo da tese.

Nota 26 – Nota ao Quadro 72 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 474 resulta da diferença entre o total de inquiridos e o número de entre eles que declara em questão anterior (ver Quadro 71) nunca ter lido um livro na vida, declaração que, em virtude de filtro do questionário, os conduzia a não responder a um conjunto de questões imediatas.

Nota 27 – Nota ao Quadro 73 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26.

Nota 28 – Nota ao Quadro 74 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26.

Nota 29 – Nota ao Quadro 75 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota nº. 26.

Nota nº. 30 – Nota ao Quadro nº. 76 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26.

Nota 31 – Nota ao Quadro 77 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26.

Nota 32 – Nota ao Quadro 78 – O número de respondentes a esta questão (n) igual a 63 resulta do número de inquiridos que em questão anterior (ver Quadro 77) declarou ter iniciado uma leitura sem a ter terminado no período considerado. Tal declaração constituía filtro de questionário para a questão de que o presente quadro dá conta. A primeira coluna apresenta um ranking de obras em função do número e percentagem de referências exibidos nas últimas duas colunas.

Nota 33 – Nota ao Quadro 79 – A justificação para o (n) apresentado encontra-se apresentada na Nota 32.

Nota 34 – Nota ao Quadro 80 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26. Considerações

particulares a respeito deste quadro: a) Para além da identificação da sua obra preferida os respondentes deveriam indicar o autor da mesma ou uma expressão ou nome de editora que permitisse identificar a autoria; b) Com base nesta informação procurámos identificar, como em questões já aqui tratadas e da mesma natureza, com a maior certeza possível, os pares obra/autor; c) O presente quadro reflete essa identificação (com as exceções assinaladas sempre que tal não foi possível). A primeira coluna do quadro apresenta um ranking das obras em função do número de referências que cada obra recolhe como o livro preferido dos respondentes à questão (terceira coluna). Na coluna quatro essas preferências são refletidas em termos de percentagem no total das 474 escolhas. Um cruzamento das mesmas com a variável sexo exhibe-se nas colunas cinco e seis.

Nota 35 – Nota ao Quadro 81 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26. A relação de autores apresentada reflete identificação por parte da nossa investigação a partir das indicações concretas ou alternativas (ver nota anterior) fornecidas pelos respondentes e não um absoluto reconhecimento, em todos os casos, das autorias das obras lidas. A primeira coluna do quadro exhibe um ranking de autores das obras preferidas dos respondentes em função do número de escolhas que cada autor recolhe. Na quarta coluna do quadro essas referências absolutas são apresentadas em termos percentuais. Finalmente, um cruzamento com a variável sexo (no fundo, apresentando os autores preferidos da população masculina e feminina em termos percentuais) é exibido nas colunas cinco e seis.

Nota 36 – Nota ao Quadro 83 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26. Mais uma vez, a categorização por géneros socorreu-se de uma forma simplificada, e não descendo a categorias mais analíticas, da Classificação Decimal Universal.

Nota 37 – Nota ao Quadro 84 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26. As categorias foram também aqui estabelecidas em função da origem lusófona /não lusófona da obra (na prática o facto de a obra em causa ter o seu original na Língua Portuguesa).

Nota 38 – Nota ao Quadro 85 – As razões para o número de respondentes (n) se apresentar igual a 474 são as mesmas apresentadas na Nota 26.

Nota 39 – Nota ao Quadro 86 – Os (n) variáveis aqui apresentados e iguais, respetivamente, a 244, 142 e 88 resultam, como é natural, das escolhas realizadas na questão anterior (ver Quadro 85) a respeito da autoavaliação da frequência das leituras ao longo do tempo, o que orientava a resposta para as dimensões que o presente quadro espelha.

Nota 40 – Nota ao Quadro 91 – O (n) igual a 382 reflete o facto de apenas 382 indivíduos afirmarem recordar-se de uma obra lida na disciplina de Português, o que condicionou a referência à obra e os juízos sobre ela realizados.

Nota 41 – Nota ao Quadro 93 – O baixo número de respondentes (n), composto por apenas 34 indivíduos encontra a sua explicação no facto de apenas esse número de jovens inquiridos afirmar ter lido na íntegra um livro em versão eletrónica.

Nota 42 – Nota ao Quadro 94 – A justificação para o baixo número de respondentes é a mesma apresentada na Nota 41.

Nota 43 – Nota ao Quadro 95 – A justificação para o baixo número de respondentes é a mesma apresentada na Nota 41.

Nota 44 – Nota ao Quadro 96 – A justificação para o baixo número de respondentes é a mesma apresentada na Nota 41.

Nota 45 – Nota ao Quadro 98 – O (n) de 495 indivíduos corresponde apenas (por filtro no questionário) ao número de inquiridos que afirmaram (em questão anterior) possuir livros no agregado familiar.

Nota 46 – Nota ao Quadro 99 – Como na nota anterior, o (n) de 495 indivíduos corresponde apenas (por filtro no questionário) ao número de inquiridos que afirmaram (em questão anterior) possuir livros no agregado familiar. Os totais do quadro nas frequências das diversas categorias não podem, naturalmente, perfazer 100 %, uma vez que se tratava de uma escolha múltipla de vários géneros de obras presentes nas bibliotecas domésticas.

Nota 47 – Nota ao Quadro 100 – O (n) de 414 indivíduos explica-se pelo – idêntico – número daqueles que, em resposta anterior, afirmaram ter sido alvo de leituras de histórias a partir de livros, na sua infância, por parte dos pais ou familiares com quem viviam (ver Quadro 28).

Nota 48 – Nota ao Quadro 101 – O (n) de 419 indivíduos explica-se pelo – idêntico – número daqueles que em resposta anterior afirmaram ter observado regularmente, na sua infância, leituras por parte dos pais ou familiares com quem viviam (ver Quadro 29).

Nota 49 – Nota ao Quadro 103 – O (n) de 287 indivíduos explica-se pelo – idêntico – número daqueles que em resposta anterior afirmaram observar, na atualidade, uma regular prática de leitura de livros por parte dos pais ou familiares (ver Quadro 102).

Nota 50 – Nota ao Quadro 107 – O (n) de 274 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 106) afirmaram ler, com regularidade, revistas em formato impresso.

Nota 51 – Nota ao Quadro 108 – Para uma justificação no número de respondentes ver Nota anterior. Quanto à tipologia de revistas impressas, foi utilizada a Tipologia Marktest.

Nota 52 – Nota ao Quadro nº. 109 – Para uma justificação do número de respondentes ver Nota 50.

Nota 53 – Nota ao Quadro 111 – O (n) de 51 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 110) afirmaram ler, com regularidade, revistas online.

Nota 54 – Nota ao Quadro 112 – Para uma justificação no número de respondentes ver Nota anterior. Quanto à tipologia de revistas online, foi utilizada a Tipologia Marktest.

Nota 55 – Nota ao Quadro 113 – Para uma justificação do número de respondentes ver Nota 53.

Nota 56 – Nota ao Quadro 115 – O (n) de 275 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 114) afirmaram ler, com regularidade, jornais em formato impresso.

Nota 57 – Nota ao Quadro 116 – Para uma justificação no número de respondentes ver Nota anterior. Quanto à tipologia de jornais impressos, foi utilizada a Tipologia Marktest.

Nota nº. 58 – Nota ao Quadro nº. 117 – Para uma justificação do número de respondentes ver Nota nº. 56.

Nota 59 – Nota ao Quadro 119 – O (n) de 129 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 118) afirmaram ler, com regularidade, jornais online.

Nota 60 – Nota ao Quadro 120 – Para uma justificação no número de respondentes ver nota anterior. Quanto à tipologia de jornais online, foi utilizada a Tipologia Marktest.

Nota 61 – Nota ao Quadro 121 – Para uma justificação do número de respondentes ver Nota 59.

Nota 62 – Nota ao Quadro 124 – O (n) de 142 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 123) afirmaram frequentar bibliotecas públicas na sua área de residência ou na zona da escola que frequentam.

Nota 63 – Nota ao Quadro 125 – A explicação para os efetivos que respondem à questão pode ser lida na nota anterior.

Nota 64 – Nota ao Quadro 126 – A explicação para os efetivos que respondem à questão pode ser lida na Nota 62.

Nota 65 – Nota ao Quadro 127 – A justificação para o número de respondentes (n) igual a 107 relaciona-se com o número de efetivos que afirmaram (ver Quadro 126) já ter requisitado livros numa biblioteca pública.

Nota 66 – Nota ao Quadro 128 – A explicação para o baixo número de respondentes (n) de apenas 21 indivíduos prende-se com o facto de apenas esse número de inquiridos ter afirmado em questão anterior (ver Quadro 127) recordar-se dos últimos livros requisitados por si numa biblioteca pública (o que, naturalmente, constituía um filtro à resposta que o presente quadro exhibe).

Nota 67 – Nota ao Quadro 129 – A explicação para o baixo número de respondentes (n) de apenas 21 indivíduos prende-se com o facto de apenas esse número de inquiridos ter afirmado em questão anterior (ver Quadro 127) recordar-se dos últimos livros

requisitados por si numa biblioteca pública (o que, naturalmente, constituía um filtro à resposta que o presente quadro exhibe). Procedemos, aqui, à semelhança com outros tratamentos de categorização, a uma análise no plano da dicotomia entre “Razões Escolares” e “Razões de Interesse Pessoal”, as últimas não associadas à instituição escolar.

Nota 68 – Nota ao Quadro 131 – A resposta a esta questão estava limitada (filtro no questionário) aos 425 inquiridos que afirmaram frequentar a biblioteca da sua escola (ver Quadro 130).

Nota 69 – Nota ao Quadro 132 – A resposta a esta questão estava limitada, como no caso referido na nota anterior (filtro no questionário) aos 425 inquiridos que afirmaram frequentar a biblioteca da sua escola (ver Quadro 130).

Nota 70 – Nota ao Quadro 133 – A resposta a esta questão estava limitada (filtro no questionário) aos 156 inquiridos que afirmaram já ter alguma vez requisitado livros na biblioteca da sua escola (ver Quadro 132).

Nota 71 – Nota ao Quadro 134 – A resposta a esta questão estava limitada (filtro no questionário) aos 51 inquiridos que afirmaram recordar-se dos últimos livros por si requisitados na biblioteca da sua escola (ver Quadro 133). Na primeira coluna é exibido o lugar dessas obras num ranking de livros organizado em função do número de referências (requisições) que surge na terceira coluna do Quadro. Esse peso no conjunto das requisições é representado em termos percentuais face ao total na quarta coluna. Finalmente, a última coluna deste quadro apresenta a percentagem de requisições de cada livro tomado agora o número de requisitantes (ou seja, os 51 indivíduos).

Nota 72 – Nota ao Quadro 135 – A resposta a esta questão estava limitada, como no caso da nota anterior (por filtro no questionário) aos 51 inquiridos que afirmaram recordar-se dos últimos livros por si requisitados na biblioteca da sua escola (ver Quadro 133). As razões apresentadas para essa requisição de livros a que o quadro alude foram, mais uma vez tratadas no plano de motivações relacionadas com a escola e motivações de leitura pessoal não escolar.

Nota 73 – Nota ao Quadro 137 – O (n) de 448 respondentes a esta questão explica-se pelo número daqueles que em questão anterior (ver Quadro 136) afirmaram usar regularmente computador na escola frequentada. Apenas esses teriam de (por filtro no questionário) assinalar o contexto mais frequente dessa utilização.

Nota 74 – Nota ao Quadro 140 – O (n) de 508 indivíduos justifica-se pela ausência de resposta por parte de um inquirido que afirma em resposta anterior nunca utilizar o computador fora da escola (ver Quadro 139) e que, portanto não teria de responder à questão cujos dados o presente quadro agrega.

Nota 75 – Nota ao Quadro 141 – O (n) de 508 indivíduos justifica-se pela ausência de resposta por parte de um inquirido que afirma em resposta anterior nunca utilizar o computador fora da escola (ver Quadro 139) e que, portanto não teria de responder à questão cujos dados o presente quadro agrega.

Nota 76 – Nota ao Quadro 142 – O (n) de 508 indivíduos justifica-se pela ausência de resposta por parte de um inquirido que afirma em resposta anterior nunca utilizar o computador fora da escola (ver Quadro 139) e que, portanto não teria de responder à questão cujos dados o presente quadro agrega.

Nota 77 – Nota ao Quadro 143 – O (n) de 508 indivíduos justifica-se pela ausência de resposta por parte de um inquirido que afirma em resposta anterior nunca utilizar o computador fora da escola (ver Quadro 139) e que, portanto não teria de responder à questão cujos dados o presente quadro agrega.

Nota 78 – Nota ao Quadro 144 – O (n) de 508 indivíduos justifica-se pela ausência de resposta por parte de um inquirido que afirma em resposta anterior nunca utilizar o computador fora da escola (ver Quadro 139) e que, portanto não teria de responder à questão cujos dados o presente quadro agrega.

Nota 79 – Nota ao Quadro 146 – A resposta a esta questão estava limitada – por filtro do questionário – aos 221 inquiridos (n) que afirmaram em resposta anterior (ver Quadro 145) ter alguma vez utilizado a Internet para procurar informações sobre livros. A categorização das razões para essa procura operou-se, uma vez mais, a partir da dicotomia entre razões escolares e não escolares.

Nota 80 – Nota ao Quadro 148 – A resposta a esta questão estava limitada – por filtro do questionário – aos 218 inquiridos (n) que afirmaram em resposta anterior (ver Quadro 147) costumar comprar livros para si próprios.

Nota 81 – Nota ao Quadro 150 – A resposta a esta questão estava limitada – por filtro do questionário – aos 246 inquiridos (n) que afirmaram em resposta anterior (ver Quadro 149) alguma vez ter lido um livro após e como consequência do visionamento de um filme.

Nota 82 – Nota ao Quadro nº. 152 – A resposta a esta questão estava limitada – por filtro do questionário – aos 36 inquiridos (n) que afirmaram em resposta anterior (ver Quadro 151) alguma vez ter lido um livro após e como consequência do visionamento de um programa televisivo.

Nota 83 – Nota ao Quadro 154 – A resposta a esta questão estava limitada – por filtro do questionário – aos 190 inquiridos (n) que afirmaram em resposta anterior (ver Quadro 153) alguma vez ter lido um livro após e como consequência da leitura de outros livros.

REFERÊNCIAS

- Freitas, E., Casanova, J. L., Alves, N. A. (1997). *Hábitos de Leitura: Um inquérito à população portuguesa*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Instituto Nacional de Estatística. (2011). *Classificação portuguesa das profissões*. Disponível online em:
https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Tipologia das áreas urbanas 2014*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
Disponível online em:
smi.ine.pt/Versao/Download/10129
- Mcllwaine, I., C. (2007). *The Universal Decimal Classification: A guide to its use*. Haia: UDC Consortium.
- Rosário, C. (2006). *Leituras de uma população juvenil no distrito de Portalegre*. (Tese de dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa, Portugal.

FICHA TÉCNICA: DADOS GERAIS SOBRE OS QUADROS E O TRATAMENTO ESTATÍSTICO:

- Inquérito por questionário realizado entre finais de Abril e finais de Maio de 2013.
- 509 inquiridos, com todos os questionários válidos.
- Aplicação do questionário realizada pelo investigador nos estabelecimentos de ensino referidos.
- Tratamento estatístico realizado com IBM SPSS Statistics Versão 23.

Anexo III
Transcrições
das respostas
às questões
abertas

Anexo III

Algumas das questões de resposta aberta foram alvo de tratamento estatístico, complementado, no corpo da tese, com uma análise mais qualitativa. São aqui transcritas na íntegra como apoio ao material e reflexão desenvolvidos ao longo do trabalho. Transcreveu-se o mais fielmente possível o conteúdo das respostas, realizando apenas atualizações no que respeita ao Acordo Ortográfico vigente. Saltos na numeração de questionários resultam do facto de alguns respondentes, em virtude de filtros de resposta previamente estabelecidos, deverem deixar algumas questões sem preenchimento, ou, simplesmente, não terem respondido, por vontade própria, à pergunta em causa.

ÍNDICE

Questão 21.....	3
Questão 27	17
Questão 31	38
Questão 34	42
Questão 37	67
Questão 39	92
Questão 42	115
Questão 100	117
Questão 106	128
Questão 108	131
Questão 110	143

Questão 21 – Descreve, de forma breve, as circunstâncias ou razões que te levaram a ler esse livro.

Tratava-se da obra referida como alvo de leitura por volta da época de resposta ao questionário (Questão 18 do mesmo - consultar corpo do questionário no Anexo I para todas as correspondências entre anexos). Nesta transcrição, e para efeitos de comodidade no acesso à informação, optou-se por referir o título da obra em maiúsculas, entre parêntesis. O mesmo princípio será aplicado, neste anexo, na transcrição de outras respostas que remetam para títulos de obras.

Questionário 1 (ASSASSINS CREED: CRUZADA SECRETA / OLIVER BOWDEN) – Sou fã dos jogos da série.

Questionário 2 (AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO) – Gosto pelo autor.

Questionário 4 (O ÚLTIMO SEGREDO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Gosto pelo autor.

Questionário 5 (UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NICHOLAS SPARKS) – Para apresentar no Português.

Questionário 6 (O QUARTO DE JACK / EMMA DONOGHUE) – Porque foi sugerido pelo professor de Português.

Questionário 7 (O CINTURÃO NEGRO / JOSÉ PINTO CARNEIRO) – Estou a ler o livro para uma tarefa da aula de Português.

Questionário 8 (O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – Conhecimento do autor da televisão.

Questionário 9 (ONTEM NÃO TE VI EM BABILÓNIA / ANTÓNIO LOBO ANTUNES) – Gostei do título e como gostava do autor, tive curiosidade sobre a história. Já tinha lido outros dele e comprei.

Questionário 10 (LUZES DO NORTE / NORA ROBERTS) – Opinião de amigos que disseram que o livro era interessante.

Questionário 11 (O SENHOR DOS ANÉIS: EDIÇÃO COMPLETA / TOLKIEN) – É a terceira vez que leio este livro pois admiro livros de fantasia.

Questionário 18 (O LABIRINTO MÁGICO: VOLUME 3 / PHILLIP JOSÉ FARMER) – A influência da mãe levou-me a ler o primeiro livro da série. Gosto de ficção científica.

Questionário 19 (RECADOS DA MÃE / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Gosto muito de ler e este chamou-me a atenção.

Questionário 22 (NÃO PROMETAS O QUE NÃO PODES CUMPRIR / HILARY MCKAY) – Acho que esse livro tem a ver com a vida real.

Questionário 23 (O ENIGMA DO CASTELO TEMPLÁRIO / MAFALDA MOUTINHO) – Porque gosto de livros com enigmas e suspense.

Questionário 24 (CRIATURAS MARAVILHOSAS / MARGARET STOHL) – Gosto de ler livros de fantasia e uma amiga minha recomendou.

Questionário 25 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Já me tinham falado e o título chamou-me a atenção.

Questionário 26 (AS HORAS / MICHAEL CUNNINGHAM) – Já tinha lido outros do autor e gostei da sua maneira de escrever e dos assuntos abordados.

Questionário 29 (UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS) – Gosto do autor e dos livros que escreve.

Questionário 32 (THE FAULT IN OUR STARS / JOHN GREEN) – Já conhecia o trabalho do autor como cronista e estou a ler no Inglês porque não há ainda tradução.

Questionário 33 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Faz parte da matéria de Português.

Questionário 34 (MEIA NOITE E QUATRO / STEPHEN KING) – Facto de ser um livro de Stephen King.

Questionário 35 (CALAFRIO / SANDRA BROWN) – Li outro livro da mesma autora, “Uma Voz na Noite”, e gostei bastante. No Dia do Livro surgiu a oportunidade e comprei-o.

Questionário 44 (GUERRA DOS TRONOS / GEORGE R. R. MARTIN) – Porque gosto do género Fantástico.

Questionário 47 (DESISTIR NÃO É OPÇÃO / PAULO SOUSA E COSTA) – Leitura para a disciplina de Português.

Questionário 48 (O ALQUIMISTA / PAULO COELHO) – Gosto da escrita do autor e o resumo na contracapa era interessante.

Questionário 50 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO) – Foi solicitado pela professora de Português.

Questionário 51 (O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO) – Gosto bastante dos livros da autora.

Questionário 52 (QUEM AMA ACREDITA / NICHOLAS SPARKS) – Comecei a ler este livro pois aprecio o autor e achei o título interessante.

Questionário 57 (EM TROCA DE UM CORAÇÃO / JODI PICOULT) – É a história de um criminoso que quer redimir-se e dá o coração à inocente a quem fez mal. Gostei da história.

Questionário 61 (AUTOBIOGRAFIA DE JULIAN ASSANGE / JULIAN ASSANGE) – Admiração por Julian Assange.

Questionário 62 (DIÁRIO DE INVERNO / PAUL AUSTER) – Achei o livro interessante pois gosto do autor Paul Auster.

Questionário 63 (EU AMO VOCÊ / NILTON) – A forma de ver a realidade do autor sempre com o seu sentido de humor.

Questionário 64 (MARLEY E EU / JOHN GROGAN) – Gosto de animais e já me tinham falado do livro e do seu tema.

Questionário 67 (O BOM INVERNO / JOÃO TORDO) – O seu resumo interessou-me e a história é interessante.

Questionário 73 (AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS) – Tive de fazer uma apresentação no Português com este livro.

Questionário 83 (AS NAUS / ANTÓNIO LOBO ANTUNES) – Gosto do autor e este faz críticas à sociedade Quinhentista.

Questionário 85 (O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO) – Ouvir falar do livro e interessou-me.

Questionário 86 (DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS) – Gosto imenso do autor e li muitos livros dele.

Questionário 88 (ÉTICA PARA UM JOVEM / FERNANDO SAVATER) – O que me levou a ler foi o gosto por filosofia.

Questionário 92 (CONTOS DE EÇA DE QUEIROZ / EÇA DE QUEIROZ) – Apresentar um conto na turma em Português.

Questionário 93 (EQUADOR / MIGUEL SOUSA TAVARES) – Pela história de amor.

Questionário 96 (MANUAL DO INICIADO / KIM DONER) – Uma amiga minha emprestou-me.

Questionário 98 (OS JOGOS DA FOME: VOLUME 3 / SUSAN COLLINS) – Vi o filme e gostei da história e por isso estou a ler os três livros.

Questionário 99 (MANGA DEATH NOTES: VOLUME 5 / TSUGUMI OHBA) – Gosto do Japão e da sua cultura e gosto de manga BD japonesa.

Questionário 100 (PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT) – É um livro sobre amor na família e interessa-me o tema.

Questionário 106 (O MEU TRISTE SEGREDO / JENNY TOMLIN) – Por causa do tema que era os maus tratos na infância e adolescência.

Questionário 110 (PS: I LOVE YOU / CECELIA AHERN) – Vi o filme e quis comparar com o livro e por isso fui ler.

Questionário 116 (HARRY POTTER E O CÁLICE DE FOGO / J. K. ROWLING) – Sou fanático pela série, tenho os dvds e agora comecei a ler os livros da série.

Questionário 117 (DESATAR O NÓ DO LUTO / JOSÉ EDUARDO REBELO) – Morreu uma amiga minha e precisei de ler um livro sobre o luto.

Questionário 118 (HISTÓRIA DO SPORT LISBOA E BENFICA / MANUEL REIS) – Gostar do clube Benfica de que fala o livro.

Questionário 120 (A PÉROLA / JOHN STEINBECK) – O tema é interessante.

Questionário 121 (CHERUB:TSUNAMI / ROBERT MUCHAMORE) – Andava entediado e decidi ler.

Questionário 122 (COM AMOR A BAGDADE / JAY KOPELMAN) – Uma colega apresentou na aula e tive interesse por ler.

Questionário 123 (A RAINHA VERMELHA / PHILLIPA GREGORY) – Gosto muito de ler e achei o resumo do livro interessante.

Questionário 125 (UM CAPITÃO DE 15 ANOS / JÚLIO VERNE) – É um livro de leitura obrigatória no meu país de origem, a China.

Questionário 127 (THE FAULT IN OUR STARS / JOHN GREEN) – Porque o livro era um bestseller no New York Times.

Questionário 128 (CHERUB: O GENERAL / ROBERT MUCHAMORE) – Tenho e li a coleção toda.

Questionário 129 (O SÍMBOLO PERDIDO / DAN BROWN) – Gosto dos livros do Dan Brown.

Questionário 130 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Por estar no programa do 11.º Ano em Português.

Questionário 131 (A BÍBLIA) – Por gostar.

Questionário 133 (O DIÁRIO DE SOFIA / NUNO BERNARDO E MARTA GOMES) – Aconselharam-me para a minha idade.

Questionário 135 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Faz parte da matéria da escola.

Questionário 140 (O CODEX 632 / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Conheci o autor e o meu pai disse que era um dos melhores livros dele.

Questionário 145 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Estamos a estudar a obra em Português.

Questionário 150 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – É obrigatório na disciplina de Português.

Questionário 151 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – Para a disciplina de Português.

Questionário 152 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – Proposta de leitura na disciplina de Português.

Questionário 153 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Estamos a ler na disciplina de Português.

Questionário 154 (POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA) – Para entender a filosofia de Fernando Pessoa por causa da escola.

Questionário 155 (O DEUS DAS MOSCAS / WILLIAM GOLDING) – Foi um dos livros selecionados para o concurso nacional de leitura.

Questionário 157 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Por causa da escola.

Questionário 158 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Para a disciplina de Português.

Questionário 169 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Está no programa de Português.

Questionário 171 (A MÃO DO DIABO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Pela descrição do mundo atual, da crise mundial em forma de romance.

Questionário 172 (PARA SEMPRE / SUSANNA TAMARO) – Gosto do modo de escrever da autora e de diários, o que é o caso.

Questionário 173 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – O livro faz parte das obras obrigatórias da escola mas tive interesse pessoal.

Questionário 175 (MILLENIUM: OS HOMENS QUE ODEIAM AS MULHERES / STIEG LARSSON) – O tema pareceu-me interessante.

Questionário 176 (O PERFUME / PATRICK SUSKIND) – Uma amiga leu e comentou e despertou-me a curiosidade.

Questionário 178 (A MÃO DO DIABO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Gosto de todos os livros deste escritor.

Questionário 179 (APRENDER A REZAR NA ERA DA TÉCNICA / GONÇALO M. TAVARES) – Já tinha lido outros do mesmo autor e tinha gostado.

Questionário 180 (O HOBBIT / TOLKIEN) – Sou fã da trilogia do Senhor dos Anéis e este é um prelúdio.

Questionário 181 (A ILHA / VICTORIA HISLOP) – Aconselhamento por parte da mãe.

Questionário 184 (AS TRIBOS DO SUL / MADALENA NOGUEIRA DOS SANTOS) – Gostei da descrição do livro.

Questionário 188 (LOJA, CONTRA-LOJA E ARMAZÉM / CARLOS CASTRO) – Porque o autor é o meu avô.

Questionário 192 (DEIXEI O MEU CORAÇÃO EM ÁFRICA / MANUEL AROUCA) – Pareceu-me interessante ao ler a sinopse.

Questionário 196 (LIVRO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO) – Porque retrata a emigração a sair de Portugal.

Questionário 198 (CHERUB: A QUEDA / ROBERT MUCHAMORE) – Gosto de livros de detetives e investigação.

Questionário 199 (AUTOBIOGRAFIA DE STING / STING) – Estou a ler porque gosto do cantor Sting.

Questionário 201 (A GUERRA DOS TRONOS / GEORGE R. R. MARTIN) – A série televisiva chamou-me a atenção.

Questionário 203 (TODAS AS PALAVRAS DE AMOR / ANA CASACA) – Descreve a história de amor entre uma mulher e um padre. Gostei porque fala de um amor impossível.

Questionário 204 (A MÃO DO DIABO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Foi-me oferecido e gosto muito do autor.

Questionário 205 (NÃO HÁ COINCIDÊNCIAS / MARGARIDA REBELO PINTO) – Fascinam-me os livros desta autora.

Questionário 207 (MORTE NO NILO / AGATHA CHRISTIE) – Comprei por ter um preço acessível e gosto da autora.

Questionário 209 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Necessidade para a disciplina de Português.

Questionário 216 (A ESCOLA DA VIDA / BADEN POWELL) – Porque quem o escreveu é uma pessoa importante que fundou o escutismo.

Questionário 219 (A GUERRA DE GIGANTES / KEN FOLLETT) – Ofereceram-me o livro.

Questionário 221 (UM ERRO INOCENTE / DOROTHY KOOMSON) – Gosto da escrita da autora que é fluente, clara e subjetiva.

Questionário 228 (A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU) – A minha prima falou-me do livro e decidi ler.

Questionário 229 (UMA PEQUENA HISTÓRIA DO MUNDO / E. H. GOMBRICH) – Foi-me oferecido por um familiar que me recomendou.

Questionário 230 (CHERUB: CÃES DANADOS / ROBERT MUCHAMORE) – Gosto do autor que é conhecido pelas obras de aventura e ação.

Questionário 233 (O FIM DA INOCÊNCIA / FRANCISCO SALGUEIRO) – Comecei a ler este livro porque pareceu-me interessante a história sobre os jovens.

Questionário 234 (UM MOMENTO INESQUECÍVEL / NICHOLAS SPARKS) – Vi o filme e tive necessidade de ler o livro.

Questionário 237 (A VIDA DE PI / YANN MARTEL) – Vi o filme e ofereceram-me o livro e decidi ler.

Questionário 240 (O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO) – Gosto da autora e da maneira como escreve os seus livros.

Questionário 243 (HISTÓRIA DA MÚSICA OCIDENTAL / JOSÉ MARIA PEDROSA) – Para me ajudar na disciplina de música.

Questionário 247 (O ARTISTA DA MORTE / DANIEL SILVA) – É um livro com uma história muito interessante.

Questionário 248 (ARREPIOS: O MONSTRO DA BIBLIOTECA / R. L. STINE) – Recomendação de um familiar.

Questionário 250 (ABANDONADA / ANYA PETERS) – A minha mãe disse que era um bom livro para ler.

Questionário 263 (TRATADO DAS PAIXÕES DA ALMA / DESCARTES) – Gosto bastante de filosofia.

Questionário 265 (MARQUESA DE ALORNA / MARIA JOÃO LOPO DE CARVALHO) – Descreve a vida de uma importante mulher do século XVIII.

Questionário 268 (A CIVILIZAÇÃO MAIA / MARCELO LAMBERT) – Gosto de saber sobre outras culturas.

Questionário 270 (O CORAÇÃO DO MAR / NORA ROBERTS) – Despertou-me a atenção por ser um romance e falar das paisagens mágicas da Irlanda.

Questionário 277 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Damos o livro na escola.

Questionário 278 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Livro do 12º. Ano que é preciso ler para a escola.

Questionário 283 (DEI-TE O MELHOR DE MIM / NICHOLAS SPARKS) – O gosto pela leitura de romances.

Questionário 287 (AS CRÓNICAS DA MARGARIDA / MARGARIDA REBELO PINTO) – Aconselharam-me o autor.

Questionário 292 (A ABADIA DE NORTHANGER / JANE AUSTEN) – Razões pessoais.

Questionário 296 (SOZINHOS NA ILHA / TRACEY GARVIS GRAVES) – Achei interessante pelo título e estou a adorar.

Questionário 301 (HARRY POTTER E O PRÍNCIPE MISTERIOSO / J. K. ROWLING) – Li a coleção toda.

Questionário 306 (AS ROSAS DE ATACAMA / LUÍS SEPÚLVEDA) – Gosto do autor.

Questionário 308 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO) – Por gosto.

Questionário 309 (OS CÃES DE BABEL / CAROLYN PARKHURST) – Achei a história interessante.

Questionário 310 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Por causa da escola e do exame.

Questionário 311 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Faz parte do programa da escola.

Questionário 316 (VERÃO EM SIENA / ESTHER FREUD) – Uma amiga emprestou-me.

Questionário 319 (INOCÊNCIA PERDIDA / NORA ROBERTS) – É um livro de suspense e por isso interessou-me.

Questionário 323 (D. AFONSO HENRIQUES: BIOGRAFIA / DIOGO FREITAS DO AMARAL) – Vontade própria para ler este livro.

Questionário 327 (LAÇOS QUE PERDURAM / NICHOLAS SPARKS) – Porque gosto do autor.

Questionário 329 (HOJE É POR PORTUGAL / VASCO UVA) – Eu sou jogador de Rugby e é esse o tema.

Questionário 330 (MILLENIUM: OS HOMENS QUE ODEIAM AS MULHERES / STIEG LARSSON) – Adorei o filme e quis ler o livro.

Questionário 331 (O PERFUME / PATRICK SUSKIND) – Porque relata a vida de um assassino e gosto do género.

Questionário 332 (A FILHA DA MINHA MELHOR AMIGA / DOROTHY KOOMSON) – É uma história dramática e com romance.

Questionário 334 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Por necessidade escolar.

Questionário 335 (EU SOU EL DIEGO / DIEGO MARADONA) – Sou fã do jogador Diego Maradona.

Questionário 338 (DIVORCIADA AOS DEZ ANOS / NOJOUR ALI E DELPHINE MINOUI) – Escolhi o livro por o tema ser muito falado.

Questionário 339 (AMOR E CHOCOLATE / DOROTHY KOOMSON) – Livro apelativo e com uma história de amor interessante.

Questionário 340 (A FILHA DA MINHA MELHOR AMIGA / DOROTHY KOOMSON) – Foi-me proposto pela professora de Português.

Questionário 342 (O INQUISIDOR / VALERIO EVANGELISTI) – Escolhi por ser um romance.

Questionário 347 (DIÁRIO DE UM BANANA: VOLUME 6 / JEFF KINNEY) – Por gosto pessoal.

Questionário 348 (JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS) – Gosto do autor.

Questionário 349 (O VALE DAS BONECAS / JACQUELINE SUSAN) – Gosto por falar de problemas sociais e do mundo da droga.

Questionário 351 (FÚRIA DIVINA / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Gosto dos livros desta autora.

Questionário 352 (A FORTALEZA DIGITAL / DAN BROWN) – Por sugestão de um amigo.

Questionário 353 (DANCE WITH DRAGONS / GEORGE R. R. MARTIN) – Por causa da série televisiva tenho lido todos os livros.

Questionário 354 (O AMOR NÃO SE APRENDE NA ESCOLA / JOAQUIM QUINTINO AIRES) – Para a disciplina de Português.

Questionário 355 (DIÁRIO DE UM MAGO / PAULO COELHO) – Livro aconselhado pela minha irmã.

Questionário 356 (À ESPERA NO CENTEIO / J. D. SALINGER) – Encontrei por acaso e encontrei informação na net e suscitou interesse.

Questionário 357 (A CIDADE PERDIDA / JAMES ROLLINS) – O resumo cativou-me e fiquei interessado em ler.

Questionário 362 (INQUIETUDE / JOSÉ MANUEL FONSECA) – Recomendação da minha irmã.

Questionário 363 (A CASA NA PRAIA / ANITA SHREVE) – Decidi ler apesar de não achar a introdução interessante.

Questionário 364 (ELDEST / CHRISTOPHER PAOLINI) – Gosto de ler livros que contenham aventura, fantasia e um pouco de mistério.

Questionário 365 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Leitura obrigatória por causa das aulas.

Questionário 366 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Leitura obrigatória no 11º. Ano.

Questionário 367 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Faz parte da leitura escolar.

Questionário 369 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Faz parte do programa do 12º. Ano.

Questionário 372 (A TÁBUA DE FLANDRES / ARTURO PÉREZ-REVERTE) – Realização de uma ficha de leitura na disciplina de Português.

Questionário 373 (MONTE CINCO / PAULO COELHO) – Para trabalho da escola e gostava do autor.

Questionário 374 (UMA PEDRA NO SAPATO / LUÍSA BELTRÃO) – Foi-me oferecido.

Questionário 375 (O SENHOR DOS ANÉIS: AS DUAS TORRES / TOLKIEN) – Já ter lido o primeiro da saga e ter gostado dos filmes.

Questionário 376 (QUANTAS ESTRELAS TEM O CÉU? / GIULIA CARCASI) – Achei interessante o título e decidi ler.

Questionário 377 (A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS) – Para um trabalho para a disciplina de Português.

Questionário 378 (A FORTALEZA DIGITAL / DAN BROWN) – Porque trata de tecnologia e eu gosto do tema.

Questionário 379 (DEWEY, O GATO QUE COMOVEU O MUNDO / VICKY MYRON) – Trabalho para a disciplina de Português.

Questionário 380 (O TRIUNFO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL) – Fala de política, assunto de que gosto.

Questionário 381 (UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS) – Gosto do autor e a história, por si, cativou-me.

Questionário 382 (FAZES-ME FALTA / INÊS PEDROSA) - Costumo ler livros que apelam aos sentimentos.

Questionário 383 (O HOMEM NÃO NASCEU PARA TRABALHAR / AGOSTINHO DA SILVA) – Achei o título interessante.

Questionário 384 (MENTIRA / JULIE METZ) – Para uma ficha de leitura.

Questionário 389 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F) – Gosto pois tenho interesse em histórias reais.

Questionário 390 (NÓMADA / STEPHENIE MEYER) – É de uma autora que a mim me agrada bastante.

Questionário 395 (PERDIDA / CARINA RISSI) – Pela sinopse e por ser uma história verídica.

Questionário 396 (SOLAR / IAN McEWAN) – Ficha de leitura para Português.

Questionário 398 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F) – Recomendação da professora de Português.

Questionário 400 (AMOR EM SEGUNDA MÃO / PATRÍCIA REIS) – O título era chamativo e a capa.

Questionário 401 (A FILHA DO CAPITÃO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – O livro fala da sociedade na I Guerra Mundial e quis ler por causa de gostar de História.

Questionário 402 (HARRY POTTER E OS TALISMÃS DA MORTE / J. K. ROWLING) – Curiosidade acima de tudo e a história agarrou-me.

Questionário 403 (A VIDA É BELA / ROBERTO BENIGNI) – Ler para saber mais.

Questionário 406 (A SEXTA MULHER / SUSANNA DUNN) – Pelo passado, gosto de saber coisas de História.

Questionário 408 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO) – Leitura para o Português.

Questionário 409 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Faz parte da disciplina de Português.

Questionário 411 (O LIVRO DO DESASSOSSEGO / FERNANDO PESSOA) – Foi-me trazido pelo gosto que tenho pelo poeta.

Questionário 412 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO) – Leitura necessária para o Português.

Questionário 416 (MARLEY E EU / JOHN GROGAN) – Já tinha visto o filme e gostei da história.

Questionário 417 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Livro obrigatória na disciplina de Português.

Questionário 419 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Trabalho escolar e é obra obrigatória.

Questionário 421 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT) – É um livro obrigatório no 11º. Ano e decidi ler antes já que estou no 10º. Ano e para o ano tenho de o ler.

Questionário 423 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT) – Pedido pela professora de Português.

Questionário 424 (O GRANDE GATSBY / F. SCOTT FITZGERALD) – A minha mãe deu-me a conhecer e quis ler.

Questionário 428 (AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO) – Pelo tema.

Questionário 431 (QUEIMADA VIVA / SOUAD) – Por ser uma história verídica.

Questionário 432 (À PRIMEIRA VISTA / NICHOLAS SPARKS) – Recomendado por uma amiga.

Questionário 445 (NUNCA TE ESQUEÇAS DE MIM / LESLEY PEARSE) – Estou a ler desde as férias da Páscoa.

Questionário 449 (JOSÉ MOURINHO: BIOGRAFIA / LUÍS LOURENÇO) – Mourinho é o meu ídolo e quis ler a sua biografia.

Questionário 451 (FICA COMIGO / NOELIA AMARILLO) – Para uma ficha de leitura para o Português.

Questionário 452 (DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS) – Gosto dos livros do autor.

Questionário 453 (CARTAS DA MÃE / CATHERINE DUNNE) – Recomendação de um colega.

Questionário 454 (PSICOLOGIA APLICADA / MGUEL PINA E CUNHA) – Sempre tive um grande interesse por Psicologia.

Questionário 456 (A HERANÇA DA FILHA / HOWARD NORMAN) – Gostei do título.

Questionário 458 (AS PALAVRAS QUE NUNCA TE DIREI / NICHOLAS SPARKS) – Gosto de me refugiar em livros de romance a aventura para poder voar na imaginação.

Questionário 460 (AS M*ERDAS QUE O MEU PAI DIZ / JUSTIN HALPERN) – Gosto pessoal e interesse.

Questionário 461 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Vai sair no 12º. Ano e decidi ler antes disso.

Questionário 462 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – Para a disciplina de Literatura.

Questionário 463 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Já me tinha sido recomendado.

Questionário 464 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – Leitura obrigatória em Português.

Questionário 465 (APARIÇÃO / VERGÍLIO FERREIRA) – Vou estudar em Literatura e por isso quis preparar-me.

Questionário 470 (JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS) – Gosto pelo autor e vontade de ver adaptação cinematográfica.

Questionário 471 (NÓMADA / STEPHENIE MEYER) – Gosto da escritora.

Questionário 474 (TÍTULO NÃO IDENTIFICADO DA SÉRIE CHERUB / ROBERT MUCHAMORE) – Gosto do estilo do autor.

Questionário 476 (MAGIA AO VENTO / CHRISTINE FEEHAN) – Gostei da capa.

Questionário 482 (O ORÁCULO DO MEDO: A SAGA DAS PEDRAS MÁGICAS / SANDRA CARVALHO) – Sugeriram-me a saga e estou a ler toda.

Questionário 485 (OS MISERÁVEIS / VICTOR HUGO) – Ouvi falar bem do filme e quis ler o livro.

Questionário 486 (PARA A MINHA IRMÃ / JODI PICOULT) – Já tinha visto o filme e quis ler o livro.

Questionário 488 (O MENINO DA FALÉSIA / LESLEY PEARSE) – Recomendação de amiga.

Questionário 489 (A FÓRMULA DE DEUS / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Sempre me habituaram a ler.

Questionário 492 (O JOGADOR / DOSTOIEVSKI) – Gosto de literatura russa.

Questionário 493 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Por causa da disciplina de Português.

Questionário 494 (NUA E CRUA / MARTA GAUTIER) – Aconselhado por um familiar.

Questionário 495 (MORRESTE-ME / JOSÉ LUÍS PEIXOTO) – O escritor é da minha terra e dá gosto ler o livro.

Questionário 497 (JERUSALÉM / GONÇALO M. TAVARES) – Gosto do autor e já li outros livros seus.

Questionário 499 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Porque faz parte do programa de Português.

Questionário 500 (OS 36 HOMENS JUSTOS / SAM BOURNE) – A capa foi a razão.

Questionário 507 (GOSTO DE TI ASSIM / MARTA GAUTIER) – O tema interessou-me.

Questão 27 – Indica (de forma sintética) uma razão que te leve a escolher o local onde mais frequentemente lê livros.

Na Questão 25 do questionário os inquiridos deviam assinalar o local onde mais frequentemente costumam ler livros. Esse local é apresentado aqui entre parêntesis, no sentido de complementar a compreensão das respostas.

Questionário 1 (CASA) – Local onde sinto melhor a ler.

Questionário 2 (CASA) – Local cómodo e silencioso.

Questionário 3 (AR LIVRE) – Ao ar livre porque é calmo.

Questionário 4 (CASA) – Porque me concentro melhor.

Questionário 5 (SALA DE AULA / CLUBE DE LEITURA) – É obrigatório ler um livro para o Clube de Leitura.

Questionário 6 (CASA) – Em casa porque é o local onde me sinto melhor.

Questionário 7 (CASA) – Por querer ler em casa.

Questionário 8 (CASA) – Porque é onde consigo ter mais tranquilidade.

Questionário 9 (CASA) – É o sítio mais sossegado onde me sinto à vontade e o mais confortável para as leituras.

Questionário 10 (CASA) – Sossego.

Questionário 11 (CASA) – É o local onde me sinto mais confortável.

Questionário 12 (CASA) – Conforto.

Questionário 13 (CASA) – É o sítio onde há mais silêncio e sossego para assim ter uma boa leitura.

Questionário 14 (CASA) – É um lugar calmo onde não há barulho de fundo.

Questionário 15 (CASA) – Em casa porque se houver muito barulho à minha volta não consigo concentrar-me.

Questionário 16 (CASA) porque é um sítio sossegado e com bom ambiente para ler livros.

Questionário 17 (CASA) porque é o lugar onde me consigo concentrar melhor porque para ler preciso de silêncio.

Questionário 18 (CASA) - Porque é o melhor sítio para ler pois é calmo e confortável. Outros sítios são atribulados.

Questionário 19 (CASA) – Porque é um lugar mais calmo e aí estamos sossegados e atentos à leitura.

Questionário 20 (CASA) – Porque é um lugar calmo e sossegado.

Questionário 21 (CASA) – Porque é o melhor lugar.

Questionário 22 (CASA) – Porque é onde me sinto bem e está tudo mais calmo.

Questionário 23 (CASA) - Porque aí estou com atenção e há menos barulho.

Questionário 24 (CASA) – Em casa porque ninguém me incomoda.

Questionário 25 (CASA) – Porque é onde estou à vontade.

Questionário 26 (CASA) – Em casa quando estou mais desocupado ou aborrecido.

Questionário 27 (CASA) – Porque é onde calha mais vezes.

Questionário 28 (CASA) – Porque é mais aconchegador e acolhedor e consigo concentrar-me mais na leitura.

Questionário 29 (CASA) – Porque é onde me sinto mais concentrada.

Questionário 30 (CASA) – Apenas leio em casa e nas aulas mas mais em casa sem razão nenhuma em especial.

Questionário 31 (CASA) – Porque é onde estou mais concentrada.

Questionário 32 (CASA) – Porque é o local mais sossegado.

Questionário 33 (CASA) – No quarto porque é onde há menos pessoas.

Questionário 34 (CASA) – Porque é calmo.

Questionário 35 (CASA) – Porque é mais calmo e posso ler em silêncio.

Questionário 36 (SALA DE AULA / CLUBE DE LEITURA) – Porque enquanto leio na aula ou no Clube de Leitura não estou a perturbar a aula.

Questionário 39 (CASA) – Em casa, porque estou mais concentrado.

Questionário 40 (CASA) – Porque gosto de ler em sítios sossegados porque obtenho maior concentração.

Questionário 41 (CASA) – Porque o ambiente é sossegado.

Questionário 42 (CASA) – Porque só me apetece ler em casa.

Questionário 43 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 44 (CASA) – Porque é onde encontro o silêncio e a calma necessários para ler.

Questionário 45 (CASA) – Por ter ambiente calmo.

Questionário 46 (CASA) – Porque tenho mais sossego pois quando estou a ler não gosto de ouvir barulho para concentrar.

Questionário 47 (CASA) – Por ter um ambiente mais confortável.

Questionário 48 (CASA) – No escritório por ser o local mais sossegado.

Questionário 49 (CASA) – É um local calmo, confortável, com poucas distrações e indicado para uma boa leitura.

Questionário 50 (CASA) – Faço sempre leitura antes de me deitar.

Questionário 51 (CASA) – No quarto pois é onde tenho mais silêncio.

Questionário 52 (CASA) – Pois é o lugar mais sossegado para mim.

Questionário 53 (CASA) – Porque é o local onde estou mais sossegado e não há muito barulho.

Questionário 54 (CASA) – Porque é o sítio onde posso estar em sossego sem ninguém a perturbar.

Questionário 55 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 56 (CASA) – Quando não há outro passatempo.

Questionário 57 (CASA) – Porque tenho a garantia de silêncio e tranquilidade.

Questionário 59 (CASA) – Porque é o local onde me sinto melhor e onde é mais calmo para ler.

Questionário 60 (CASA) – Porque há sossego.

Questionário 61 (SALA DE AULA / CLUBE DE LEITURA) – Nas aulas e clube de leitura porque consigo ler ao mesmo tempo e ouvir o que os professores dizem.

Questionário 62 (CASA) – Porque é mais sossegado do que sítio públicos e para ler gosto de silêncio e concentração.

Questionário 63 (AR LIVRE) – Em espaço relaxado.

Questionário 64 (CASA) – No quarto porque é mais calmo.

Questionário 65 (CASA) – Devido a ser um local calmo e confortável.

Questionário 66 (CASA) – Porque é onde tenho mais privacidade e menos barulho e onde me sinto mais confortável.

Questionário 67 (AR LIVRE) – Ar livre em sitio calmo pois preciso de tranquilidade.

Questionário 68 (CASA) – Por ser silencioso.

Questionário 69 (AR LIVRE) – Ao ar livre em local sossegado.

Questionário 70 (CASA) – Por causa do ambiente que tem de ser sossegado e calmo.

Questionário 71 (CASA) – Porque há mais sossego.

Questionário 73 (CASA) – Porque costumo ler antes de dormir.

Questionário 74 (AR LIVRE) – Ar livre em local descontraído.

Questionário 75 (CASA) – Em casa não há barulho e posso ler descansado.

Questionário 76 (CASA) - No meu quarto onde estou sossegada e sem barulho.

Questionário 77 (CASA) – No quarto porque é onde costumo estudar.

Questionário 78 (CASA) – Porque é mais confortável.

Questionário 79 (CASA) – Porque é um local calmo onde me sinto mais a vontade.

Questionário 80 (CASA) – Porque é o local onde não há barulho e onde me consigo concentrar.

Questionário 81 (CASA) – Porque é mais confortável ler no meu quarto e é tranquilo.

Questionário 82 (CASA) – Porque é o sítio mais calmo e agradável para poder ler e aproveitar o livro.

Questionário 83 (CASA) – Porque estou mais concentrado e isso ajuda a interpretação do livro.

Questionário 84 (CASA) – Porque é onde tenho tempo.

Questionário 85 (CASA) – Porque estou mais a vontade e concentro-me mais pois ninguém me incomoda.

Questionário 86 (CASA) – Porque é o local onde tenho melhor concentração para compreender o contexto do livro.

Questionário 87 (CASA) – No quarto que é onde estou sossegado.

Questionário 88 (AR LIVRE) – Ao livre sobretudo na praia a ouvir o som da natureza.

Questionário 89 (CASA) – Porque é onde passo mais tempo e onde me sinto à vontade.

Questionário 90 (CASA) – É onde não há barulho.

Questionário 91 (CASA) – Porque é um sítio sossegado.

Questionário 92 (CASA) – Local calmo onde posso ler sem ter interrupções.

Questionário 93 (CASA) – Pelo silêncio para refletir nas ideias do livro.

Questionário 94 (CASA) – Porque é o local onde melhor me sinto e concentro.

Questionário 95 (BIBLIOTECAS) – Porque é mais calmo.

Questionário 96 (CASA) – Porque é um local onde posso estar sossegada e em silêncio.

Questionário 97 (CASA) – Porque é onde me sinto à vontade e tranquila para ler um livro.

Questionário 98 (CASA) – Porque é relaxado e confortável.

Questionário 99 (CASA) – Porque me sinto à vontade e é bastante sossegado.

Questionário 100 (AR LIVRE) – Ao ar livre num sítio calmo para me concentrar.

Questionário 101 (CASA) – No quarto em pleno silêncio.

Questionário 102 (CASA) – Porque é o local que me é mais acolhedor.

Questionário 103 (CASA) – No quarto porque é onde há silêncio e me sinto mais confortável.

Questionário 104 (CASA) – Porque é sossegado e ajuda-me a concentrar na leitura.

Questionário 105 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 106 (CASA) – Porque é o local mais sossegado.

Questionário 107 (BIBLIOTECAS) – Nas bibliotecas para passar o tempo.

Questionário 109 (CASA) – Porque acho que é um lugar sem barulho e onde me posso concentrar.

Questionário 110 (BIBLIOTECAS) – Nas bibliotecas porque é um lugar sossegado para ler.

Questionário 111 (CASA) – Porque é tudo mais calmo.

Questionário 112 (CASA) – Para não sair de casa.

Questionário 113 (CASA) – Devido ao barulho porque gosto de sítio calmo.

Questionário 114 (CASA) – Porque me sinto mais cómodo e com mais sossego.

Questionário 116 (CASA) – Porque me posso concentrar e é onde me sinto a vontade.

Questionário 117 (CASA) – Porque há mais sossego e posso ler de uma forma pacífica.

Questionário 118 (CASA) – Por estar mais á vontade.

Questionário 119 (CASA) – Por ser o melhor local e com concentração.

Questionário 120 (CASA) – Por ser um local calmo onde me posso concentrar.

Questionário 121 (CASA) – Por poder estar mais à vontade e ler em silêncio.

Questionário 122 (CASA) – Porque estou mais descontraído e com melhor concentração.

Questionário 123 (CASA) – Porque é um lugar mais sossegado.

Questionário 124 (CASA) – Pelo sossego e silêncio.

Questionário 125 (CASA) – Em casa porque gosto de estar sozinha quando leio e faço-o no meu quarto.

Questionário 126 (CASA) – Pelo conforto.

Questionário 127 (CASA) – Pelo conforto e a luminosidade.

Questionário 128 (CASA) – É onde estou mais confortável e sossegado.

Questionário 129 (CASA) – É um sítio sossegado.

Questionário 130 (CASA) – Porque é onde me sinto confortável.

Questionário 131 (CASA) – Onde posso estar tranquilo e confortável e onde a sala mais parece uma biblioteca.

Questionário 132 (CASA) – Porque é sossegado e calmo.

Questionário 133 (CASA) – Por ser um local calmo onde consigo perceber o livro.

Questionário 134 (AR LIVRE) – Ar livre no quintal da minha casa visto adorar a natureza e os espaços verdes.

Questionário 135 (CASA) – Pois é onde me sinto mais disponível.

Questionário 136 (CASA) – No meu quarto antes de adormecer.

Questionário 137 (CASA) – Para ter sossego e ler calmamente e interiorizar a história.

Questionário 138 (CASA) – Pois prefiro estar sozinho e em silêncio para ler.

Questionário 139 (CASA) – Porque é um sítio calmo e sossegado.

Questionário 140 (CASA) – Por estar mais confortável e porque não há barulho.

Questionário 141 (CASA) – Porque é espaço acolhedor, sossegado e sem barulho.

Questionário 142 (CASA) – Porque é um lugar mais sossegado e onde tenho privacidade para me concentrar.

Questionário 143 (CASA) – É onde me posso isolar se assim desejar e onde ninguém me perturba na minha leitura.

Questionário 144 (CASA) – Porque tenho de ler num local calmo.

Questionário 145 (AR LIVRE) – Ar livre num sítio onde me possa concentrar.

Questionário 146 (CASA) – Porque é um sítio sossegado onde posso estar concentrada.

Questionário 147 (CASA) – Porque prefiro um local calmo e sem barulho para ler.

Questionário 148 (AR LIVRE) – Ar livre onde tenha concentração.

Questionário 149 (CASA) – Porque é um local onde me consigo concentrar.

Questionário 150 (CASA) – Por ser sossegado.

Questionário 151 (CASA) – Porque é um local mais sossegado.

Questionário 152 (CASA) – Porque gosto de ler em locais sossegados.

Questionário 153 (CASA) – Porque aí estou com atenção.

Questionário 154 (CASA) – Porque gosto de ler em sítios acolhedores.

Questionário 155 (CASA) – Porque tenho silêncio, calma, tranquilidade e privacidade.

Questionário 156 (CASA) – Porque é um sítio onde tenho sossego para ler.

Questionário 157 (CASA) – Pela tranquilidade e silêncio.

Questionário 158 (CASA) – Pela privacidade.

Questionário 159 (CASA) – Porque estou mais à vontade.

Questionário 161 (CASA) – Em casa quando estou no quarto e onde leio livros.

Questionário 162 (CASA) – Porque é um lugar sossegado e acolhedor.

Questionário 163 (CASA) – Porque tenho mais sossego.

Questionário 165 (AR LIVRE) – Ar livre, sobretudo na praia que é dos melhores sítios para ler pela calma do lugar.

Questionário 167 (CASA) – Porque é sossegado.

Questionário 168 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 169 (AR LIVRE) – Ao ar livre para me sintonizar com o livro.

Questionário 170 (CASA) – Porque é mais sossegado e tranquilo.

Questionário 171 (CASA) – Porque é um sítio calmo onde posso me focar apenas na leitura.

Questionário 172 (CASA) – Porque gosto de ler em silêncio e sem barulho á volta.

Questionário 173 (CASA) – Para me poder abstrair.

Questionário 174 (CASA) – Por causa do sossego e conforto.

Questionário 175 (CASA) – Onde tenho um ambiente calmo.

Questionário 176 (CASA) – Um lugar confortável e sem qualquer ruído.

Questionário 177 (CASA) – Porque é o local onde me sinto melhor e também o mais sossegado e prático.

Questionário 178 (CASA) – Porque é um local calmo.

Questionário 179 (CASA) – Porque é onde tenho mais tempo disponível.

Questionário 180 (CASA) – Porque é um local calmo e cómodo.

Questionário 181 (CASA) – Por ser um espaço calmo e silencioso onde não há nada que me distraia.

Questionário 182 (CASA) – Porque é um local calmo.

Questionário 183 (CASA) – Porque é mais confortável.

Questionário 184 (CASA) – Por ser um local sossegado e confortável.

Questionário 185 (CASA) – Na sala por causa da calma e do conforto.

Questionário 186 (CASA) – Pelo conforto e sossego.

Questionário 187 (BIBLIOTECAS) – Nas bibliotecas por causa do ambiente e do espaço.

Questionário 188 (CASA) – Por causa do conforto e sossego.

Questionário 189 (CASA) – Porque é um espaço sossegado e silencioso.

Questionário 190 (CASA) – Porque escolho um local privado e sossegado.

Questionário 191 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 192 (CASA) – Porque é o espaço onde consigo estar mais concentrado.

Questionário 193 (CASA) – Por ser um local pacífico e agradável.

Questionário 194 (CASA) – Devido a ser o local onde passo mais tempo.

Questionário 195 (CASA) – Porque gosto de ler num ambiente sem barulho.

Questionário 196 (CASA) – Por haver mais sossego e porque me permite entrar no livro.

Questionário 197 (CASA) – Porque é um local calmo e sossegado.

Questionário 198 (CASA) – Por ser um local mais sossegado.

Questionário 199 (CASA) – Porque é o meu lugar particular e sossegado.

Questionário 200 (CASA) – Porque tenho mais tempo livre em casa.

Questionário 201 (CASA) – Porque é onde estou mais vezes.

Questionário 202 (CASA) – Porque é onde tenho mais paz e onde me consigo concentrar.

Questionário 203 (CASA) – Porque é um local calmo e onde me posso concentrar devidamente.

Questionário 204 (CASA) – Porque prefiro locais sossegados e sem ruído.

Questionário 205 (AR LIVRE) – Ar livre em locais onde me possa concentrar e identificar com a história.

Questionário 206 (CASA) – Por comodismo e privacidade.

Questionário 207 (CASA) – Por causa do sossego e conforto.

Questionário 208 (AR LIVRE) – Ar livre na praia ou piscina porque aí não tenho nada para fazer.

Questionário 209 (CASA) – Por sossego.

Questionário 210 (CASA) – Porque é mais acolhedor.

Questionário 211 (CASA) – Porque é um sítio onde não há barulho.

Questionário 212 (CASA) – Por ter tranquilidade.

Questionário 213 (CASA) – Onde encontro mais calma e posso estar mais concentrado.

Questionário 214 (AR LIVRE) – Nos jardins onde me sinto bem e posso estar relaxadamente.

Questionário 216 (CASA) – Porque é um local calmo para viver a história do livro.

Questionário 218 (CASA) – Em local sossegado onde não haja barulho.

Questionário 219 (CASA) – Porque é o local onde estou mais concentrado.

Questionário 220 (CASA) – Porque é onde me sinto melhor e mais à vontade.

Questionário 221 (CASA) – Porque gosto de estar sossegada no meu quarto a ler.

Questionário 223 (CASA) – Pelo sossego.

Questionário 224 (CASA) – Porque é o sítio onde tenho menos coisas para fazer.

Questionário 225 (CASA) – No quarto porque é o sítio onde posso estar mais atenta e sem distrações.

Questionário 227 (CASA) – Porque se consegue melhor conforto e tranquilidade.

Questionário 228 (CASA) – Devido ao silêncio que se encontra na minha casa.

Questionário 229 (CASA) – Porque leio em casa quando estou aborrecida e quando tenho tempo livre.

Questionário 230 (CASA) – Porque é o mais sossegado para me concentrar na leitura.

Questionário 231 (CASA) – Em casa onde não há barulho.

Questionário 232 (CASA) – Porque é o local mais sossegado.

Questionário 233 (CASA) – No quarto para ter mais sossego.

Questionário 234 (CASA) – Porque é o sítio onde encontro mais calma e silêncio.

Questionário 235 (CASA) – Porque acho que é mais sossegado.

Questionário 236 (CASA) – Por ser um sítio sossegado.

Questionário 237 (CASA) – Para me poder concentrar.

Questionário 238 (CASA) – Onde estou mais concentrada.

Questionário 239 (CASA) – Por causa da concentração.

Questionário 240 (CASA) – Porque é um lugar calmo.

Questionário 241 (CASA) – Porque é um sítio sossegado.

Questionário 242 (CASA) – Porque é um sítio mais sossegado.

Questionário 243 (CASA) – Porque gosto de ler livros de forma confortável.

Questionário 244 (CASA) – No quarto sem barulho e com calma e mais atenção.

Questionário 245 (CASA) – Porque estou mais à vontade e com mais silêncio.

Questionário 246 (CASA) – Por ser mais sossegado.

Questionário 247 (CASA) – Para poder estar mais concentrada.

Questionário 248 (CASA) – Porque é um lugar onde me sinto mais á vontade e é um lugar sossegado.

Questionário 249 (AR LIVRE) – Ao ar livre porque fico mais concentrado na leitura.

Questionário 250 (CASA) – Porque é um sítio sossegado e posso-me concentrar.

Questionário 251 (CASA) – Porque é onde estou mais à vontade.

Questionário 255 (CASA) – Porque é onde estou mais concentrado.

Questionário 256 (CASA) – Porque gosto de ler no meu quarto sozinho sem ninguém me incomodar.

Questionário 257 (CASA) - Por ser mais sossegado.

Questionário 259 (CASA) - Porque me sinto mais confortável.

Questionário 261 (CASA) - Porque é onde existe mais sossego e tranquilidade.

Questionário 262 (CASA) – Por se o local mais confortável e onde estou mais ambientado.

Questionário 263 (CAFÉ) – No café porque gosto do ambiente da cidade e do quotidiano e ajuda-me a concentrar aí.

Questionário 264 (CASA) – Porque é o espaço onde me sinto mais cómoda e relaxada de modo a aproveitar a leitura.

Questionário 265 (AR LIVRE) – Ar livre por serem espaços tranquilos e de efeito calmante.

Questionário 267 (AR LIVRE) – Ar livre na praia pela serenidade do local.

Questionário 268 (AR LIVRE) – Ar livre no campo pelo silêncio e pela calma.

Questionário 269 (CASA) – Pelo sossego.

Questionário 270 (CASA) – Para me poder concentrar na história.

Questionário 271 (CASA) - No quarto por ser um lugar sossegado e por ser o meu espaço.

Questionário 272 (CASA) - Por ter ali o meu espaço e a minha privacidade.

Questionário 273 (CASA) – Por ter privacidade, silêncio e calma.

Questionário 274 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 275 (AR LIVRE) – Ar livre mas em sítio calmo e não ruidoso.

Questionário 276 (CASA) – Por causa do silêncio para me poder concentrar.

Questionário 277 (AR LIVRE) – Ar livre no campo por ser calmo e não ter distrações.

Questionário 278 (CASA) – Porque é um sítio calmo e com boa iluminação.

Questionário 279 (CASA) – Onde me sinto bem e com calma para ler.

Questionário 281 (CASA) – Para estar com atenção e raciocinar.

Questionário 282 (CASA) – Porque leio antes de dormir e é um sítio sossegado.

Questionário 283 (CASA) – Por gostar de ler num sítio calmo e sem ruídos.

Questionário 284 (AR LIVRE) – Ar livre onde calha ir lendo.

Questionário 285 (CASA) – Por ser um sítio calmo e onde me sinto confortável.

Questionário 287 (CASA) – Por ser o ambiente mais sossegado.

Questionário 288 (CASA) – Porque é onde encontro tranquilidade e me consigo concentrar.

Questionário 289 (CASA) – Porque tem de ser um local calmo.

Questionário 290 (CASA) – Onde posso ler confortável e com mais sossego.

Questionário 291 (CASA) – No quarto pois lá consigo concentrar-me melhor na leitura.

Questionário 292 (CASA) – Porque que consigo concentrar mais.

Questionário 293 (CASA) – Porque é onde não há muito barulho.

Questionário 294 (CASA) – No quarto porque há melhor concentração.

Questionário 295 (CASA) – Porque é onde consigo estar concentrada.

Questionário 296 (CASA) – Porque acho que é um dos locais mais adequados.

Questionário 297 (CASA) – Sem razão aparente.

Questionário 298 (CASA) – Porque é onde gosto mais de ler.

Questionário 299 (CASA) – Porque é o melhor local para ler.

Questionário 301 (CASA) – Porque gosto do silêncio.

Questionário 302 (CASA) – Porque é calmo.

Questionário 303 (CASA) – Porque leio só em casa.

Questionário 304 (CASA) – Por ser onde me concentro.

Questionário 305 (CASA) – Por ser um lugar calmo e confortável.

Questionário 306 (CASA) – Porque parece-me o local mais apropriado e silencioso.

Questionário 307 (CASA) – Porque é o local onde sinto mais conforto para ler.

Questionário 308 (CASA) – Porque é onde se está mais concentrado e onde há menos ruído.

Questionário 309 (CASA) – Por ser mais confortável e sossegado.

Questionário 310 (CASA) - Porque a casa é silenciosa e muito mais cómoda.

Questionário 311 (CASA) – Porque é onde tenho tempo livre.

Questionário 312 (CASA) – Porque é onde me consigo concentrar com facilidade.

Questionário 313 (CASA) – Porque tem silêncio e conforto.

Questionário 314 (CASA) – Porque é um local sossegado.

Questionário 315 (CASA) – Porque é um local de sossego.

Questionário 316 (CASA) – Onde é mais sossegado e posso estar à vontade.

Questionário 317 (CASA) – Porque é onde estou mais concentrado na leitura.

Questionário 318 (CASA) – Onde me sinto mais confortável e com mais disponibilidade.

Questionário 319 (AR LIVRE) – Para não ter limites á imaginação.

Questionário 320 (CASA) – Pelo silêncio e tranquilidade.

Questionário 322 (CASA) – Pelo silêncio e conforto.

Questionário 323 (CASA) – Pelo conforto.

Questionário 324 (CASA) – Por ser o local de menos distração.

Questionário 325 (AR LIVRE) – Porque permite-me maior concentração.

Questionário 326 (AR LIVRE) – Porque gosto de ler onde circulam pessoas e concentro-me melhor assim.

Questionário 327 (CASA) – Porque prefiro ler no meu quarto que é um sítio sossegado e posso concentrar-me.

Questionário 328 (CASA) – Porque é o sítio onde me sinto tranquilo.

Questionário 329 (CASA) – Porque é um sítio onde me sinto calmo.

Questionário 330 (AR LIVRE) – Porque gosto de ler com boa luz solar

Questionário 331 (AR LIVRE) – Porque ao ar livre presto mais atenção ao livro.

Questionário 332 (CASA) – Pelo sossego.

Questionário 333 (CASA) – Para estar mais concentrado na leitura.

Questionário 334 (AR LIVRE) – Ar livre devido ao silêncio e maior luminosidade.

Questionário 335 (CASA) – Sem razão nenhuma em especial.

Questionário 336 (CAFÉ) – No café porque gosto de ler nesse ambiente.

Questionário 337 (CASA) – Para estar à vontade.

Questionário 338 (CASA) – Porque consigo estar mais atenta a leitura.

Questionário 339 (CASA) – Porque existe silêncio para me concentrar.

Questionário 340 (CASA) – Porque estou mais concentrado.

Questionário 341 (CASA) – Porque gosto de estar bem sentada e em silêncio.

Questionário 342 (CASA) – Porque é mais confortável e mais silencioso.

Questionário 343 (CASA) – Por ter um ambiente silencioso e tranquilo.

Questionário 344 (CASA) – Onde me sinto mais confortável.

Questionário 345 (CASA) – Porque é um sítio calmo e agradável.

Questionário 346 (CASA) – Porque é um dos únicos lugares onde consigo estar sozinho.

Questionário 347 (CASA) – Porque é o local mais sossegado para ler.

Questionário 348 (CASA) – Pelo conforto e tranquilidade.

Questionário 349 (CASA) – Porque é confortável e silencioso.

Questionário 350 (CASA) – Devido ao sossego.

Questionário 351 (CASA) – Porque é um local sossegado e sem barulho.

Questionário 352 (CASA) – Porque é um espaço confortável e silencioso.

Questionário 353 (AR LIVRE) – Ar livre por causa da luz natural.

Questionário 354 (CASA) – Porque não há tanto barulho e ninguém me incomoda.

Questionário 355 (CASA) – Onde me sinto á vontade e calmo.

Questionário 356 (CASA) – Porque é um local mais sossegado.

Questionário 357 (CASA) – Porque me permite estar mais atento á leitura.

Questionário 358 (CASA) – Porque é o lugar onde estou mais concentrado.

Questionário 359 (CASA) – Porque ajuda a passar o tempo.

Questionário 360 (CASA) – Porque é um lugar calmo e sem barulho.

Questionário 361 (CASA) – Porque é um lugar mais calmo e sem barulho.

Questionário 362 (CASA) – Porque não existe tanto barulho como noutros locais.

Questionário 363 (CASA) – Porque é um lugar familiar, confortável e muito pessoal.

Questionário 364 (CASA) – Pois sinto-me confortável e não sou incomodado.

Questionário 365 (CASA) – No quarto porque é onde passo muito tempo e estou sem barulho.

Questionário 366 (CASA) – Espaço onde estou mais sossegada.

Questionário 367 (CASA) – Porque é um local onde consigo concentrar-me mais.

Questionário 368 (CASA) – Porque estou com mais atenção.

Questionário 369 (CASA) – Porque é um local onde posso estar sossegada e sem barulho e posso tomar atenção à leitura.

Questionário 370 (CASA) – Porque estou mais sossegado e não ouço barulhos.

Questionário 371 (CASA) – Sem barulho.

Questionário 372 (CASA) – Porque é o local mais sossegado para ler livros pelo silêncio e conforto.

Questionário 373 (CASA) – Pois gosto de ler em locais que transmitam calma e serenidade.

Questionário 374 (CASA) – Porque é um lugar calmo e confortável.

Questionário 375 (CASA) – Porque é onde me sinto mais à vontade e o ambiente que me rodeia é mais calmo.

Questionário 376 (CASA) – Porque posso estar num sítio calmo e em barulhos.

Questionário 377 (CASA) – Porque tem de ser um lugar em silêncio.

Questionário 378 (CASA) – Porque não carrego livros comigo e leio o que tenho em casa.

Questionário 379 (CASA) – Onde estou mais sossegado.

Questionário 380 (CASA) – Porque gosto de ler em silêncio porque me leva a pensar nesses lugares.

Questionário 381 (CASA) – Porque tem de ser um local com claridade e onde posso estar com paz e sossego.

Questionário 382 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 383 (CASA) – Porque não me distraio facilmente.

Questionário 384 (AR LIVRE) – Sozinha num local onde não exista barulho.

Questionário 386 (CASA) – Porque em casa estou mais concentrada.

Questionário 388 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 389 (CASA) – No quarto porque é o meu espaço.

Questionário 390 (CASA) – Porque é um local sossegado.

Questionário 391 (BIBLIOTECAS) – Na biblioteca da escola porque assim não tenho a tentação de ligar o PC ou a televisão.

Questionário 392 (CASA) – Porque me sinto mais á vontade.

Questionário 393 (CASA) – Porque me sinto mais à vontade.

Questionário 394 (CASA) – Onde me sinto mais cómodo e mais concentrado na leitura.

Questionário 395 (CASA) – Pela paz e sossego da casa.

Questionário 396 (CASA) – Porque tento escolher um local calmo.

Questionário 397 (CASA) – Pois estou mais concentrado.

Questionário 398 (CASA) – No quarto antes de dormir.

Questionário 399 (CASA) – No quarto que é onde estou sozinho e em sossego.

Questionário 400 (CASA) – No quarto pois é um sítio onde ninguém me incomoda.

Questionário 401 (CASA) – Porque tem de ser um local calmo e com silêncio.

Questionário 402 (CASA) – No quarto porque tem de haver silêncio para me concentrar nas histórias.

Questionário 403 (CASA) – Porque estou mais descansado.

Questionário 404 (BIBLIOTECAS) – Nas bibliotecas porque gosto de ler em sítios públicos.

Questionário 406 (CASA) – Porque é um local tranquilo onde me posso concentrar.

Questionário 407 (CASA) – Para poder aí passar o tempo.

Questionário 408 (CASA) – Para estar em silêncio.

Questionário 409 (CASA) – Porque passo muito tempo em casa e é onde estou mais concentrada.

Questionário 410 (CASA) – Porque é um sítio sossegado.

Questionário 411 (CASA) – Porque tem silêncio.

Questionário 412 (CASA) – Porque é um local sossegado.

Questionário 414 (CASA) – Sem razões em especial.

Questionário 415 (SALA DE AULA / CLUBE DE LEITURA) – Escola na sala de aula porque precisamos de ler livros em certas disciplinas.

Questionário 416 (CASA) – Casa porque gosto de ler antes de ir dormir.

Questionário 417 (CASA) – Porque é onde me dá mais jeito e leio um bocado antes de dormir.

Questionário 419 (CASA) – Porque é um local calmo.

Questionário 420 (CASA) – Por ser um sítio sossegado.

Questionário 421 (CASA) – Pela intimidade precisa para ler.

Questionário 422 (CASA) – Antes de dormir porque me sinto confortável.

Questionário 423 (CASA) – Porque é muito calmo e assim consigo concentrar-me.

Questionário 424 (CASA) – Porque assim estou rodeada de um ambiente calmo e consigo focar-me no livro.

Questionário 425 (CASA) – Porque sinto mais conforto em casa.

Questionário 426 (CASA) – No quarto onde me sinto mais à vontade e mais sossegada.

Questionário 427 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 428 (CASA) – Porque não gosto de ler noutros espaços que me desconcentrem.

Questionário 430 (CASA) – No quarto onde me sinto confortável antes de me deitar.

Questionário 431 (CASA) – Porque é onde me sinto mais à vontade.

Questionário 432 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 433 (CASA) – Porque é um local onde estou sossegado.

Questionário 434 (CASA) – No quarto pois é o local mais sossegado e com mais privacidade.

Questionário 435 (CASA) – Pois sinto-me mais tranquilo e despreocupado a ler em casa.

Questionário 436 (CASA) – Em casa, que é mais cómodo, confortável e calmo.

Questionário 438 (CASA) – Pela calma.

Questionário 439 (CASA) – Porque em casa é mais calmo.

Questionário 440 (CAFÉ) – Nos cafés porque frequento muito e é uma forma de lá passar o tempo.

Questionário 441 (CASA) – Porque é onde me sinto sossegada.

Questionário 443 (CASA) – Porque estou mais à vontade.

Questionário 444 (CAFÉ) – No café para passar o tempo.

Questionário 445 (AR LIVRE) – Ar livre porque me concentro melhor e dá-me mais paz.

Questionário 446 (AR LIVRE) – Ar livre porque gosto de ler em contacto com a natureza.

Questionário 447 (AR LIVRE) – Ar livre para me sentir bem a ler.

Questionário 448 (CASA) – Porque prefiro sempre ler à noite antes de dormir.

Questionário 449 (CASA) – Pois posso estar da forma como desejo.

Questionário 450 (CASA) – Porque é onde estou mais confortável.

Questionário 451 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 452 (CASA) – Porque é mais sossegado.

Questionário 453 (CASA) – Pelo silêncio e privacidade.

Questionário 454 (CAFÉ) – No café devido à descontração e ao ambiente dos cafés.

Questionário 455 (CASA) – Porque é onde estou concentrada sem barulho.

Questionário 456 (CASA) – Porque é o sítio onde me concentro mais.

Questionário 457 (SALA DE AULA / CLUBE DE LEITURA) – Na escola nas aulas sem razão em especial.

Questionário 458 (CASA) – Por causa do sossego.

Questionário 459 (CASA) – Onde me sinto melhor para ler.

Questionário 460 (CASA) – Sem razões especiais.

Questionário 461 (CASA) – Sítio calmo e sossegado.

Questionário 462 (CASA) – Porque não há tanto barulho.

Questionário 463 (CASA) – Porque é onde me consigo concentrar melhor.

Questionário 464 (AR LIVRE) – Para me sentir mais descontraída.

Questionário 465 (CASA) – Porque é o local onde passo mais tempo.

Questionário 466 (CASA) – Porque é sossegado e acolhedor.

Questionário 467 (CASA) – Porque é onde me sinto mais à vontade.

Questionário 468 (CAFÉ) – Café pois trabalho como part-time num e nas horas vagas leio lá.

Questionário 469 (CASA) – Porque prefiro sítios em silêncio.

Questionário 470 (AR LIVRE) – Ar livre porque me sinto livre para me integrar na história.

Questionário 471 (CASA) – No quarto porque gosto de ler em silêncio.

Questionário 473 (CASA) – Porque é um lugar sossegado.

Questionário 474 (CASA) – Porque me concentro mais facilmente.

Questionário 475 (AR LIVRE) – Ar livre no campo perto da natureza.

Questionário 476 (AR LIVRE) – Ar livre na natureza com sons naturais.

Questionário 477 (CASA) – Por causa do sossego.

Questionário 478 (CASA) – Pelo sossego.

Questionário 480 (CASA) – Porque é mais calmo.

Questionário 481 (CASA) – Porque é um lugar calmo.

Questionário 482 (CASA) – Para me sentir confortável e em sossego.

Questionário 483 (CASA) – Porque não há barulho.

Questionário 484 (CASA) – Para estar mais á vontade.

Questionário 485 (CASA) – Onde posso estar mais sossegada.

Questionário 486 (CASA) – Pelo sossego.

Questionário 487 (CASA) – Por ser um local mais calmo.

Questionário 488 (CASA) – Por ser um espaço onde me sinto confortável.

Questionário 489 (CASA) – Para não me distrair com barulho.

Questionário 490 (CASA) – Porque é sossegado.

Questionário 491 (CASA) – Pelo silêncio.

Questionário 492 (CASA) – Por ser um sítio calmo.

Questionário 493 (AR LIVRE) – Ar livre para me concentrar.

Questionário 494 (CASA) – Porque prefiro locais calmos.

Questionário 495 (CASA) – Porque é calmo e posso estar concentrada.

Questionário 496 (CASA) – Porque não há barulho.

Questionário 497 (CASA) – Porque é um local confortável e sossegado.

Questionário 498 (CASA) – Porque é confortável e sem confusões.

Questionário 499 (CASA) – Porque é sossegado e tranquilo.

Questionário 500 (CASA) – Porque tem de ser um sitio calmo e sem distrações.

Questionário 501 (CASA) – Porque é sossegado e tranquilo.

Questionário 502 (CASA) – Porque é calmo e sem barulho.

Questionário 503 (AR LIVRE) – Ao ar livre na praia porque me transmite paz.

Questionário 504 (AR LIVRE) – Ar livre num sitio que seja arejado.

Questionário 505 (AR LIVRE) – Ar livre porque me consigo concentrar.

Questionário 506 (CASA) – Pelo sossego, a calma e o silêncio.

Questionário 507 (CASA) – Porque é um local sossegado onde não me interrompem.

Questão 31 – Apresenta o nome desse livro cuja leitura não terminaste e expõe as razões para ter abandonado a sua leitura.

Tratava-se de referir uma obra cuja leitura teria sido abandonada (e não terminada) e as razões para isso ter acontecido.

Questionário 9 (O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO) – Não estava a gostar da história.

Questionário 19 (UMA AVENTURA NA SERRA DA ESTRELA / ALÇADA E MAGALHÃES) – Não gostei da história.

Questionário 23 (HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING) – Porque iniciei outro que gostei mais e deixei aquele a meio.

Questionário 26 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – O livro não me interessou.

Questionário 30 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Estamos a dar nas aulas e não acabei de o ler.

Questionário 35 (O RASTRO DO JAGUAR / MURILO CARVALHO) – Fartei-me e não me cativou.

Questionário 41 (AMANHECER / STEPHENIE MEYER) – Tem muitas páginas.

Questionário 53 (CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE) – Acabei por largar o livro porque tinha outras coisas para fazer e não voltei a pegar na leitura.

Questionário 67 (CORAÇÕES EM SILÊNCIO / NICHOLAS SPARKS) – A história não me interessou.

Questionário 100 (UM ERRO INOCENTE / DOROTHY KOOMSON) – Porque já sabia o final e perdi o interesse.

Questionário 132 (NAZIS: A SOLUÇÃO FINAL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Tive pouco tempo para ler o livro todo.

Questionário 136 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Não li todo porque passei a ler os resumos dos capítulos.

Questionário 143 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Comecei a ler por causa da escola e achei mais fácil estudar a partir do resumo.

Questionário 152 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTINE F) – Não terminei porque era muito forte e os assuntos faziam-me confusão.

Questionário 155 (AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO) – Li o início e não me interessou e abandonei a leitura.

Questionário 159 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Parei de ler e por desinteresse nunca mais lhe peguei.

Questionário 170 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Não me interessou a história.

Questionário 173 (VENENOS DE DEUS, REMÉDIOS DO DIABO / MIA COUTO) – Por falta de disponibilidade.

Questionário 179 (A MORTE É UM ACTO SOLITÁRIO / RAY BRADBURY) – Na altura não tinha tempo.

Questionário 188 (O LIVRO DO DESASSOSSEGO / FERNANDO PESSOA) – Odeio deixar livros a meio mas apeteceu-me ler algo mais leve nas férias e nunca mais voltei a ler.

Questionário 198 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Não me prendeu a atenção e acho que estava mal escrito.

Questionário 204 (A RAPARIGA QUE SONHAVA COM UMA LATA DE GASOLINA E UM FÓSFORO / STIEG LARSSON) – Aborreceu-me.

Questionário 237 (A CASA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Desinteressei-me da leitura e parei.

Questionário 248 (O ESTRANHO CASO DAS ROSAS VERMELHAS / MARY HIGGINS CLARK) – Eu não concluí a leitura por falta de tempo

Questionário 264 (A LETRA ESCARLATE / NATHANIEL HAWTHORNE) – O livro não me cativou nos primeiros capítulos e desisti da leitura.

Questionário 268 (CRÓNICA DE UMA MORTE ANUNCIADA / GABRIEL GARCIA MARQUEZ) – Era um trabalho para uma disciplina e acabei por parar a leitura ao acabar o trabalho.

Questionário 272 (DANÇAS MALDITAS / STEPHENIE MEYER E OUTROS) – Não gostei da história e fiquei sem tempo para acabar.

Questionário 276 (O ASSASSINO / CARLIE FERRER) – Não tive tempo para terminar o livro.

Questionário 277 (O ÚLTIMO PAPA / LUÍS MIGUEL ROCHA) – Não me agradou e não me entusiasmou.

Questionário 282 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Achei aborrecido e preferi ler os resumos.

Questionário 287 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Perdi o entusiasmo e não acabei.

Questionário 290 (A CASA DOS ESPÍRITOS / ISABEL ALLENDE) – Falta de tempo porque era período de aulas.

Questionário 293 (O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS) – Não correspondeu ao que eu esperava e desisti da leitura.

Questionário 294 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Não refere razão.

Questionário 305 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Não refere razão.

Questionário 308 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Era muito cansativo e um pouco extenso.

Questionário 311 (A TRANÇA DE INÊS / ROSA LOBATO FARIA) – Começou a ser confuso e cansei-me.

Questionário 313 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO) – Não é o género de obras que gosto de ler.

Questionário 314 (OBRA DE HARUKI MURAKAMI SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / HARUKI MURAKAMI) – Não terminei porque não me interessa o tema.

Questionário 319 (A HISTÓRIA DA TERRA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – A escola rouba tempo e não consegui acabar o livro.

Questionário 324 (ONE DAY / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Não terminei porque tinha de ler outros livros para a escola.

Questionário 326 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Abandonei por causa dos testes.

Questionário 329 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – É pesado de ler e não me fascinou.

Questionário 330 (O DIA EM QUE TE ESQUECI / MARGARIDA REBELO PINTO) – Comecei a ler outro e desinteressei-me deste.

Questionário 352 (A ESTRELA / DANIELLE STEEL) – Não terminei por falta de tempo.

Questionário 389 (A PRAIA DA SAUDADE / FRANCISCO SALGUEIRO) – Abandonei perto do fim porque já sabia a história.

Questionário 390 (SÓ AO BISPO ME CONFESSO / MARGARIDA PEDROSA) – Deixei a meio porque o livro ficou secante.

Questionário 391 (HOTEL PARA CÃES / LOIS DUNCAN) – Porque me fartava de estar a ler e tinha pouco tempo.

Questionário 393 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Não gostei do desenvolvimento.

Questionário 398 (O FIEL JARDINEIRO / JOHN LE CARRÉ) – Achei aborrecido e não gostei.

Questionário 401 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Não me puxou a atenção e o livro tem muitos pormenores.

Questionário 404 (JUNTOS AO LUAR / NICHOLAS SPARKS) – Falta de tempo.

Questionário 410 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Não me despertou muito interesse e decidi deixar de ler.

Questionário 434 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Não refere razão.

Questionário 453 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Não refere razão.

Questionário 458 (AS CINQUENTA SOMBRAS DE GREY / E. L. JAMES) – Não gostei do enredo e tem pormenores a mais.

Questionário 463 (AMOR DE PERDIÇÃO / CAMILO CASTELO BRANCO) – Não consegui ganhar interesse pela obra e aborreci-me.

Questionário 464 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIRÓZ) – Porque tive de avançar para ler outros na disciplina de Português.

Questionário 465 (UM CONTO DE NATAL / CHARLES DICKENS) – Não tive tempo.

Questionário 470 (O PERFUME / PATRICK SUSKIND) – Não consegui passar das primeiras páginas porque me aborrecu.

Questionário 471 (VISTO DO CÉU / ALICE SEBOLD) – Não refere razão.

Questionário 491 (PAIXÕES À SOLTA / JILL MANSELL) – Falta de tempo e sossego para acabar o livro.

Questionário 500 (FRAGMENTO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Por falta de tempo.

Questão 34 – Apresenta uma razão para a opção assinalada na pergunta anterior.

A pergunta anterior (Questão 33 do Questionário) solicitava uma autoavaliação da frequência das leituras de livros ao longo do tempo, considerando os últimos cinco anos, apresentando aos inquiridos as opções seguintes: “Leio cada vez menos”, “Leio com a mesma frequência” e “Leio cada vez mais”. Tais opções são também assinaladas aqui, caso a caso.

Questionário 1 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo com a frequência de há anos atrás.

Questionário 2 (CADA VEZ MENOS) – Por causa da escola e dos estudos.

Questionário 3 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) - Não gosto muito de ler e leio com a mesma frequência.

Questionário 4 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Não há muito tempo para a prática da leitura.

Questionário 5 (CADA VEZ MENOS) – Fui perdendo o interesse à medida que os anos passam.

Questionário 6 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Eu antes não lia, não gostava de ler mas há algum tempo tenho começado a ler e leio sempre com a mesma frequência.

Questionário 7 (CADA VEZ MENOS) – Nunca gostei muito de ler.

Questionário 8 (CADA VEZ MAIS) – Por influência dos professores, não tinha hábitos mas em Português temos o clube de leitura e estou a ter o gosto pela leitura.

Questionário 9 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Não tenho tempo para ler mais nem tempo para ler menos, mantenho a mesma frequência.

Questionário 10 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Sempre gostei de ler e por isso leio quase sempre se tiver tempo.

Questionário 11 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Tenho lido regularmente, mais ou menos o mesmo número de livros por ano.

Questionário 12 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Não leio mais porque não tenho disponibilidade.

Questionário 13 (CADA VEZ MENOS) – Cada vez tenho tempo livre.

Questionário 14 (CADA VEZ MAIS) Leio cada vez mais porque encontro livros que me despertam a atenção.

Questionário 15 (CADA VEZ MENOS) – Menos porque tenho menos tempo.

Questionário 16 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho tido cada vez menos tempo para ler.

Questionário 17 (CADA VEZ MENOS) – Porque acho que é aborrecido ler livros e acabei por perder o hábito da leitura de livros.

Questionário 18 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de ler e dou algum tempo à leitura.

Questionário 19 (CADA VEZ MENOS) – Porque o tempo da escola muitas vezes não dá oportunidade e assim leio mais apenas aos fins-de-semana.

Questionário 20 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio sempre um bocadinho.

Questionário 21 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não sou muito ligado à leitura.

Questionário 22 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de ler e gosto de aperfeiçoar a minha leitura.

Questionário 23 (CADA VEZ MAIS) – Mais porque gosto imenso de ler e gosto de ir imaginando na minha cabeça como poderá ser na vida real.

Questionário 24 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque sempre gostei muito de ler.

Questionário 25 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de ler.

Questionário 26 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Não há mudanças no hábito de ler.

Questionário 27 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de motivação devido as redes sociais.

Questionário 28 (CADA VEZ MENOS) – Por causa da escola tenho-me dedicado mais aos estudos e as prioridades são outras que não a leitura.

Questionário 29 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Com a mesma frequência sem diferenças.

Questionário 30 (CADA VEZ MENOS) - Porque também nunca li muitos livros.

Questionário 31 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de ler

Questionário 32 (CADA VEZ MENOS) – Por causa do aparecimento de outras atividades que retiram tempo à leitura.

Questionário 33 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque em cada período escolar leio um livro.

Questionário 34 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Continuo a ler o mesmo número de livros.

- Questionário 35 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças.
- Questionário 36 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo livre.
- Questionário 39 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e vontade.
- Questionário 40 (CADA VEZ MENOS) – Porque deixei de ter tempo disponível.
- Questionário 41 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.
- Questionário 42 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Só leio eventualmente, não é meu hábito ler.
- Questionário 43 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo que é pouco porque não gosto muito de ler.
- Questionário 44 (CADA VEZ MAIS) – Porque conheço mais autores adequados ao meu gosto e tento adquirir os seus livros.
- Questionário 45 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo suficiente.
- Questionário 46 (CADA VEZ MENOS) – Devido a falta de tempo e também pelo facto de preferir praticar desporto.
- Questionário 47 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não há diferenças nas leituras.
- Questionário 48 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque tenho sempre lido muito com a mesma regularidade, nem mais nem menos.
- Questionário 49 (CADA VEZ MAIS) – Porque houve uma evolução porque antes não tinha muitos hábitos de leitura.
- Questionário 50 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque o tempo livre não é muito.
- Questionário 51 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez mais encontro livros interessantes e a vontade de ler aumenta.
- Questionário 52 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tanto tempo livre para tal.
- Questionário 53 (CADA VEZ MENOS) – Porque começo a fazer outras coisas e acabo por não ter tempo para ler.
- Questionário 54 (CADA VEZ MENOS) – Porque já não me interessa tanto por leitura, prefiro ver filmes.
- Questionário 55 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 56 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque nunca tive vontade nem gosto pela leitura de forma alguma.

Questionário 57 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque continuo a gostar de ler mas não aumento a frequência.

Questionário 59 (CADA VEZ MAIS) – Porque fui crescendo e comecei a perceber que é importante ler para desenvolver certos temas da realidade.

Questionário 60 (CADA VEZ MENOS) – Por desinteresse.

Questionário 61 (CADA VEZ MAIS) – Porque com o passar do tempo tenho vindo a descobrir os bons autores e escritores portugueses que se enquadram nos meus gostos.

Questionário 62 (CADA VEZ MAIS) – Porque agora tenho mais interesse na literatura e nas histórias.

Questionário 63 (CADA VEZ MENOS) – Porque as novas tecnologias substituem um pouco a leitura no meu caso.

Questionário 64 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças.

Questionário 65 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho pouco tempo disponível devido aos estudos.

Questionário 66 (CADA VEZ MENOS) – Porque durante a escola não tenho tempo e durante as férias só quero descansar.

Questionário 67 (CADA VEZ MAIS) – Porque gosto de me entreter e ao mesmo tempo melhorar as minhas capacidades.

Questionário 68 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 69 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo por causa das explicações e devido ao grau de dificuldade do ano de escolaridade.

Questionário 70 (CADA VEZ MENOS) – Talvez por falta de tempo e por não gostar muito de ler.

Questionário 71 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque ler é uma coisa que não me fascina muito só leio se tiver a certeza de que será bom.

Questionário 73 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque costumo ler sempre o mesmo número de livros por ano.

Questionário 74 (CADA VEZ MENOS) – Porque os anos letivos têm vindo a dificultar o tempo livre e tenho muitas atividades extracurriculares.

Questionário 75 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse.

Questionário 76 (CADA VEZ MENOS) – Por não gostar muito de ler.

Questionário 77 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não sou grande adepto da leitura.

Questionário 78 (CADA VEZ MENOS) – Porque com o passar do tempo tenho deixado de ler.

Questionário 79 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque o meu interesse pelos livros não mudou.

Questionário 80 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não houve mudanças, só leio quando encontro um livro que me interesse.

Questionário 81 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de seguir as coleções dos livros que leio.

Questionário 82 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo a cada ano que passa pois aparecem sempre livros novos e interessantes.

Questionário 83 (CADA VEZ MAIS) – Porque quando era mais pequeno não era costume ler e agora é.

Questionário 84 (CADA VEZ MENOS) – Porque agora passo o tempo a fazer outras coisas e não a ler.

Questionário 85 (CADA VEZ MENOS) – Não tenho tanto tempo e estou cada vez menos interessada na leitura.

Questionário 86 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho pouco tempo livre.

Questionário 87 (CADA VEZ MENOS) – Porque prefiro estar com os meus amigos e jogar mas sei que não devia ser assim.

Questionário 88 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O interesse pela leitura tem aumentado com a maturidade.

Questionário 89 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio quando preciso para os trabalhos.

Questionário 90 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque ler é importante mas não leio mais do que antes.

Questionário 91 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças.

Questionário 92 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo.

Questionário 93 (CADA VEZ MENOS) – Por não ter tempo para ler e só ler mais nas férias.

Questionário 94 (CADA VEZ MENOS) – Porque começa a faltar o tempo e com os trabalhos e os testes não sobra tempo.

Questionário 95 (CADA VEZ MENOS) – Porque vou cada vez mais às redes sociais.

Questionário 96 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo com os estudos.

Questionário 97 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque todos os anos leio pelo menos dois livros independentemente da idade.

Questionário 98 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo nem mais nem menos do que antes.

Questionário 99 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque a minha leitura é muito regular.

Questionário 100 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem modificações.

Questionário 101 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, não há alterações.

Questionário 102 (CADA VEZ MENOS) – Por causa dos estudos.

Questionário 103 (CADA VEZ MENOS) – Devido a perder interesse e pela difícil escolha de um livro que me interesse.

Questionário 104 (CADA VEZ MENOS) – Porque nunca fui muito de ler.

Questionário 105 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e pelo preço dos livros hoje em dia.

Questionário 106 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque tenho lido sempre com a mesma frequência.

Questionário 107 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse pelos livros.

Questionário 109 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tanta vontade como antes.

Questionário 110 (CADA VEZ MAIS) – Porque penso que as minhas escolhas são interessantes e por isso leio cada vez mais.

Questionário 111 (CADA VEZ MENOS) – Porque ler não é o meu forte.

Questionário 112 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho paciência para ler.

Questionário 113 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo.

Questionário 114 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo para isso.

Questionário 116 (CADA VEZ MAIS) – Porque quando acabo um livro vou logo começar outro.

Questionário 117 (CADA VEZ MAIS) – Porque faz bem ao cérebro e descontraí-me e serve para treinar a linguagem.

Questionário 118 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 119 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 120 (CADA VEZ MENOS) – Porque parece que tenho cada vez menos tempo.

Questionário 121 (CADA VEZ MAIS) – Porque fui ganhando interesse pela leitura.

Questionário 122 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho maior interesse em saber experiências de vida.

Questionário 123 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque sempre gostei muito de ler.

Questionário 124 (CADA VEZ MENOS) porque tenho falta de tempo.

Questionário 125 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Com a mesma frequência porque gosto de ler e acho que os livros desenvolvem a imaginação.

Questionário 126 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo mas com pouca frequência durante as aulas por falta de tempo e por ter outras prioridades.

Questionário 127 (CADA VEZ MAIS) – Tinha deixado de ler mas decidi mudar esse hábito para ler cada vez mais.

Questionário 128 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo tal como sempre fiz.

Questionário 129 (CADA VEZ MENOS) – Porque a escola ocupa a minha vida e tenho pouco tempo livre.

Questionário 130 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo.

Questionário 131 (CADA VEZ MAIS) – Porque uso o Facebook para estimular a leitura em grupos de leitura no Facebook.

Questionário 132 (CADA VEZ MENOS) – Por causa da escola e por causa dos horários muito intensos.

Questionário 133 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem razões de mudança.

Questionário 134 (CADA VEZ MENOS) – Talvez porque as disciplinas escolares exigem cada vez mais estudo e porque tenho atividades extra curriculares.

Questionário 135 (CADA VEZ MENOS) – Porque fui substituindo a leitura de livros por outros passatempos.

Questionário 136 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e outras coisas que me agradam mais do que ler.

Questionário 137 (CADA VEZ MAIS) – Porque a leitura é importante para fomentar o vocabulário e para conhecer o autor e a sua vida.

Questionário 138 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho grandes hábitos de leitura e ler não me dá grande prazer.

Questionário 139 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não gosto muito de ler mas não tenho alterações.

Questionário 140 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez tenho mais gosto pela leitura.

Questionário 141 (CADA VEZ MENOS) – Porque a partir dos meus 12, 13 anos os livros começaram a deixar de me cativar e o aumento das tecnologias contribuiu para isso.

Questionário 142 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não tenho mudado os meus hábitos de leitura.

Questionário 143 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque continuo a ler com a mesma frequência mas mais nas férias e tempos livres.

Questionário 144 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 145 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse e só tenho tempo para ler nas férias.

Questionário 146 (CADA VEZ MENOS) – Porque vou perdendo o gosto por ler livros e não encontro os livros ideais para ler.

Questionário 147 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo por chegar sempre tarde a casa.

Questionário 148 (CADA VEZ MENOS) – Por ter cada vez menos interesse na leitura.

Questionário 149 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 150 (CADA VEZ MAIS) – Porque interessa-me mais e também é uma boa maneira de passar o tempo.

Questionário 151 (CADA VEZ MENOS) – Porque temos menos tempo livre.

Questionário 152 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, não leio tanto por prazer mas leio mais para o Português o que dá a mesma frequência.

Questionário 153 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo apenas quando é necessário para trabalhos escolares.

Questionário 154 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque a regularidade das leituras é boa para a vida pessoal e adjacente a um melhor sucesso escolar.

Questionário 155 (CADA VEZ MENOS) – Talvez porque tenha o tempo mal distribuído.

Questionário 156 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho dificuldade de me agarrar ao livro e perco o interesse.

Questionário 157 (CADA VEZ MAIS) – Porque há cada vez mais livros interessantes e porque há necessidade de ter uma maior cultura.

Questionário 158 (CADA VEZ MENOS) – Porque uso cada vez mais a Internet para outras coisas.

Questionário 159 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 161 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo para ler.

Questionário 162 (CADA VEZ MENOS) – Porque me esqueço de ler.

Questionário 163 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e paciência.

Questionário 165 (CADA VEZ MENOS) – Por não arranjar tempo por causa dos exames para aceder ao Ensino Superior.

Questionário 167 (CADA VEZ MENOS) – Cada vez menos mas não sei a razão.

Questionário 168 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 169 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo durante as aulas.

Questionário 170 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque vou lendo o que me apetece sempre com a mesma frequência.

Questionário 171 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças, tudo depende de os livros me interessarem.

Questionário 172 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho mais tempo livre e o interesse é cada vez maior ao longo da idade.

Questionário 173 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por facilidade de leitura.

Questionário 174 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, nem mais nem menos.

Questionário 175 (CADA VEZ MAIS) – Para ter o cérebro cada vez mais ativo e uma maior facilidade de estudar.

Questionário 176 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez mais responsabilidades a nível escolar.

Questionário 177 (CADA VEZ MENOS) – Por desinteresse pela literatura.

Questionário 178 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo para dedicar à leitura.

Questionário 179 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho de estudar cada vez mais.

Questionário 180 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse pela leitura e o computador a tornar-se a opção cada vez mais frequentada.

Questionário 181 (CADA VEZ MENOS) – Por desperdício de tempo no computador.

Questionário 182 (CADA VEZ MENOS) – Porque os estudos cada vez ocupam mais tempo e o gosto por ler também não é muito.

Questionário 183 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque continuo sempre a ler pouco.

Questionário 184 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo que não é muito porque tenho falta de tempo.

Questionário 185 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, nas férias gosto sempre de ler e tenho sido regular nos últimos anos.

Questionário 186 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 187 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho grande interesse por ler e torna-se aborrecido.

Questionário 188 (CADA VEZ MENOS) – Porque durante o tempo de aulas não me sobra muito tempo embora eu adore ler.

Questionário 189 (CADA VEZ MENOS) – Porque com as aulas tive de abrandar o ritmo das leituras.

Questionário 190 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez me mais prazer ler agora.

Questionário 191 (CADA VEZ MENOS) – Porque não me são sugeridos livros interessantes.

Questionário 192 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez revelo mais interesse pela leitura e pelos escritores.

Questionário 193 (CADA VEZ MENOS) – Porque o tempo cada vez é menos.

Questionário 194 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo livre.

Questionário 195 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Nunca fui muito adepta de ler e por isso leio sempre o mesmo mas não muito.

Questionário 196 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque tive sempre o hábito de acompanhar certos autores.

Questionário 197 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo disponível para ler.

Questionário 198 (CADA VEZ MENOS) – Porque agora dou mais importância à escola para poder entrar na faculdade.

Questionário 199 (CADA VEZ MENOS) – Porque prefiro ocupar os meus tempos livres com outras coisas.

Questionário 200 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo quando encontro algum livro que me interessa.

Questionário 201 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 202 (CADA VEZ MENOS) – Porque passo cada vez mais tempo no computador e perdi o interesse pela leitura.

Questionário 203 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, não há alterações de hábito.

Questionário 204 (CADA VEZ MENOS) – Por causa do interesse que aumenta por outras coisas.

Questionário 205 (CADA VEZ MENOS) – Porque me cada vez mais tempo à escola e às notas e ao meu futuro.

Questionário 206 (CADA VEZ MENOS) – Por pouco interesse pela leitura.

Questionário 207 (CADA VEZ MAIS) – Por interesse pela literatura.

Questionário 208 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 209 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por falta de tempo.

Questionário 210 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio quando tenho tempo e não estou cansada.

Questionário 211 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 212 (CADA VEZ MENOS) – Por pouco interesse.

Questionário 213 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque vou estando cada vez mais ocupado com a escola, o que não me permite ter uma leitura mais regular.

Questionário 214 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não me sinto influenciado para ler.

Questionário 216 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho cada vez mais interesse em ler por ouvir os meus amigos a falar sobre livros e para melhorar a minha escrita.

Questionário 218 (CADA VEZ MENOS) - Porque tenho pouco tempo para ler pois tenho de estudar.

Questionário 219 (CADA VEZ MENOS) – Porque estudo cada vez mais.

Questionário 220 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito interesse e só leio o que acho mais importante.

Questionário 221 (CADA VEZ MENOS) – Porque dedico cada vez mais tempo à escola.

Questionário 223 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 224 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 225 (CADA VEZ MENOS) – Porque não me apetece ler e não tenho motivação.

Questionário 227 (CADA VEZ MENOS) – Porque com a Internet e seus conteúdos já não dá o mesmo entusiasmo ler um livro.

Questionário 228 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo pois estudo mais do que leio.

Questionário 229 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo livre.

Questionário 230 (CADA VEZ MENOS) – Devido às aulas e aos estudos para os testes.

Questionário 231 (CADA VEZ MENOS) – Porque acho ler uma perda de tempo.

Questionário 232 (CADA VEZ MENOS) – Porque estou no computador cada vez mais tempo.

Questionário 233 (CADA VEZ MENOS) – Porque nos últimos cinco anos só li um livro tirando os manuais escolares.

Questionário 234 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por preguiça de ler e de aumentar as leituras.

Questionário 235 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 236 (CADA VEZ MENOS) – Por desinteresse pelos livros.

Questionário 237 (CADA VEZ MENOS) – Por ter cada vez menos tempo e estudar mais no Ensino Secundário que no Básico.

Questionário 238 (CADA VEZ MAIS) – Porque acho a leitura uma coisa agradável.

Questionário 239 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mantenho o mesmo ritmo de leitura.

Questionário 240 (CADA VEZ MAIS) – Porque acho que nos desenvolve bastante a aprender a viver com pessoas diferentes na nossa vida.

Questionário 241 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por falta de vontade.

Questionário 242 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito interesse.

Questionário 243 (CADA VEZ MENOS) – Por causa de me dedicar mais a outras atividades.

Questionário 244 (CADA VEZ MENOS) – Porque no Básico sempre tínhamos de ler dois livros por período e agora as coisas mudaram para menos.

Questionário 245 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo dependendo de encontrar livros interessantes para ler.

Questionário 246 (CADA VEZ MENOS) – Porque não me interessa muito pela leitura.

Questionário 247 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem alterações.

Questionário 248 (CADA VEZ MENOS) – Porque fui ganhando cada vez mais gosto pelo desporto e não tenho tempo para ler.

Questionário 249 (CADA VEZ MENOS) – Porque com a idade a avançar tenho cada vez mais responsabilidades e cada vez menos tempo para a leitura.

Questionário 250 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 251 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo.

Questionário 255 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho disponibilidade para tal.

Questionário 256 (CADA VEZ MENOS) – Porque ultimamente o meu tempo é pouco.

Questionário 257 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 259 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho feito outras coisas para me entreter.

Questionário 261 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque continuo a ter o mesmo tempo disponível para o fazer.

Questionário 262 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo pois apenas leio quando tenho interesse pelo tema de determinados livros.

Questionário 263 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho pouco tempo por estar cada vez mais envolvido noutras atividades.

Questionário 264 (CADA VEZ MAIS) – Porque à medida que vou crescendo vou apreciando mais a leitura e descobrindo novos géneros literários que me interessam.

Questionário 265 (CADA VEZ MAIS) – Porque o gosto pela leitura aumentou com o aparecimento de livros relacionados com os meus temas prediletos.

Questionário 267 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças.

Questionário 268 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez aprendo mais e me interessar por mais coisas.

Questionário 269 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 270 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo por causa da exigência escolar.

Questionário 271 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque embora não leia muito tento ler um pouco sempre com a mesma regularidade.

Questionário 272 (CADA VEZ MENOS) – Porque com as tecnologias os livros têm passado a filmes e os filmes dão menos trabalho.

Questionário 273 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto nem tenho interesse em ler.

Questionário 274 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 275 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 276 (CADA VEZ MENOS) – Por ter pouco tempo para terminar os livros.

Questionário 277 (CADA VEZ MENOS) – Porque com as novas tecnologias há mais opções de escolha para passar o tempo.

Questionário 278 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de disponibilidade.

Questionário 279 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque apenas leio para apresentações em Português.

Questionário 281 (CADA VEZ MENOS) – Por ter mais atividades de outro tipo.

Questionário 282 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo devido aos testes.

Questionário 283 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 284 (CADA VEZ MENOS) – Por desinteresse pela leitura.

Questionário 285 (CADA VEZ MENOS) – Devido ao maior uso das tecnologias.

Questionário 287 (CADA VEZ MENOS) – Por causa da escola e dos trabalhos que vão exigindo mais tempo e logo ter menos tempo livre.

Questionário 288 (CADA VEZ MAIS) – Para mais sobre qualquer assunto.

Questionário 289 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças.

Questionário 290 (CADA VEZ MENOS) – Pela carga horária da escola e as matérias cada vez maiores que tenho de estudar.

Questionário 291 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo embora não muito porque perco rapidamente interesse pela leitura.

Questionário 292 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 293 (CADA VEZ MAIS) – Porque comecei a ler mais nos últimos anos e descobri que gostava.

Questionário 294 (CADA VEZ MENOS) – Menos mas não sei a razão para isso.

Questionário 295 (CADA VEZ MAIS) – Porque ler faz-nos bem e à nossa aprendizagem.

Questionário 296 (CADA VEZ MAIS) – Porque estou a ler agora mais que antes.

Questionário 297 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, nem mais nem menos.

Questionário 298 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 299 (CADA VEZ MENOS) – Por passar cada vez menos tempo em casa.

Questionário 301 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 302 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse.

Questionário 303 (CADA VEZ MENOS) – Por pouca disponibilidade.

Questionário 304 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 305 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio apenas o que me chama a atenção com a mesma frequência.

Questionário 306 (CADA VEZ MAIS) – Porque é uma forma muito produtiva de ocupar o tempo.

Questionário 307 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse.

Questionário 308 (CADA VEZ MENOS) – Porque quanto mais estudo menos tempo tenho para a leitura.

Questionário 309 (CADA VEZ MAIS) – Porque penso que os livros são uma forma de desenvolver e ajudam-nos de várias maneiras.

Questionário 310 (CADA VEZ MAIS) – Porque comecei a tomar interesse pela leitura, ajuda a passar o tempo.

Questionário 311 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque simplesmente gosto de ler.

Questionário 312 (CADA VEZ MAIS) – Porque gosto de livros que me prendam e por isso leio cada vez mais.

Questionário 313 (CADA VEZ MENOS) – Porque no 2º. Ciclo era obrigada a expor oralmente e agora não.

Questionário 314 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque só leio no Verão por causa da escola.

Questionário 315 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem alterações, sempre para passar o tempo.

Questionário 316 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque vou mantendo a mesma frequência.

Questionário 317 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque o meu interesse pela leitura manteve-se.

Questionário 318 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse pela leitura.

Questionário 319 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mantenho o equilíbrio nas minhas atividades.

Questionário 320 (CADA VEZ MENOS) – Por ter cada vez menos tempo por causa da escola.

Questionário 322 (CADA VEZ MENOS) – Por ter cada vez menos tempo para ler.

Questionário 323 (CADA VEZ MAIS) – Mais mas não sei a razão para isso.

Questionário 324 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo pois não leio muito porque tenho pouco tempo livre, a escola rouba tempo.

Questionário 325 (CADA VEZ MENOS) – Porque os estudos e os desportos vão-me tirando o tempo para a leitura.

Questionário 326 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo disponível.

Questionário 327 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo por causa dos estudos.

Questionário 328 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho falta de tempo.

Questionário 329 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho pouco tempo e faço mais outras coisas.

Questionário 330 (CADA VEZ MAIS) – Porque sinto que entro nas histórias enquanto leio.

Questionário 331 (CADA VEZ MAIS) – Porque dou cada vez mais importância à leitura.

Questionário 332 (CADA VEZ MAIS) – Por ter interesse por temas novos e para ter mais vocabulário.

Questionário 333 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mantenho a mesma regularidade.

Questionário 334 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – Por passatempo.

Questionário 335 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito interesse por leitura.

Questionário 336 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 337 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo para ler nem interesse.

Questionário 338 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez a leitura me faz falta.

Questionário 339 (CADA VEZ MAIS) – Porque a leitura é cativante e desperta mais conhecimentos.

Questionário 340 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem grandes alterações de hábito.

Questionário 341 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho curiosidade pelas histórias.

Questionário 342 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho cada vez mais interesse em obter mais cultura a partir dos livros.

Questionário 343 (CADA VEZ MENOS) – Por causa das aulas que roubam muito tempo.

Questionário 344 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse por leitura.

Questionário 345 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mantenho o mesmo interesse pela leitura.

Questionário 346 (CADA VEZ MENOS) – Porque cada vez me dá menos gozo ler.

Questionário 347 (CADA VEZ MENOS) – Porque fui perdendo o hábito e só leio para o Plano Nacional de Leitura.

Questionário 348 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho entusiasmo.

Questionário 349 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem diferenças, gosto de ler.

Questionário 350 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo.

Questionário 351 (CADA VEZ MAIS) – Por causa da disciplina de Língua Portuguesa.

Questionário 352 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo com a mesma frequência, o mesmo número de livros por ano.

Questionário 353 (CADA VEZ MAIS) – Porque ler é um entretenimento tão bom como os videojogos ou o cinema e televisão.

Questionário 354 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque a professora de Português dá sempre dois livros a ler por período.

Questionário 355 (CADA VEZ MAIS) – Porque há três anos ganhei consciência da importância da leitura para a vida pessoal e profissional.

Questionário 356 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho encontrado livros que me interessam e quero ler antes de acabar o 12.º Ano.

Questionário 357 (CADA VEZ MENOS) – Porque cada vez menos os livros me cativam para a leitura.

Questionário 358 (CADA VEZ MAIS) – Derivado das apresentações de livros nas aulas de Português.

Questionário 359 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo, que é pouco para estudar.

Questionário 360 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por não ser incentivada por mim mesma a ler e ter preguiça.

Questionário 361 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque todos os anos em cada período escolar leio sempre um ou dois livros.

Questionário 362 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque quando estou em aulas não consigo ler muito porque cada vez tenho mais trabalho.

Questionário 363 (CADA VEZ MAIS) – Porque há três anos nem um livro por ano lia.

Questionário 364 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mesmo com os testes da escola a leitura por prazer nunca desaparece.

Questionário 365 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque eu gosto muito de ler e se não posso ler mais é por causa das aulas.

Questionário 366 (CADA VEZ MENOS) – Porque estou a começar a desgostar.

Questionário 367 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho que estudar.

Questionário 368 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 369 (CADA VEZ MAIS) – Por curiosidade na leitura e atenção ao lançamento de novos livros.

Questionário 370 (CADA VEZ MAIS) – Porque leio mais e também mais jornais.

Questionário 371 (CADA VEZ MENOS) – Pois não tenho tanto tempo livre.

Questionário 372 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo pois o tempo que tenho para ler é o mesmo.

Questionário 373 (CADA VEZ MAIS) – Porque a escola exige cada vez mais e eu vou aumentando o conhecimento de autores e livros que são sugestivos.

Questionário 374 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez mais dificuldade em encontrar livros do meu interesse.

Questionário 375 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque gosto de manter bons hábitos de leitura.

Questionário 376 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo para ler.

Questionário 377 (CADA VEZ MENOS) – Devido a ter de estudar.

Questionário 378 (CADA VEZ MAIS) – Porque ajuda no aumento do vocabulário.

Questionário 379 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque nas férias dedico-me a ler um livro interessante.

Questionário 380 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque todos os meses leio um livro.

Questionário 381 (CADA VEZ MAIS) – Porque vou criando um gosto maior pela vida criada nos livros e vai sendo um desafio ler mais e melhor.

Questionário 382 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez me interessa mais pelos livros.

Questionário 383 (CADA VEZ MAIS) – Por razão escolar.

Questionário 384 (CADA VEZ MAIS) – Porque gosto de ler muitos livros.

Questionário 386 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler e prefiro ver filmes.

Questionário 388 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo para ler.

Questionário 389 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio apenas quando tenho vontade.

Questionário 390 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez tenho mais interesse pela leitura.

Questionário 391 (CADA VEZ MENOS) – Sem razão.

Questionário 392 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não sou muito de leituras.

Questionário 393 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque tenho de ler sempre para três fichas de leitura escolares.

Questionário 394 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de interesse pela leitura.

Questionário 395 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por ter estar ocupado com atividades extracurriculares.

Questionário 396 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque só leio porque é necessário para a escola.

Questionário 397 (CADA VEZ MENOS) – Devido ao pouco tempo que temos e a falta de interesse.

Questionário 398 (CADA VEZ MAIS) – Porque descobri o meu tipo de leitura e comecei a interessar-me cada vez mais.

Questionário 399 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem razão.

Questionário 400 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque me vejo obrigado a ler mais para ter mais conhecimento.

Questionário 401 (CADA VEZ MAIS) – Porque gosto de ler.

Questionário 402 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho muitas aulas e chego tarde a casa.

Questionário 403 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 404 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 406 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque só leio quando tenho tempo.

Questionário 407 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho menos tempo disponível.

Questionário 408 (CADA VEZ MAIS) – Porque para além de gostar de ler leio mais porque faz parte da disciplina de Português.

Questionário 409 (CADA VEZ MENOS) – Talvez pela preguiça de ler.

Questionário 410 (CADA VEZ MENOS) – Porque ler não é das minhas atividades preferidas.

Questionário 411 (CADA VEZ MAIS) – Pelo acesso a mais livros.

Questionário 412 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez é mais importante a leitura para a disciplina de Português.

Questionário 414 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho pouco tempo por causa das aulas.

Questionário 415 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo por maior interesse literário.

Questionário 416 (CADA VEZ MENOS) – Porque os estudos são cada vez mais puxados e o tempo para ler cada vez menos.

Questionário 417 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque quase todos os livros que leio são os que são pedidos pela escola.

Questionário 419 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho cada vez menos tempo devido aos estudos.

Questionário 420 (CADA VEZ MENOS) – Porque estou sem tempo.

Questionário 421 (CADA VEZ MENOS) – Pois a carga horária e os testes são de mais.

Questionário 422 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho maior interesse em outras coisas do que em ler.

Questionário 423 (CADA VEZ MENOS) – Talvez por falta de tempo.

Questionário 424 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez me interesse mais pela leitura.

Questionário 425 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho tido maior interesse pelos livros

Questionário 426 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem mudanças.

Questionário 427 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo por causa da escola.

Questionário 428 (CADA VEZ MENOS) – Por usar mais tempo o computador e as novas tecnologias.

Questionário 430 (CADA VEZ MENOS) – Porque hoje damos mais importância ao Facebook, o que é mau.

Questionário 431 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho de estudar muito.

Questionário 432 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque mantenho o mesmo interesse pela leitura.

Questionário 433 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e por ter outras atividades.

Questionário 434 (CADA VEZ MAIS) – Porque agora aprendo a gerir o meu dinheiro e sempre que posso compro livros.

Questionário 435 (CADA VEZ MENOS) – Porque tenho de estudar cada vez mais e perco algum tempo com a leitura.

Questionário 436 (CADA VEZ MAIS) - Porque cada vez gosto mais de ler.

Questionário 438 (CADA VEZ MENOS) – Por desinteresse pela leitura.

Questionário 439 (CADA VEZ MENOS) – Porque gosto de ler mas tenho pouco tempo disponível.

Questionário 440 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque tenho um horário muito preenchido que não me permite ler mais.

Questionário 441 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo durante a semana.

Questionário 443 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem alterações.´

Questionário 444 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho interesse em livros e apenas leio revistas e jornais.

Questionário 445 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque sempre costumo ler três livros por ano.

Questionário 446 (CADA VEZ MAIS) – Porque nos últimos anos tenho encontrado mais livros do meu interesse.

Questionário 447 (CADA VEZ MENOS) – Porque ajudo os meus pais e não tenho tempo.

Questionário 448 (CADA VEZ MAIS) – Porque agora os livros dão-me mais prazer.

Questionário 449 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque todas as semanas leio uma hora.

Questionário 450 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem mudanças.

Questionário 451 (CADA VEZ MAIS) – Porque com a escola tenho de ler mais.

Questionário 452 (CADA VEZ MAIS) – Porque tenho cada vez mais interesse.

Questionário 453 (CADA VEZ MENOS) – Pela má gestão do tempo e pela falta de vontade de ler.

Questionário 454 (CADA VEZ MAIS) – Porque há perto de três anos o meu gosto pela leitura tem aumentado.

Questionário 455 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio quando tenho mais tempo.

Questionário 456 (CADA VEZ MAIS) – Talvez porque descobri o gosto pela leitura e encontro refúgio nos livros.

Questionário 457 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque os temas em geral dos livros não me interessam.

Questionário 458 (CADA VEZ MAIS) - Porque sinto necessidade de viver outras histórias.

Questionário 459 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não sinto mais ou menos necessidade de ler.

Questionário 460 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não alterei a frequência.

Questionário 461 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque não alterei as leituras.

Questionário 462 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler.

Questionário 463 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez mais percebo a importância da leitura.

Questionário 464 (CADA VEZ MAIS) – Devido à disciplina de Literatura Portuguesa.

Questionário 465 (CADA VEZ MAIS) – Porque cada vez aprecio mais a leitura.

Questionário 466 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 467 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo pois sempre leio três a quatro livros por ano.

Questionário 468 (CADA VEZ MENOS) – Por ter mais coisas com que me entreter como televisão e computadores.

Questionário 469 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 470 (CADA VEZ MENOS) – Por pressão dos estudos e falta de tempo.

Questionário 471 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque sempre gostei de ler.

Questionário 473 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo para ler.

Questionário 474 (CADA VEZ MENOS) – Porque outras atividades se sobrepõem.

Questionário 475 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo.

Questionário 476 (CADA VEZ MAIS) – Porque ler aumenta a minha cultura e a minha capacidade de comunicação.

Questionário 477 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 478 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 480 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem alterações.

Questionário 481 (CADA VEZ MENOS) – Porque não me interessa muito por livros.

Questionário 482 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, não consigo ler mais por causa da escola.

Questionário 483 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho muito tempo para a leitura.

Questionário 484 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo não há alterações.

Questionário 485 (CADA VEZ MENOS) – Por causa de me centrar mais nos estudos.

Questionário 486 (CADA VEZ MAIS) – Porque há um ano comecei a ler mais e ganhei interesse.

Questionário 487 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque leio apenas por obrigação.

Questionário 488 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sempre porque a leitura está presente na minha vida.

Questionário 489 (CADA VEZ MAIS) – Porque passei a ler com bastante assiduidade.

Questionário 491 (CADA VEZ MENOS) – Devido à falta de tempo.

Questionário 491 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 492 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo livre.

Questionário 493 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo sem mudanças de hábito.

Questionário 494 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo devido as exigências do ano de escolaridade.

Questionário 495 (CADA VEZ MAIS) – Sem nenhuma razão em especial.

Questionário 496 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo.

Questionário 497 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo porque nunca perdi os hábitos de leitura.

Questionário 498 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo pois o gosto pela leitura continua o mesmo.

Questionário 499 (CADA VEZ MENOS) – Porque já tenho de ler obras para a escola.

Questionário 500 (CADA VEZ MENOS) – Porque temos o tempo ocupado com trabalhos e testes.

Questionário 501 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 502 (COM A MESMA FREQUÊNCIA) – O mesmo, sobretudo nas férias em que leio dois ou três livros por ano.

Questionário 503 (CADA VEZ MENOS) – Porque ocupo o tempo com outras atividades.

Questionário 504 (CADA VEZ MENOS) – Porque não tenho tempo e não tenho hábito.

Questionário 505 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto de ler.

Questionário 506 (CADA VEZ MENOS) – Porque não gosto muito de ler e não estou motivado.

Questionário 507 (CADA VEZ MENOS) – Por falta de tempo e paciência.

Questão 37 – Qual a tua opinião sobre os livros que lês no âmbito das disciplinas de Português ou Língua Portuguesa?

Tratava-se de exprimir uma opinião genérica sobre os livros lidos no âmbito das disciplinas de Português ou Língua Portuguesa. A atitude manifestada (negativa, ambígua/crítica, negativa), que aqui antecede cada transcrição, resulta de codificação efetuada posteriormente para efeitos de tratamento estatístico, como pode ser observado no corpo da tese e no Anexo II.

Questionário 1 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns gosto bastante, outros nem tanto.

Questionário 2 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Prefiro ler quando não sou obrigada porque dá-me vontade de ler.

Questionário 3 (NEGATIVA) – Não gosto de ser obrigada a ler algo que não quero.

Questionário 4 (OUTRA) – Não lemos nenhum livro em Português.

Questionário 5 (NEGATIVA) – Não gosto muito desses livros.

Questionário 6 (POSITIVA) – Acho que têm interesse.

Questionário 7 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Muito educativos mas não são do meu gosto.

Questionário 8 (POSITIVA) – São livros educativos e transmitem conhecimentos.

Questionário 9 (POSITIVA) – Sempre gostei dos livros lidos.

Questionário 10 (POSITIVA) – A maioria é bastante interessante.

Questionário 11 (POSITIVA) – São interessantes e por vezes divertidos.

Questionário 12 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Por vezes não motivam para a leitura talvez por serem vistos como estudo.

Questionário 13 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes; porém outros são cansativos.

Questionário 14 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes, outros não têm muito interesse.

Questionário 15 (POSITIVA) – Tenho gostado de ler.

Questionário 16 (POSITIVA) – Importantes pois todos são grandes obras portuguesas.

Questionário 17 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Conseguimos desenvolver a nossa capacidade de leitura através deles mas às vezes são muito confusos.

Questionário 18 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Umhas vezes são demasiado infantis e outras demasiado complexos, e torna-se complicado interpretar.

Questionário 19 (POSITIVA) – Os livros em português dão-nos muita ajuda para a nossa leitura.

Questionário 20 (POSITIVA) – São todos livros de temas interessantes.

Questionário 21 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 22 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 23 (POSITIVA) – São bons porque como são escolhidos pelo aluno eu gosto dos que escolho.

Questionário 24 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes e outros um bocado aborrecidos.

Questionário 25 (NEGATIVA) – A minha opinião é que livros como os maias são um bocado aborrecidos.

Questionário 26 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Penso que devíamos ler livros mais recentes como os do José Luís Peixoto por exemplo ou do João Tordo.

Questionário 27 (NEGATIVA) – Esses livros são aborrecidos e pouco motivam os alunos.

Questionário 28 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros giros, as histórias são interessantes mas a sua interpretação nas aulas torna-os aborrecidos.

Questionário 29 (OUTRA) – Por vezes são um pouco diferentes daqueles que costumo ler.

Questionário 30 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são difíceis pois são de há alguns anos atrás.

Questionário 31 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são um pouco aborrecidos.

Questionário 32 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Geralmente gosto desses livros se bem que sejam as vezes um pouco extensos.

Questionário 33 (POSITIVA) – São livros de autores portugueses e isso é importante.

Questionário 34 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – O facto de não ser eu a escolher no Português não me desperta tanto interesse como os livros que escolho.

Questionário 35 (NEGATIVA) – São um bocado aborrecidos no geral.

Questionário 36 (NEGATIVA) – Esses livros não ajudam muito.

Questionário 37 (NEGATIVA) – Não gosto desses livros por isso muitas vezes nem estou com atenção.

Questionário 38 (NEGATIVA) – São livros que não me vão valer de nada no futuro.

Questionário 39 (POSITIVA) – A minha opinião é que são livros mais ou menos interessantes.

Questionário 40 (POSITIVA) – Servem para enriquecer a nossa cultura e para conhecer os escritores que nos deixaram essa herança.

Questionário 41 (NEGATIVA) – Não gosto desses livros.

Questionário 42 (POSITIVA) – São adequados.

Questionário 43 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns acho desnecessário ler porque no futuro não me vão fazer falta nenhuma. Outros não são maus.

Questionário 44 (NEGATIVA) – Na sua maioria são aborrecidos e não têm temas apelativos.

Questionário 45 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Podiam ser um pouco mais interessantes mas são bons no geral.

Questionário 46 (POSITIVA) – Acho que são livros adequados e que nos permitem ter conhecimentos sobre o país em que vivemos.

Questionário 47 (NEGATIVA) – Não são muito interessantes.

Questionário 48 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Há uns que gosto mais e outros que gosto menos.

Questionário 49 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Embora sejam grandes obras de autores fascinantes muitos não são de grande interesse.

Questionário 50 (NEGATIVA) – Não me despertam muito interesse.

Questionário 51 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes, outros nem tanto porque são livros que somos obrigados a ler.

Questionário 52 (POSITIVA) – Todos os livros do âmbito do português são interessantes.

Questionário 53 (POSITIVA) – São livros que falam do passado do nosso país e podemos inseri-los na época.

Questionário 54 (NEGATIVA) – Pouco interessantes e aborrecidos.

Questionário 55 (NEGATIVA) – São difíceis.

Questionário 56 (NEGATIVA) – Demasiado longos o que faz com que exista aborrecimento.

Questionário 57 (POSITIVA) – São obras interessantes.

Questionário 58 (OUTRA) – Devia haver menos livros para ler e mais fichas para realizar.

Questionário 59 (NEGATIVA) – São um pouco aborrecidos e difíceis de compreender.

Questionário 60 (NEGATIVA) – São livros aborrecidos.

Questionário 61 (NEGATIVA) – Infelizmente afastam as pessoas da leitura.

Questionário 62 (NEGATIVA) – São livros por vezes menos interessantes.

Questionário 63 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns muito interessantes, outros menos.

Questionário 64 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns criam interesse mas outros não.

Questionário 65 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são pouco interessantes mas temos de os ler na mesma.

Questionário 66 (POSITIVA) – Fazem com que eu leia livros e penso que são iguais como os outros.

Questionário 67 (NÃO TEM OPINIÃO) – Não gosto nem desgosto não tenho opinião.

Questionário 68 (OUTRA) – Costumo ler mais os resumos.

Questionário 69 (NEGATIVA) – Não gosto muito de livros.

Questionário 70 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho que deveriam ser livros mais interessantes e menos maçadores.

Questionário 71 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros um pouco aborrecidos mas, no entanto, educativos.

Questionário 72 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Depende, uns são melhores, outros piores.

Questionário 73 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Muitos são interessantes mas noutros não vejo grande interesse.

Questionário 74 (POSITIVA) – São construtivos no saber e na educação do aluno.

Questionário 75 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 76 (POSITIVA) – São educativos e ajudam o nosso vocabulário e escrita.

Questionário 77 (POSITIVA) – Ajudam a melhorar as nossas capacidades.

Questionário 78 (NEGATIVA) – Não gosto desses livros.

Questionário 79 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Pode haver alguns que gosto e outros que são aborrecidos.

Questionário 80 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são pouco interessantes.

Questionário 81 (NEGATIVA) – Para mim normalmente são aborrecidos.

Questionário 82 (POSITIVA) – São livros interessantes.

Questionário 83 (POSITIVA) – Ajudam-nos a interpretar melhor.

Questionário 84 (NEGATIVA) – No geral acho que são um bocado aborrecidos.

Questionário 85 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Posso gostar dependendo do género.

Questionário 86 (POSITIVA) – São livros produtivos para a nossa aprendizagem.

Questionário 87 (POSITIVA) – Esses livros dão-nos mais cultura e criatividade.

Questionário 88 (OUTRA) – Quando posso escolher escolho os que parecem mais interessantes.

Questionário 89 (POSITIVA) – são bons e ajudam-nos a perceber melhor a vida.

Questionário 90 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes.

Questionário 91 (NEGATIVA) – Não são do meu agrado.

Questionário 92 (POSITIVA) – Se não fossem esses livro nós jovens não líamos nenhuns.

Questionário 93 (POSITIVA) – Ajudam-nos muito a refletir.

Questionário 94 (NEGATIVA) – São uma seca com temas aborrecidos e muito extensos.

Questionário 95 (POSITIVA) – Ajudam na aprendizagem escolar.

Questionário 96 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 97 (POSITIVA) – São livros bastante didáticos e interessantes.

Questionário 98 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes.

Questionário 99 (NEGATIVA) – Normalmente são um pouco aborrecidos.

Questionário 100 (POSITIVA) – Ajudam-nos a aprender e saber mais sobre coisas do nosso dia-a-dia.

Questionário 101 (NEGATIVA) – Não acho muito interessantes.

- Questionário 102 (POSITIVA) – Interessantes.
- Questionário 103 (POSITIVA) – Esses livros permitem-nos expandir o nosso vocabulário e a nossa imaginação.
- Questionário 104 (POSITIVA) – Interessantes.
- Questionário 105 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esses livros.
- Questionário 106 (OUTRA) – Não li nenhum desses livros.
- Questionário 107 (OUTRA) – Não li nenhum desses livros.
- Questionário 108 (POSITIVA) – São bons pois trazem conhecimento.
- Questionário 109 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Razoáveis.
- Questionário 110 (POSITIVA) – Fascinam-me.
- Questionário 111 (NEGATIVA) – Não são livros muito do meu género.
- Questionário 112 (NEGATIVA) – Não me metem interesse.
- Questionário 113 (POSITIVA) – São livros estimulantes.
- Questionário 114 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Têm partes interessantes e partes aborrecidas.
- Questionário 115 (SEM OPINIÃO) – Não penso nada desses livros.
- Questionário 116 (OUTRA) – No meu curso não temos esses livros.
- Questionário 117 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns têm boas histórias, outros nem tanto.
- Questionário 118 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião formada sobre eles.
- Questionário 119 (SEM OPINIÃO) – Não penso nada desses livros.
- Questionário 120 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são pouco interessantes.
- Questionário 121 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – A maioria são enfadonhos mas são um marco na história da literatura.
- Questionário 122 (POSITIVA) – Dão-nos conhecimento e cultura.
- Questionário 123 (POSITIVA) – Os que leio são bons.
- Questionário 124 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Interessantes mas um pouco fora de época.

Questionário 125 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Pessoalmente não gosto destes livros apesar de alguns serem interessantes.

Questionário 126 (POSITIVA) – Interessantes.

Questionário 127 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não obstante a sua qualidade se conseguem tornar maçadores pelas histórias em si.

Questionário 128 (NEGATIVA) – São livros que não têm interesse nenhum.

Questionário 129 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes, nomeadamente os dos séculos mais recentes. Os mais antigos aborrecidos.

Questionário 130 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho que alguns não deviam estar nesta disciplina.

Questionário 131 (POSITIVA) – Aprofundam o meu vocabulário e a minha forma de escrever.

Questionário 132 (POSITIVA) – Bastante interessantes e geralmente com uma crítica social que se aplica ainda hoje.

Questionário 133 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho interessantes, outros por vezes maçadores mas vão-se lendo.

Questionário 134 (POSITIVA) – São livros que nos ensinam como eram as coisas há anos atrás.

Questionário 135 (POSITIVA) – São bons livros para aprender a ajudar o aluno a desenvolver-se na leitura e escrita.

Questionário 136 (NEGATIVA) – Sinceramente não são muito do meu agrado e prefiro outros autores.

Questionário 137 (POSITIVA) – São livros importantíssimos pois dão-nos a conhecer autores e épocas históricas.

Questionário 138 (NEGATIVA) – Não gosto muito dos temas.

Questionário 139 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São obras interessantes, embora umas mais que outras.

Questionário 140 (POSITIVA) – Acho bom porque me obrigam a ler.

Questionário 141 (POSITIVA) – Importantes pois dão-nos sabedoria e cultura geral e melhoram o uso da língua portuguesa.

Questionário 142 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Em alguns casos são interessantes e noutros não me chamam a atenção.

Questionário 143 (NEGATIVA) – São aborrecidos e não despertam muito a atenção.

Questionário 144 (NEGATIVA) – São um bocado maçadores.

Questionário 145 (NEGATIVA) – São livros que não provocam grande interesse e que tornam as aulas aborrecidas.

Questionário 146 (NEGATIVA) – Aborrecidos.

Questionário 147 (NEGATIVA) – Tornam-se cansativos e aborrecidos.

Questionário 148 (POSITIVA) – São obras interessantes.

Questionário 149 (NEGATIVA) – Alguns não me chamam muito a atenção e por vezes tornam-se aborrecidos.

Questionário 150 (NEGATIVA) – Não tenho muito interesse neles.

Questionário 151 (NEGATIVA) – São livros grandes e na maior parte das vezes o enredo não é o melhor.

Questionário 152 (NEGATIVA) – Acho que não deviam ser uma obrigação.

Questionário 153 (NEGATIVA) – Perde-se o interesse rapidamente.

Questionário 154 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São literatura portuguesa e de autores ilustres mas desvalorizados por serem de leitura obrigatória.

Questionário 155 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros bem escolhidos mas não gosto muito de ler por obrigação.

Questionário 156 (NEGATIVA) – São livros com pouca animação e ação.

Questionário 157 (NEGATIVA) – São de autores portugueses mas são muito antiquados e por vezes aborrecidos.

Questionário 158 (NEGATIVA) – São pouco interessantes e aborrecidos.

Questionário 159 (NEGATIVA) – Não têm interesse.

Questionário 160 (POSITIVA) – São livros importantes e importantes para o nosso país.

Questionário 161 (NEGATIVA) – Não acho que sejam relevantes para a nossa vida.

Questionário 162 (NEGATIVA) – Uma perda de tempo porque na maioria dos casos as obras não são do nosso interesse.

Questionário 163 (NEGATIVA) – Muitos deles acho-os desinteressantes.

Questionário 164 (NEGATIVA) – Têm muitas didascálias.

Questionário 165 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Na minha opinião são obras fascinantes e antigas mas nem todas têm o mesmo fascínio.

Questionário 166 (NEGATIVA) – Não gostei desses livros.

Questionário 167 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 168 (POSITIVA) – Estão bem escritos.

Questionário 169 (NEGATIVA) – Descontextualizados e ultrapassados.

Questionário 170 (POSITIVA) – Acho importante a sua leitura para ficarmos a conhecer autores portugueses.

Questionário 171 (POSITIVA) – São livros enriquecedores e aumentam o nível de expressão e a cultura geral.

Questionário 172 (POSITIVA) – É importante estudarmos obras de autores portugueses para enriquecimento da nossa cultura.

Questionário 173 (POSITIVA) – São boas referências de autores nacionais.

Questionário 174 (NEGATIVA) – Os temas não me interessam e não acho interessantes.

Questionário 175 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 176 (POSITIVA) – Penso que são histórias fascinantes.

Questionário 177 (POSITIVA) – Ajudam a compreender melhor a vida.

Questionário 178 (POSITIVA) – São livros interessantes e li-os por prazer.

Questionário 179 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Embora sejam bons perdem interesse por termos de os ler obrigatoriamente.

Questionário 180 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são importantes para a nossa formação futura, outros nem tanto.

Questionário 181 (POSITIVA) – Tenho gostado de quase todos os livros que fazem parte do português. Da obrigação tornam-se prazer.

Questionário 182 (NEGATIVA) – São livros sobre assuntos que não interessam à maior parte dos alunos.

Questionário 183 (POSITIVA) – São sempre livros bons.

Questionário 184 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes mas por vezes a escrito dos autores é desinteressante.

Questionário 185 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns chamam-me a atenção, outros não me dizem nada.

Questionário 186 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes mas outros não.

Questionário 187 (NEGATIVA) – Não concordo com os vários autores escolhidos.

Questionário 188 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – No geral gosto dos livros do programa mas não os teria escolhido livremente.

Questionário 189 (NEGATIVA) – A maior parte são aborrecidos.

Questionário 190 (POSITIVA) – São livros bons porque evitam que a cultura se perca com o tempo.

Questionário 191 (NEGATIVA) – Deviam escolher livros mais recentes.

Questionário 192 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho que poderiam ser livros mais atuais de forma a cativar mais os alunos.

Questionário 193 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns livros são bons para ler, outros podiam ser mais recentes.

Questionário 194 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros que nos enriquecem sobre a literatura portuguesa mas não são os meus favoritos.

Questionário 195 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes e já outros não despertam interesse nenhum.

Questionário 196 (POSITIVA) – São livros que acabam sempre por passar uma mensagem sobre Portugal e por isso enriquecem-nos.

Questionário 197 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Há obras mais interessantes que outras.

Questionário 198 (NEGATIVA) – Pouco apelativos e mal escolhidos.

Questionário 199 (NEGATIVA) – Acho que, sobretudo no 12º. Ano, não são adequadas para nós.

Questionário 200 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Depende, de uns gosto e de outros não.

Questionário 201 (NEGATIVA) – Livros bastante chatos.

Questionário 202 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes mas outros nem por isso.

Questionário 203 (POSITIVA) – São livros riquíssimos no âmbito da nossa língua-mãe.

Questionário 204 (NEGATIVA) – São livros muito pouco atrativos, chegando a tornar-se aborrecidos.

Questionário 205 (NEGATIVA) – Não são os melhores livros do mundo, até chegam a tornar-se aborrecidos.

Questionário 206 (POSITIVA) – Contribuem parcialmente para a atividade escolar.

Questionário 207 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Os livros são bons mas o facto de se explorarem demasiado torna-os desinteressantes.

Questionário 208 (NEGATIVA) – A maior parte são chatos.

Questionário 209 (NEGATIVA) – Um pouco aborrecidos.

Questionário 210 (POSITIVA) – Têm sempre algo para aprender.

Questionário 211 (POSITIVA) – São interessantes para o desenvolvimento da nossa cultura geral.

Questionário 212 (NEGATIVA) – Não me dizem nada.

Questionário 213 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros sobre a história e literatura do país mas estão um pouco ultrapassados.

Questionário 214 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gosto de alguns.

Questionário 215 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esses livros.

Questionário 216 (POSITIVA) – São produtivos para a aprendizagem e tentam promover os autores portugueses.

Questionário 217 (POSITIVA) – São livros interessantes que podem despertar os alunos para a leitura.

Questionário 218 (POSITIVA) – São vantajosos para o nosso vocabulário.

Questionário 219 (POSITIVA) – São livros muito interessantes.

Questionário 220 (POSITIVA) – São livros mais ligados à história.

Questionário 221 (NEGATIVA) – Não captam o interesse dos alunos.

Questionário 222 (POSITIVA) – Ajudam bastante ao nosso desenvolvimento.

Questionário 223 (NEGATIVA) – São livros que conseguem ser um bocado infantis.

Questionário 224 (POSITIVA) – Gosto desses livros.

Questionário 225 (NEGATIVA) – Não são temas de que goste.

Questionário 226 (POSITIVA) – Esses livros têm um fim educativo.

Questionário 227 (POSITIVA) – São livros razoavelmente agradáveis.

Questionário 228 (POSITIVA) – São razoavelmente bons.

Questionário 229 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São úteis mas aborrecidos.

Questionário 230 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 231 (NEGATIVA) – São um pouco aborrecidos.

Questionário 232 (POSITIVA) – São interessantes e contribuem para o acréscimo do nosso saber.

Questionário 233 (POSITIVA) – São importantes para a matéria.

Questionário 234 (OUTRA) – Os livros que até agora temos estudado por obrigação são-me indiferentes.

Questionário 235 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Podiam ter coisas mais interessantes.

Questionário 236 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes, outros nem por isso.

Questionário 237 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Há alguns que gosto bastante e correspondem ao meu gosto, outros são uma seca.

Questionário 238 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 239 (POSITIVA) – Penso que são bons livros pois estão relacionados com a matéria.

Questionário 240 (NEGATIVA) – Deveriam escolher livros mais atuais.

Questionário 241 (POSITIVA) – Gosto muito.

Questionário 242 (POSITIVA) – São livros bastante interessantes.

Questionário 243 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 244 (POSITIVA) – Agradeço porque é a única forma de me por a ler.

Questionário 245 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Depende dos temas, alguns são interessantes.

Questionário 246 (NEGATIVA) – Não gosto desses livros, não são nada interessantes e são aborrecidos.

Questionário 247 (POSITIVA) – Acho que são bons livros.

Questionário 248 (POSITIVA) – Todos que tenho lido tenho gostado bastante.

Questionário 249 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns acho que não têm temas interessantes.

Questionário 250 (POSITIVA) – São bastante interessantes.

Questionário 251 (POSITIVA) – São livros interessantes.

Questionário 252 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 253 (POSITIVA) – Tenho boa opinião desses livros.

Questionário 254 (NEGATIVA) – Eu não gosto de ler por isso acho todos os livros aborrecidos.

Questionário 255 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns têm interesse mas outros são demasiado aborrecidos.

Questionário 256 (POSITIVA) – A leitura é um bem precioso e ajuda a desenvolver.

Questionário 257 (POSITIVA) – Gosto acho que os esses livros têm a ver com a disciplina.

Questionário 258 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esses livros.

Questionário 259 (POSITIVA) – São bons.

Questionário 260 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 261 (NEGATIVA) – Não são livros de muito interesse pessoal.

Questionário 262 (POSITIVA) – São livros que são educativos e nos explicam temas da sociedade em geral.

Questionário 263 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não gosto muito. Acho que deve haver obras mais motivadoras

Questionário 264 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São bastante bons mas têm demasiadas descrições, o que me aborrece.

Questionário 265 (NEGATIVA) – Não foram do meu agrado.

Questionário 266 (NEGATIVA) – São confusos e complicados.

Questionário 267 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são um pouco aborrecidos, tornando-se pesados, chatos e repetitivos.

Questionário 268 (NEGATIVA) – Não gosto da escrita tradicional portuguesa, é trágica e crítica e não me interessa.

Questionário 269 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns têm interesse e outros nem tanto.

Questionário 270 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Considero-os um pouco mais chatos mas não desgosto totalmente deles.

Questionário 271 (POSITIVA) – São livros que nos fazem adquirir conhecimentos e cultura geral.

Questionário 272 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – É obrigar os alunos a ler o que não está correto.

Questionário 273 (POSITIVA) – São livros bons para ensinar a interpretar.

Questionário 274 (POSITIVA) – São livros que apresentam críticas muito interessantes.

Questionário 275 (NEGATIVA) – São muito secantes e sem interesse.

Questionário 276 (NEGATIVA) – Um pouco aborrecidos e cansativos.

Questionário 277 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes e outros nem tanto.

Questionário 278 (NEGATIVA) – Fogem aos nossos interesses.

Questionário 279 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Nem todos são interessantes.

Questionário 280 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São grandes demais mas têm bom conteúdo.

Questionário 281 (OUTRA) – São livros sobre a história e tempos antigos.

Questionário 282 (POSITIVA) – Penso que não são livros que nos fascinem.

Questionário 283 (POSITIVA) – São positivos e fazem com que ganhemos mais gosto pela leitura.

Questionário 284 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são mais interessantes que outros.

Questionário 285 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Existem obras que estudamos que são interessantes e outras que nem tanto.

Questionário 286 (POSITIVA) – São interessantes para ler na sala de aula.

Questionário 287 (POSITIVA) – São livros que desenvolvem a nossa cultura e permitem conhecer o passado e presente literários.

Questionário 288 (POSITIVA) – São bons para trabalhar nas aulas.

Questionário 289 (POSITIVA) – São importantes para conhecer escritores portugueses.

Questionário 290 (NEGATIVA) – Monótonos.

Questionário 291 (OUTRA) – Nunca leio livros nesse âmbito.

Questionário 292 (NEGATIVA) – Não gosto deles e acho uma seca.

Questionário 293 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esses livros.

Questionário 294 (POSITIVA) – São bons livros.

Questionário 295 (POSITIVA) – Acho que são muito interessantes.

Questionário 296 (POSITIVA) – Acho que são interessantes e bons para nós.

Questionário 297 (POSITIVA) – Gosto deles.

Questionário 298 (POSITIVA) – Ensinam as pessoas a aprender.

Questionário 299 (POSITIVA) – São bons para ficarmos a saber mais sobre a cultura do nosso país.

Questionário 300 (NEGATIVA) – Uma seca.

Questionário 301 (NEGATIVA) – Muito repetitivos.

Questionário 302 (NEGATIVA) – Aborrecidos.

Questionário 303 (NEGATIVA) – Não gosto deles.

Questionário 304 (NEGATIVA) – Não me dão qualquer prazer.

Questionário 305 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Já li alguns que foram interessantes e gostei mas a maior parte não me dá prazer.

Questionário 306 (NEGATIVA) – Não os apreciei.

Questionário 307 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros realmente importantes pois são clássicos da literatura mas nem sempre os mais interessantes para nós.

Questionário 308 (POSITIVA) – São uma mais-valia para o nosso conhecimento.

Questionário 309 (NEGATIVA) – Não são cativantes com análises muito detalhadas.

Questionário 310 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são mais interessantes que outros mas têm todos temas importantes para desenvolver as aprendizagens.

Questionário 311 (NEGATIVA) – Não me cativam e são muito descritivos.

Questionário 312 (NEGATIVA) – Não gosto.

Questionário 313 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros diferentes, do ponto de vista temático, dos que costumam ler mas não me importo de os ler.

Questionário 314 (NEGATIVA) – São aborrecidos e não desenvolvem qualquer capacidade intelectual e nunca li nenhum porque não quis.

Questionário 315 (NEGATIVA) – Não são muito interessantes

Questionário 316 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uns são interessantes e outros aborrecidos.

Questionário 317 (NEGATIVA) – Não gosto.

Questionário 318 (POSITIVA) – Muitos deles são interessantes e importantes para conhecer a literatura do nosso país e a nossa cultura.

Questionário 319 (NEGATIVA) – Não se relacionam com nada do que se ensina no português, não gosto.

Questionário 320 (NEGATIVA) – Não tem interesse porque eu não sou de humanidades.

Questionário 321 (NEGATIVA) – São aborrecidos e não despertam interesse nem curiosidade.

Questionário 322 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Culturalmente interessantes mas por vezes um pouco aborrecidos.

Questionário 323 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 324 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São importantes em termos de cultura geral mas no geral são aborrecidos e de leitura enfadonha.

Questionário 325 (NEGATIVA) – Enfadonhas.

Questionário 326 (NEGATIVA) – São aborrecidos e passaram de época. Creio que há bons autores no século XXI que não são escolhidos.

Questionário 327 (NEGATIVA) – São pouco interessantes e a escrita é demasiado complicada.

Questionário 328 (NEGATIVA) – Deveras aborrecidos.

Questionário 329 (NEGATIVA) – Não são do meu agrado porque são pesados de ler.

Questionário 330 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 331 (POSITIVA) – Mostram-nos outros autores que nem conhecíamos.

Questionário 332 (POSITIVA) – São educativos para conhecer o passado e valorizar os nossos escritores.

Questionário 333 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Variáveis uns interessantes e outros não.

Questionário 334 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho bons embora tenha outras preferências de leitura.

Questionário 335 (POSITIVA) – São muito interessantes.

Questionário 336 (NEGATIVA) – Não me interessam.

Questionário 337 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 338 (POSITIVA) – Acho essas leituras importantes porque nos ensinam.

Questionário 339 (POSITIVA) – São livros que contam coisas da imaginação.

Questionário 340 (POSITIVA) – Trazem cultura geral.

Questionário 341 (NEGATIVA) – Aborrecidos.

Questionário 342 (POSITIVA) – São importantes porque nos trazem conhecimentos e ao mesmo tempo cultura.

Questionário 343 (NEGATIVA) – São muito grandes e com uma linguagem desconhecida.

Questionário 344 (NEGATIVA) – São um bocado aborrecidos.

Questionário 345 (NEGATIVA) – São muito aborrecidos.

Questionário 346 (POSITIVA) – Fazem com que aprendamos muita coisa nova.

Questionário 347 (POSITIVA) – Normalmente são interessantes e fazem-nos aprender.

Questionário 348 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um pouco aborrecido porque temos de analisar tudo e fazemos muitas paragens ao ler.

Questionário 349 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Têm interesse mas, na minha opinião, não são abordados da melhor maneira.

Questionário 350 (NEGATIVA) – Acho que são pouco interessantes e não cativam os alunos.

Questionário 351 (NEGATIVA) – Não gosto.

Questionário 352 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Por vezes a sua análise excessiva não é vantajosa para a apreciação da obra.

Questionário 353 (OUTRA) – Leio poucos livros em Português porque sempre leio os livros em Inglês.

Questionário 354 (POSITIVA) – Acho bons.

Questionário 355 (NEGATIVA) – Não têm assuntos de que eu goste.

Questionário 356 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não são bem o meu tipo de livros mas gosto de os ler.

Questionário 357 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Nem todos são estimulantes para a leitura.

Questionário 358 (POSITIVA) – Ajudam a ter gosto pela leitura.

Questionário 359 (POSITIVA) – Ajudam-me na escrita.

Questionário 360 (NEGATIVA) – Nenhum me cativou.

Questionário 361 (POSITIVA) – Esses livros são importantes para aumentar o vocabulário.

Questionário 362 (NEGATIVA) – Não gosto deles porque me obrigam a ler e não sou eu a escolher.

Questionário 363 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Existem alguns que até são interessantes mas sendo muito grandes fazem perder o interesse.

Questionário 364 (NEGATIVA) – São pouco apelativos para mim.

Questionário 365 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Podiam ser mais interessantes.

Questionário 366 (POSITIVA) – São uma boa maneira para desenvolver o prazer de ler nos alunos.

Questionário 367 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Podiam ser mais interessantes.

Questionário 368 (POSITIVA) – São livros muito bons.

Questionário 369 (POSITIVA) – Gosto bastante e ajudam-me a melhorar o interesse pelo português.

Questionário 370 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Penso que são livros interessantes mas alguns são um pouco grandes.

Questionário 371 (NEGATIVA) – Grandes e maçadoras.

Questionário 372 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 373 (SEM OPINIÃO) – Não existem grandes comentários a fazer

Questionário 374 (NEGATIVA) – São lidos à força.

Questionário 375 (POSITIVA) – São sempre livros interessantes e que, na maioria das vezes, nos tornam mais cultos.

Questionário 376 (SEM OPINIÃO) – Não tem opinião.

Questionário 377 (OUTRA) – Tento sempre escolher um pelo qual me interesse.

Questionário 378 (POSITIVA) – São bons e adequados.

Questionário 379 (POSITIVA) – São livros sempre com o objetivo de aprendizagem cultural.

Questionário 380 (POSITIVA) – São bons para aprender vivências.

Questionário 381 (POSITIVA) – Geralmente gosto pois são livros escolhidos por nós.

Questionário 382 (POSITIVA) – Ajudam-me a desenvolver competências escritas.

Questionário 383 (POSITIVA) – Normalmente gosto, já que eles são escolhidos por nós.

Questionário 384 (POSITIVA) – Gosto porque por norma sou eu que os escolho.

Questionário 385 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre essas obras.

Questionário 386 (POSITIVA) – São bons livros.

Questionário 387 (POSITIVA) – São livros bons.

Questionário 388 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São razoáveis.

Questionário 389 (POSITIVA) – Dão sempre para aprender algo.

Questionário 390 (NEGATIVA) – Não gosto dos livros que leio para a disciplina de Português.

Questionário 391 (SEM OPINIÃO) – Não acho nada sobre esses livros.

Questionário 392 (POSITIVA) – São bons para treinar a leitura.

Questionário 393 (POSITIVA) – Tenho boa opinião sobre esses livros.

Questionário 394 (POSITIVA) – São livros que nos dão conhecimentos dos melhores escritores de Portugal.

Questionário 395 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Apesar de interessantes podem ser uma obrigação o que faz perder o interesse.

Questionário 396 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 397 (POSITIVA) – São livros bons e de bons autores.

Questionário 398 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não gostei de alguns mas outros foram interessantes.

Questionário 399 (POSITIVA) – São livros de grandes escritores portugueses.

Questionário 400 (POSITIVA) – São chamativos e entusiasmantes e adequados para nós.

Questionário 401 (NEGATIVA) – São livros um pouco secantes.

Questionário 402 (POSITIVA) – Contêm boas histórias.

Questionário 403 (POSITIVA) – São livros bons para aprendermos.

Questionário 404 (POSITIVA) – São livros intrigantes.

Questionário 405 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 406 (POSITIVA) – Ficamos a aprender coisas novas com eles.

Questionário 407 (POSITIVA) – São livros onde se aprende muito.

Questionário 408 (POSITIVA) – Acho importante porque alargam a nossa cultura.

Questionário 409 (POSITIVA) – São grandes obras portuguesas que retratam a nossa cultura.

Questionário 410 (POSITIVA) – Servem para ficar com outros pontos de vista e aprender melhor.

Questionário 411 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – O lírico e dramático a que os alunos são expostos é de alta qualidade. O narrativo não.

Questionário 412 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 413 (POSITIVA) – Gosto dos livros que li no âmbito dessa disciplina.

Questionário 414 (POSITIVA) – Acho que são livros muito interessantes.

Questionário 415 (POSITIVA) – São boas obras de grandes escritores com fama em Portugal e no estrangeiro.

Questionário 416 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – A maior parte tem histórias interessantes, outros são aborrecidos porque não lemos por gosto.

Questionário 417 (POSITIVA) – São bons para ler porque têm enredos que deixam a pessoa ficar agarrada e a querer ler.

Questionário 418 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes, outros nem por isso.

Questionário 419 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não me interessa por nenhum à exceção de textos dramáticos.

Questionário 420 (NEGATIVA) – São demasiado longos e com escrita complexa e por isso não são chamativos.

Questionário 421 (POSITIVA) – Penso que são livros interessantes que ajudam a aprofundar conhecimentos.

Questionário 422 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são um pouco aborrecidos.

Questionário 423 (POSITIVA) – São bons e fazem com que aprendamos melhor.

Questionário 424 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não fazem parte do meu género preferido mas têm boas histórias.

Questionário 425 (NEGATIVA) – Não gosto.

Questionário 426 (NEGATIVA) – São um bocado aborrecidos.

Questionário 427 (NEGATIVA) – Não demasiado extensos e complicados de entender e as histórias não são muito cativantes.

Questionário 428 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Devíamos ser nós a escolher o livro, assim talvez gostasse.

Questionário 429 (NEGATIVA) – Não gosto e temos de ler por obrigação.

Questionário 430 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 431 (NEGATIVA) – Não gosto porque nos impedem de imaginar.

Questionário 432 (POSITIVA) – São educativos e com temas interessantes.

Questionário 433 (NEGATIVA) – Não gosto deles.

Questionário 434 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Podiam ser mais interessantes não têm a ver com os meus gostos mas como gosto de ler leio-os.

Questionário 435 (OUTRA) – Acho que há alunos que nunca leem um livro e com os de leitura obrigatória pode ser que ganhem o hábito.

Questionário 436 (POSITIVA) – São bons e têm boas histórias.

Questionário 437 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros interessantes mas para quem lê pouco tornam-se cansativos.

Questionário 438 (NEGATIVA) – Sem interesse.

Questionário 439 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns têm histórias interessantes, outros nem tanto.

Questionário 440 (POSITIVA) – São livros onde aprendemos algo de novo.

Questionário 441 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho alguns interessantes e outros menos interessantes.

Questionário 442 (OUTRA) – Só lemos os manuais.

Questionário 443 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 444 (NEGATIVA) – Acho que não tem muito interesse ler livros em aulas.

Questionário 445 (POSITIVA) – São livros com temas interessantes e ajudam a saber mais sobre o passado.

Questionário 446 (POSITIVA) – Penso que são enriquecedores para nós, alunos.

Questionário 447 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 448 (POSITIVA) – São de leitura fácil e são parte da razão para eu ter começado a ler.

Questionário 449 (POSITIVA) – Dão para desenvolver a leitura pois a maior parte é de escritores do passado.

Questionário 450 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Apenas alguns são interessantes.

Questionário 451 (POSITIVA) – São bons livros.

Questionário 452 (NEGATIVA) – São muito aborrecidos.

Questionário 453 (POSITIVA) – São obras importantes ao nível da cultura portuguesa.

Questionário 454 (POSITIVA) – Acho que são bastante interessantes.

Questionário 455 (POSITIVA) – Devemos ler esses livros para ter mais cultura.

Questionário 456 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não estão dentro do meu género de leitura mas acabo por gostar de alguns deles.

Questionário 457 (POSITIVA) – Bons para dar a conhecer bons escritores portugueses.

Questionário 458 (AMBÍGUA) – Não são o tipo de leitura que aprecio mas tenho de os ler na mesma.

Questionário 459 (NEGATIVA) – Não gosto, não são o meu tipo de livros.

Questionário 460 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esses livros do português.

Questionário 461 (POSITIVA) – São livros com boas histórias.

Questionário 462 (NEGATIVA) – São aborrecidos.

Questionário 463 (POSITIVA) – Além de educativos são interessantes.

Questionário 464 (NEGATIVA) – Estes livros não me cativam.

Questionário 465 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gosto de alguns mas preferia que fossem mais contemporâneos.

Questionário 466 (SEM OPINIÃO) – Não penso nada dessas obras.

Questionário 467 (NEGATIVA) – Não gosto desses livros.

Questionário 468 (POSITIVA) – São bons para aprender história e cultura de tempos antigos.

Questionário 469 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Poderiam ser livros mais atuais.

Questionário 470 (NEGATIVA) – Têm uma linguagem pouco acessível e muitas descrições.

Questionário 471 (NEGATIVA) – Não gosto porque os temas não me cativam minimamente.

Questionário 472 (POSITIVA) – Esses livros são bons e dão-nos novos conhecimentos.

Questionário 473 (OUTRA) – Não me lembro porque o último que li no âmbito dessa disciplina foi no 7º. Ano.

Questionário 474 (POSITIVA) – Muito interessantes e com muita cultura.

Questionário 475 (POSITIVA) – Têm vantagens para a escola e a aprendizagem.

Questionário 476 (NEGATIVA) – Não gosto de ler por obrigação.

Questionário 477 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes mas outros nem por isso.

Questionário 478 (NEGATIVA) – Uma grande seca.

Questionário 479 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Há alguns interessantes e outros menos.

Questionário 480 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 481 (NEGATIVA) – Não são muito interessantes.

Questionário 482 (NEGATIVA) – Não fazem o meu estilo.

Questionário 483 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes, outros nem por isso.

Questionário 484 (POSITIVA) – Acho que são importantes para a nossa cultura.

Questionário 485 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Poderiam ser mais leves mas até gostei deles em geral.

Questionário 486 (NEGATIVA) – Na minha opinião são livros muitos extensos e pesados.

Questionário 487 (NEGATIVA) – Não têm nada de fascinante.

Questionário 488 (POSITIVA) – São livros interessantes que nos permitem ter uma maior perceção do nosso passado.

Questionário 489 (NEGATIVA) – Livros muito pouco cativantes.

Questionário 490 (POSITIVA) – São na maior parte interessantes.

Questionário 491 (NEGATIVA) – Não gosto muito, não são o meu tipo de livros.

Questionário 492 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não gosto porque não gosto de ler por obrigação mas sim por prazer.

Questionário 493 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gosto dos de poesia mais que dos narrativos.

Questionário 494 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns são interessantes, outros nem tanto.

Questionário 495 (POSITIVA) – São interessantes para ficar a saber mais sobre autores portugueses.

Questionário 496 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Alguns mas nem todos são um pouco aborrecidos.

Questionário 497 (POSITIVA) – São interessantes.

Questionário 498 (POSITIVA) – De um modo geral são interessantes e transmitem-nos alguns conhecimentos.

Questionário 499 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – Ter que os ler obrigatoriamente é um bocado chato mas depois até se gosta.

Questionário 500 (NEGATIVA) – O facto de serem de leitura obrigatória desmotiva-me.

Questionário 501 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São grandes obras que marcaram este país mas as vezes são aborrecidas por ser demasiado extensas.

Questionário 502 (POSITIVA) – Acho que são livros interessantes que poderei voltar a ler noutra altura.

Questionário 503 (POSITIVA) – São importantes e necessários para aprender mais sobre os tempos passados em Portugal.

Questionário 504 (POSITIVA) – São livros que marcaram a história e ensinam algo ao leitor em geral.

Questionário 505 (POSITIVA) – São bons.

Questionário 506 (POSITIVA) – São livros obrigatórios e a maior parte deles são muito bons e interessantes.

Questionário 507 (SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião.

Questionário 508 (POSITIVA) – Servem para melhorar a nossa leitura.

Questionário 509 (AMBÍGUA/CRÍTICA) – São livros apenas educativos.

Questão 39 – Qual a tua opinião sobre esse livro?

Tratava-se de emitir opinião sobre a obra na resposta anterior (Questão 38), neste caso uma obra recordada como tendo sido lida no âmbito da disciplina de Português ou de Língua Portuguesa. A par da apresentação do título obra, entre parêntesis, registamos ainda aqui a atitude demonstrada face à mesma, que foi alvo de tratamento estatístico.

Questionário 2 (AS INTERMITÊNCIAS DA MORTE / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gostei apesar de algumas descrições que eram um bocado secantes.

Questionário 7 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Foi o que mais gostei de todos os que li em Português.

Questionário 8 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Era bom porque transmitia conhecimentos.

Questionário 9 (VINTE CINCO A SETE VOZES / ALICE VIEIRA – POSITIVA) – Gostei muito da história.

Questionário 10 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Achei interessante.

Questionário 11 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Achei este livro divertido e interessante devido à crítica social. É uma peça que também gostei de ver em palco.

Questionário 13 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Foi interessante mas cansativo pois era muito extenso e com muitos detalhes.

Questionário 14 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ/JORGE AMADO – NÃO TEM OPINIÃO) – Não me recordo bem do livro e não tenho opinião.

Questionário 15 (O BOM INVERNO / JOÃO TORDO – POSITIVA) – Gostei de ler porque fui eu que escolhi.

Questionário 16 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Bastante interessante e complexo na escrita.

Questionário 18 (A FADA ORIANA / SOPHIA – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Demasiado infantil; no entanto tem qualidade literária.

Questionário 22 (UMA AVENTURA NA PRAIA / ALÇADA E MAGALHÃES – POSITIVA) – Gostei.

Questionário 23 (A CIDADE DAS SOMBRAS / JEANNE DuPRAU – POSITIVA) – O melhor livro que já li, o melhor livro de enigmas.

Questionário 24 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Acho interessante porque tem uma história fantástica sobre dois irmãos que se apaixonam, achei bom.

Questionário 25 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – É um bocado aborrecido.

Questionário 26 (LIVRO / JOSÉ LUÍS PEIXOTO – OUTRA) – Tem análises sentimentais.

Questionário 27 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um bom livro mas pouco motivador.

Questionário 28 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – A história é fascinante e gostei muito de ler.

Questionário (O MUNDO EM QUE VIVI / ILSE LOSA – NEGATIVA) – Não gostei muito.

Questionário 30 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – É difícil de ler pois retrata uma época de há alguns anos atrás.

Questionário 31 (O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXUPÉRY – NEGATIVA) – Não gostei.

Questionário 32 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Gostei da obra e da sua atualidade.

Questionário 33 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – A história é muito bonita e é um livro fácil de ler.

Questionário 34 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem uma história interessante mas não é apresentada nas aulas da melhor maneira.

Questionário 35 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Até gostei de ler essa proposta para este ano.

Questionário 37 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Desse gostei e achei giro.

Questionário 39 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro interessante para quem gosta de ler.

Questionário 40 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Gosto imenso e é de um grande autor.

Questionário 43 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre esse livro.

Questionário 44 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Achei aborrecido.

Questionário 45 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Um pouco aborrecido.

Questionário 46 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA)
– Achei interessante como o autor representa os factos daquela época.

Questionário 47 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA)
– É muito aborrecido.

Questionário 48 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gostei da história mas por vezes a leitura tornava-se difícil.

Questionário 49 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Grande obra sobre os
Descobrimentos, gostei.

Questionário 50 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Li apenas por ser
solicitado.

Questionário 51 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Achei um pouco
desinteressante.

Questionário 52 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – A história era
muito interessante.

Questionário 53 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO –
POSITIVA) – Gostei porque mostra que o país não mudou muito.

Questionário 54 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É uma história
muito longa e prefiro livros mais curtos.

Questionário 55 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É engraçado.

Questionário 56 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA)
– Anda tudo à volta do mesmo, sem interesse.

Questionário 57 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Obra interessante
sobre a história antiga de Portugal.

Questionário 59 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
AMBÍGUA/CRÍTICA) – Interessante mas demasiado comprido.

Questionário 60 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA)
– Chato.

Questionário 61 (SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE
ANTÓNIO VIEIRA – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Uma boa obra mas que não cativa os
alunos.

Questionário 62 (MINHA QUERIDA INÊS / MARGARIDA REBELO PINTO –
NEGATIVA) – Aborrecido, pois era uma biografia de Inês de Castro e da sua época.

Questionário 63 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Obra muito boa e bem
construída e de que gostei.

Questionário 64 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – É original.

Questionário 67 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – NEGATIVA) – Não me despertou interesse.

Questionário 68 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F – POSITIVA) – É um livro verídico com uma história cativante.

Questionário 69 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – NEGATIVA) – Não gostei e não percebi a linguagem.

Questionário 71 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – NEGATIVA) - Não achei interessante.

Questionário 73 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – Gostei bastante apesar de já o ter lido no 5º. ou no 6º ano.

Questionário 74 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Ulisses é um livro que nos dá oportunidade de alargar a nossa imaginação.

Questionário 78 (AS PEQUENAS MEMÓRIAS / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro bem escrito mas a história não me cativa.

Questionário 81 (OS RETORNADOS / JÚLIO MAGALHÃES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Acho que a história não cativa o leitor se não se gostar do tema.

Questionário 82 (AS PUPILAS DO SENHOR REITOR / JÚLIO DINIS – POSITIVA) – Gostei bastante, retrata a vida de antigamente e os preconceitos.

Questionário 83 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – É interessante e tem muita imaginação.

Questionário 84 (FALAR VERDADE A MENTIR / ALMEIDA GARRETT – POSITIVA) – Gostei, fizemos um teatro e deu para entender melhor a história.

Questionário 86 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – É produtivo para a nossa aprendizagem.

Questionário 87 (NOVOS CONTOS DA MONTANHA / MIGUEL TORGA – POSITIVA) – É um livro fascinante e dá-nos outra perspetiva de vida.

Questionário 88 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Muito infantil e desajustado a esta faixa etária.

Questionário 91 (O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXUPÉRY – POSITIVA) – É um livro fácil de ler e de linguagem fácil e não achei aborrecido.

Questionário 94 (A SELVA / FERREIRA DE CASTRO - NEGATIVA) – Não gostei nada, li no 9º. Ano e foi horrível.

Questionário 97 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Gostei, li no 6º. Ano.

Questionário 98 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Complexo, diferente e faz imaginar.

Questionário 102 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro interessante e melhora a compreensão da Língua Portuguesa.

Questionário 104 (LEVARAM-ME / SUSANA FERRADOR – POSITIVA) – Gostei muito e era muito interessante.

Questionário 109 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Gostei porque adquiri mais conhecimentos.

Questionário 110 (A AIA / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Era interessante e gostei.

Questionário 112 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – NEGATIVA) – Pouco interessante.

Questionário 117 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Ulisses, li no 8º. Ano e gostei.

Questionário 118 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Ulisses gostei bastante da história.

Questionário 119 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Até achei engraçado.

Questionário 120 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Achei engraçado retrata bem a nossa sociedade.

Questionário 121 (PEREGRINAÇÃO / FERNÃO MENDES PINTO – NEGATIVA) – Extremamente enfadonho e não me interessou para nada.

Questionário 123 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Gostei de ler.

Questionário 124 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É um pouco maçador.

Questionário 125 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não gosto muito, é um livro muito descritivo e com uma história que não faz o meu género.

Questionário 126 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Achei a história aliciante.

Questionário 127 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Reconheço que é um livro bem escrito mas a história não me cativou.

Questionário 128 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem um enredo engraçado mas é muito descritivo e entediante.

Questionário 129 (A FADA ORIANA / SOPHIA – POSITIVA) – É uma história gira e um livro bem escrito de que gostei.

Questionário 130 (A FADA ORIANA / SOPHIA – POSITIVA) – Foi lecionado no 5º. Ano e gostei.

Questionário 131 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Muito descritivo e torna-se cansativo de ler porque é muito extenso.

Questionário 132 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Obra inteligente e com uma crítica aplicável aos dias de hoje, uma crítica bastante construtiva.

Questionário 133 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Achei interessante.

Questionário 134 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Um livro fascinante com uma história muito bem pensada.

Questionário 135 (HISTÓRIAS DA TERRA E DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – Livro com histórias fascinantes.

Questionário 136 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não deixa vontade de virar a página.

Questionário 137 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT – OUTRA) – Dá -nos a conhecer costumes da época.

Questionário 139 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É um livro excessivamente descritivo.

Questionário 140 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gostei muito da história mas tem muita descrição.

Questionário 141 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Um livro importante sobre a sociedade portuguesa do século XIX e gostei.

Questionário 142 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É agradável embora, na minha opinião, custe um bocado a ler.

Questionário 143 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Confesso que não o li todo porque é uma história muito extensa e pormenorizada.

Questionário 144 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Desinteressante.

Questionário 145 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Tem tantos pormenores que não se torna interessante.

Questionário 146 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – O tema é bom mas tem tanta descrição e é tão grande que se torna aborrecido.

Questionário 147 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É um romance confuso e aborrecido.

Questionário 148 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É uma história fascinante.

Questionário 149 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Penso que o autor tem livros muito melhores e mais interessantes.

Questionário 150 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não gostei muito devido à forma como foi dado na disciplina de Português.

Questionário 151 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não gosto da história.

Questionário 152 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Sinceramente não gostei muito, achei aborrecido.

Questionário 153 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro muito grande mas tem uma história interessante.

Questionário 154 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem uma crítica social violenta mas não gostei porque é realista e sou mais apreciadora dos clássicos e românticos.

Questionário 155 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – Li no 7º. Ano e gostei na altura, é um bom livro para aquela idade.

Questionário 156 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É uma seca no início.

Questionário 157 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Retrata a sociedade portuguesa há séculos atrás e o autor é demasiado pormenorizado.

Questionário 158 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – No início é aborrecido mas ao avançar a história começa a tornar-se interessante.

Questionário 159 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – NEGATIVA) – Muito grande e chato.

Questionário 160 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um livro que nos traz cultura literária.

Questionário 161 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Ao contrário dos outros foi um livro que me pôs curioso.

Questionário 164 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É muito grande.

Questionário 165 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro grande mas com uma história muito emocionante.

Questionário 169 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Deveria ser estudado em Filosofia e não em Português.

Questionário 170 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gostei apesar de algumas partes serem aborrecidas.

Questionário 171 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Interessante mas maçador pela excessiva descrição.

Questionário 172 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Gostei.

Questionário 173 (A FADA ORIANA / SOPHIA – POSITIVA) – Era uma imaginário adequado à idade em que o li.

Questionário 174 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Memorial do convento não me interessa.

Questionário 175 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – O livro mais entediante de sempre.

Questionário 176 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Foi o melhor livro por obrigação escolar que li e penso que é uma história de grande interesse.

Questionário 177 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É interessante.

Questionário 178 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um dos melhores livros que já li, é genial.

Questionário 179 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É fascinante mas não da forma como o tratamos na escola.

Questionário 180 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É interessante pois fala da história de Portugal e dos Descobrimentos.

Questionário 181 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Gostei de ler o livro.

Questionário 182 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Muito aborrecido.

Questionário 183 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É uma história que deixa o leitor sempre cada vez mais interessado.

Questionário 184 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gostei da história mas as descrições muito pormenorizadas levam ao desinteresse.

Questionário 185 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Não gostei da forma como Saramago escreve.

Questionário 186 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – É aborrecido e difícil de compreender.

Questionário 187 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Muito descritivo.

Questionário 188 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Foi o que mais gostei com uma história interessante e intemporal.

Questionário 189 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É uma história interessante mas as descrições tornam o livro menos interessante.

Questionário 190 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro bom e estimula a imaginação.

Questionário 191 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É mais inovador do que os livros que são normalmente escolhidos

Questionário 192 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Não tem uma linguagem nem uma escrita muito atual e foi desinteressante.

Questionário 193 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – Muito agradável e talvez o primeiro que li nesse âmbito da escola.

Questionário 194 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Para mim este foi o livro mais interessante que lemos no Português.

Questionário 195 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gosto da história mas não muito mais que isso.

Questionário 196 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – OUTRA) – É uma epopeia que nos leva a conhecer a nossa história.

Questionário 197 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Revelou-se interessante.

Questionário 198 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Livro de péssima qualidade.

Questionário 199 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Requer muita atenção, penso que demasiada para a nossa idade.

Questionário 200 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA)
– Memorial do convento é um livro interessante, de que gostei.

Questionário 201 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA)
– Não gostei muito.

Questionário 202 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – OUTRA)
– É um livro sobre História.

Questionário 203 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Gostei.

Questionário 204 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – É um livro muito extenso, com linguagem muito pouco perceptível. A sua leitura torna-se aborrecida

Questionário 205 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não gostei.

Questionário 206 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um bom livro, talvez o que mais me cativou ao longo do meu percurso escolar.

Questionário 207 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Desinteressante

Questionário 208 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – A comparar com os outros é o que tem a história mais bonita.

Questionário 209 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Em termos históricos é fascinante mas em termos literários uma confusão.

Questionário 210 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Torna-se viciante quando começamos a compreender a história.

Questionário 211 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Interessante.

Questionário (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - NEGATIVA) – Não é de leitura fácil.

Questionário 213 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA)
– É engraçado, talvez o mais engraçado que li na escola.

Questionário 214 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Gostei.

Questionário 217 (O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXUPÉRY – POSITIVA) – Achei o livro muito interessante e criativo.

Questionário 218 (D. QUIXOTE DE LA MANCHA / CERVANTES – POSITIVA) – Na altura quando o li no Português era um bom livro

Questionário 219 (UMA QUESTÃO DE COR / ANA SALDANHA – POSITIVA) – Foi um livro muito educativo.

Questionário 220 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - POSITIVA) – É um livro muito interessante.

Questionário 223 (A FADA ORIANA / SOPHIA – NEGATIVA) – É muito infantil e não tem qualquer interesse.

Questionário 224 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – Gostei.

Questionário 225 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Adorei.

Questionário 226 (O PRINCIPEZINHO / SAINT-EXUPÉRY – POSITIVA) – Até gostei e achei interessante.

Questionário 228 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – Estudei no 7º. Ano e gostei.

Questionário 229 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – O seu estudo torna-o maçador.

Questionário 230 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro interessante mas ter de saber o tipo de verso torna-o aborrecido.

Questionário 231 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – NEGATIVA) –É muito complexo.

Questionário 233 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É interessante como o autor escreve.

Questionário 234 (A FADA ORIANA / SOPHIA – POSITIVA) – Acho que foi uma leitura agradável de acordo com a idade que tinha quando li.

Questionário 236 (A FADA ORIANA / SOPHIA – POSITIVA) – Li no 6º. Ano e foi interessante e imaginativo.

Questionário 237 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ – NEGATIVA) – Não gostei.

Questionário 239 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – Penso que é um livro interessante.

Questionário 242 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Gostei muito de ler.

Questionário 243 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) –
Achei cómico.

Questionário 244 (HARRY POTTER E A CÂMARA DOS SEGREDOS / J. K. ROWLING – POSITIVA) – Já li há muito tempo e gostei muito.

Questionário 247 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA)
– Tem uma história interessante.

Questionário 249 (À BEIRA DO LAGO DOS ENCANTOS / MARIA ALBERTA MENÉRES – NEGATIVA) – Não gostei muito E foi o pior que li em termos escolares.

Questionário 250 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ – POSITIVA) – É um livro interessante e imaginativo.

Questionário 254 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO – NEGATIVA) – Achei aborrecido.

Questionário 255 (O RAPAZ DE BRONZE / SOPHIA – POSITIVA) – Foi o que mais me interessou.

Questionário 257 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Achei muito grande.

Questionário 261 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Foi um livro engraçado apesar de ter muita descrição.

Questionário 262 (SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA – POSITIVA) – Relata a desigualdade financeira e é um bom livro.

Questionário 263 (SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA – NEGATIVA) – Não achei muito interessante.

Questionário 264 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – A história é bonita mas tem muita descrição.

Questionário 265 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Foi a única obra que me chamou a atenção e que consegue prender o leitor.

Questionário 266 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não gostei apesar de ser uma obra excelente mas não é do meu gosto.

Questionário 267 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Foi o que mais me agradou.

Questionário 268 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – O livro está bom mas não gosto de romances e tragédias.

Questionário 269 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Foi bastante interessante.

Questionário 270 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Ao princípio não lhe vi grande interesse mas acabei por gostar de ler.

Questionário 271 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Tem um história muito interessante.

Questionário 272 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Gostei da história e achei interessante.

Questionário 274 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Apresenta uma crítica social muito interessante apesar do excesso de detalhes.

Questionário 275 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não gostei da história.

Questionário 276 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Muito grande e cansativo e com muitas descrições.

Questionário 277 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É interessante.

Questionário 278 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro interessante mas tem excessivas descrições.

Questionário 279 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Interessante mas um pouco cansativo.

Questionário 280 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É uma história interessante.

Questionário 282 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Tem descrições a mais e torna-se cansativo.

Questionário 283 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É de fácil leitura.

Questionário 284 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Interessante

Questionário 285 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Aborrecido e não foi capaz de me cativar.

Questionário 286 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um livro interessante e com uma boa história.

Questionário 287 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – O início difícil de ultrapassar mas o desenlace revelou-se interessante.

Questionário 288 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não me fascinou mas acabei por gostar de ler no final.

Questionário 289 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Obra muito bem escrita e acessível e tem um desfecho inesperado, gostei.

Questionário 290 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Demasiado extenso e monótono.

Questionário 295 (SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA – POSITIVA) – Achei muito interessante.

Questionário 296 (SERMÃO DE SANTO ANTÓNIO AOS PEIXES / PADRE ANTÓNIO VIEIRA – POSITIVA) – Achei interessante.

Questionário 297 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É bom pela história.

Questionário 298 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É divertido.

Questionário 299 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É bom e dá para saber mais sobre a nossa cultura, gostei.

Questionário 305 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ – POSITIVA) – Tem uma história cativante.

Questionário 306 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Aborrecido.

Questionário 307 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – POSITIVA) – Foi de leitura fácil e dá a conhecer a opressão e gostei.

Questionário 308 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – NEGATIVA) – Memorial do convento é um pouco extenso e cansativo.

Questionário 309 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não gostei de ler.

Questionário 310 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Uma história muito engraçada.

Questionário 311 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Foi o único de que gostei.

Questionário 312 (FALAR VERDADE A MENTIR / ALMEIDA GARRETT – POSITIVA) – É um bom livro e também excelente para aprender conteúdos.

Questionário 313 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Surpreendeu-me positivamente.

Questionário 315 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA) – Até é bom.

Questionário 316 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Um pouco extenso mas não totalmente aborrecido e tem partes interessantes.

Questionário 317 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É um livro interessante.

Questionário 318 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – OUTRA)
– Uma crítica à sociedade do século XVIII.

Questionário 321 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO –
NEGATIVA) – Retrata assuntos que não me despertam qualquer interesse.

Questionário 322 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ –
POSITIVA) – Foi o mais marcante e de que gostei pois retratava uma vida marcada pela
droga.

Questionário 323 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO –
POSITIVA) – Foi fácil de ler e gostei.

Questionário 324 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
AMBIGUA/CRÍTICA) – Tem conteúdo histórico importante mas é um pouco
aborrecido e pesado.

Questionário 325 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Acaba por ser
enfadonho.

Questionário 326 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
NEGATIVA) – Não me interessou, prefiro temas da atualidade.

Questionário 327 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO –
NEGATIVA) – Não me chamou a atenção.

Questionário 328 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO -
NEGATIVA) – Aborrecido.

Questionário 329 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO -
NEGATIVA) – É chato de ler.

Questionário 330 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
AMBIGUA/CRÍTICA) – Até gosto da história mas é muito detalhado e aborrece.

Questionário 331 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Não imaginava nunca vir a ler porque Saramago tem uma escrita difícil mas até acabei
por gostar.

Questionário 332 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – OUTRA) –
É uma crítica intemporal.

Questionário 333 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA)
– Foi uma leitura agradável e boa.

Questionário 334 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO –
NEGATIVA) – Um pouco difícil de ler por causa da escrita do autor.

Questionário 335 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – OUTRA) – Retrata as conquistas
portuguesas.

Questionário 336 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um tema interessante para quem gosta da história.

Questionário 338 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – POSITIVA) – Gostei de ler.

Questionário 339 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – POSITIVA) – Relata uma história épica mas fácil de entender e eu gostei.

Questionário 340 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – É uma história cativante.

Questionário 342 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É um livro muito bom.

Questionário 344 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – NEGATIVA) – Aborrecido.

Questionário 345 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - NEGATIVA) – Tem uma linguagem particular que nos faz perder o fio à meada.

Questionário 348 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – É um livro interessante.

Questionário 349 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – É interessante.

Questionário 350 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – NEGATIVA) – Não tem grande interesse para mim.

Questionário 351 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Será um bom livro mas não é do meu gosto.

Questionário 352 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA) – Interessante e com uma escrita que leva à necessidade de uma leitura mais atenta.

Questionário 353 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Obra excelente.

Questionário 354 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO – NEGATIVA) – Muito infantil para a idade em que o lemos.

Questionário 355 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Livro cómico, o mais interessante que li no âmbito da disciplina de Português.

Questionário 356 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ / JORGE AMADO – NEGATIVA) – Li no 8º. Ano e detestei.

Questionário 358 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Para mim é um livro normal mas difícil.

Questionário 362 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – NEGATIVA) – Não gostei da linguagem.

Questionário 363 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Faz perder o interesse.

Questionário 364 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – NEGATIVA) – Frei luís de sousa para quem gosta é interessante mas para mim não.

Questionário 365 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – A história até é bonita mas para ler torna-se aborrecido.

Questionário 366 (FALAR VERDADE A MENTIR / ALMEIDA GARRETT – POSITIVA) – Um bom livro e como era uma peça de teatro para mim foi cativante.

Questionário 367 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – Gostei.

Questionário 369 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Estou a adorar.

Questionário 370 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Foi um livro interessante com uma história fantástica, é um bom livro.

Questionário 371 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – A história é interessante mas torna-se cansativo pela linguagem variada e por vezes não se consegue entender.

Questionário 374 (OBRA DA SÉRIE “OS JOGOS DA FOME” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUZANNE COLLINS – AMBÍGUA/CRÍTICA) - É um livro interessante mas por ser o final de uma saga torna-se cansativo.

Questionário 375 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Muito bom e trata da história do nosso país.

Questionário 377 (UMA PEDRA SOBRE O RIO / MARGARIDA FONSECA SANTOS – POSITIVA) – Foi uma leitura fácil, rápida e a história é interessante.

Questionário 379 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – NEGATIVA) – Auto da barca do inferno foi um livro aborrecido

Questionário 380 (O TRIUNFO DOS PORCOS / GEORGE ORWELL – POSITIVA) - Fala da área de que eu gosto.

Questionário 381 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F – POSITIVA) – É fascinante.

Questionário 382 (OS FILHOS DA DROGA / CHRISTIANE F – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É pesado mas muito profundo.

Questionário 387 (CHERUB: O RECRUTA / ROBERT MUCHAMORE) – Achei muito fixe.

Questionário 388 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Foi interessante.

Questionário 392 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro interessante.

Questionário 393 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro de grande interesse geral.

Questionário 394 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Grande obra que nos mostra o Portugal de antigamente, gostei bastante de ler.

Questionário 395 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – OUTRA) – É um livro que mostra o passado do nosso país.

Questionário 396 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – No início um pouco aborrecido mas depois a história desenvolve e torna-se interessante.

Questionário 397 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Demasiado extenso.

Questionário 398 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Foi muito aborrecido.

Questionário 399 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Interessante mas um pouco aborrecido nas longas descrições.

Questionário 400 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – OUTRA) – Aborda diferentes temas mas nunca fugindo do tema principal.

Questionário 401 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem um tema interessante mas é secante.

Questionário 402 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro cheio de imaginação.

Questionário 403 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – POSITIVA) – É um bom livro.

Questionário 404 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – SEM OPINIÃO) – Não tenho opinião sobre o livro.

Questionário 405 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - POSITIVA) – É interessante.

Questionário 406 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - POSITIVA) – Gostei muito de ler em conjunto com a turma.

Questionário 407 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Retrata bem a sociedade portuguesa, eu gostei.

Questionário 408 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É complicado e difícil de entender mas depois de lido é uma história interessante.

Questionário 409 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Mostra-nos outros pontos de vista sobre o que estava mal na sociedade portuguesa e gostei de ler.

Questionário 410 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Gostei imenso pois tem uma história muito bonita.

Questionário 411 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – É um desafio à paciência.

Questionário 412 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA)
– Achei um livro muito interessante e com um tema muito atual.

Questionário 413 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Gosto bastante e achei interessante.

Questionário 414 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– Gostei muito de ler.

Questionário 415 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA)
– É um livro muito bom.

Questionário 416 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Tem uma história interessante sobre as descobertas

Questionário 417 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Tem uma história muito interessante e aconselho a ler.

Questionário 418 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É interessante.

Questionário 420 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – POSITIVA) – Tem uma história engraçada.

Questionário 421 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - POSITIVA) – Para mim é um dos melhores que li pois conta toda a história dos nossos heróis.

Questionário 422 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – NEGATIVA) – Acho aborrecido.

Questionário 424 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – A história é boa mas é preciso ter interesse para se conseguir ler.

Questionário 425 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRET – POSITIVA) – Estou a ler e a gostar.

Questionário 426 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Em certa parte é interessante mas depois é um bocadinho chato.

Questionário 427 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – NEGATIVA) – Acho que foi o pior livro que li até hoje na escola.

Questionário 428 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – É um bom livro e eu gostei.

Questionário 430 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Penso que seja infantil mas na altura dava um novo olhar a algumas ações da vida.

Questionário 432 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ – POSITIVA) – É um livro interessante.

Questionário 433 (O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro com algum interesse mas um tanto infantil.

Questionário 434 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É interessante mas não é algo que eu compraria.

Questionário 436 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – POSITIVA) – Tem uma história bonita e interessante.

Questionário 437 (AUTO DA BARCA DO INFERNO / GIL VICENTE – POSITIVA) – Gostei de o ler até porque já o tinha encenado num grupo de teatro.

Questionário 438 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – Gostei e tem muita imaginação.

Questionário 439 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – É um livro fascinante.

Questionário 440 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro que deve ser honrado por todos os portugueses.

Questionário 444 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Foi dos poucos que li mas que por acaso foi fantástico.

Questionário 445 (O CAVALEIRO DA DINAMARCA / SOPHIA – NEGATIVA) – Acho que é um bom livro.

Questionário 447 (A MENINA DO MAR / SOPHIA – POSITIVA) – É um livro com uma história bonita que me agradou.

Questionário 448 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Acho que tem uma história fascinante.

Questionário 449 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Bastante bom e que nos conta como era a sociedade naquela altura, eu gostei.

Questionário 450 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Fascinante.

Questionário 451 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um livro bonito.

Questionário 452 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Nunca pensei que gostasse tanto de o ler.

Questionário 453 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Achei fascinante.

Questionário 454 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – É um livro bastante fascinante e muito bem escrito.

Questionário 455 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Gostei da história.

Questionário 456 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um bom livro que gostei e permite conhecer aspetos da vida social em Portugal.

Questionário 459 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Não é um mau livro mas é muito grande.

Questionário 461 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Gostei e tem uma história bem conseguida.

Questionário 462 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Muito extenso e muito descritivo.

Questionário 463 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – É um livro interessante com uma história que prende o leitor.

Questionário 464 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT – POSITIVA) – Até gostei de ler.

Questionário 465 (FREI LUÍS DE SOUSA / ALMEIDA GARRETT – NEGATIVA) – Não traz prazer à leitura.

Questionário 466 (O SÉTIMO SELO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS – POSITIVA) – Até gostei pois conta o modo como a indústria petrolífera domina o mundo.

Questionário 467 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Não gostei porque é um livro aborrecido.

Questionário 468 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - OUTRA) – Retrata a sociedade portuguesa de antigamente.

Questionário 469 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Gostei, está muito bem escrito com coisas que ainda se aplicam à sociedade de hoje.

Questionário 470 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Continua atual.

Questionário 471 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – É aborrecido e não gosto do tipo de escrita.

Questionário 474 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ – POSITIVA) – Um livro muito bom que nos alerta para os perigos que espreitam os jovens no dia-a-dia.

Questionário 475 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - POSITIVA) – Muito divertido e atrativo.

Questionário 476 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - NEGATIVA) – Não gostei, achei aborrecido e desinteressante.

Questionário 477 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – Achei que era interessante.

Questionário 481 (OS LUSÍADAS / CAMÕES - NEGATIVA) – Achei horrível.

Questionário 482 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem uma história interessante mas o autor perde o seu raciocínio bastantes vezes.

Questionário 483 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É um livro interessante e mostra como eram as coisas antigamente.

Questionário 484 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um bom livro e melhoramos a nossa cultura.

Questionário 485 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Gostei muito e acho que é uma leitura cativante.

Questionário 486 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um livro de difícil compreensão mas dado na aula até se torna interessante.

Questionário 487 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – SEM OPINIÃO) – Estamos agora a ler, nem acho mau nem bom.

Questionário 488 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Tem críticas intemporais.

Questionário 489 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Tem demasiada ironia.

Questionário 491 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – NEGATIVA) – Não é um livro que cativa os jovens.

Questionário 493 (MENSAGEM / FERNANDO PESSOA – POSITIVA) – Muito bom, gostei muito.

Questionário 494 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – Estou a gostar.

Questionário 495 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ - POSITIVA) – Tem uma história pouco comum por isso torna-se interessante

Questionário 496 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – NEGATIVA) – Na minha opinião é um pouco aborrecido.

Questionário 497 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – POSITIVA) – Li várias vezes e é um dos meus livros favoritos.

Questionário 498 (FELIZMENTE HÁ LUAR / LUÍS STTAU MONTEIRO – POSITIVA) – Faz-nos ver como é a sociedade através das críticas feitas a esta, gosto.

Questionário 499 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – É um pouco complicado de compreender mas quando avançamos habituamo-nos e torna-se mais acessível.

Questionário 500 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ – AMBÍGUA/CRÍTICA) – No geral é interessante mas tem descrições muito extensas.

Questionário 501 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO - POSITIVA) – Um livro de um grande escritor e gostei.

Questionário 502 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – POSITIVA) – É interessante.

Questionário 503 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO – AMBÍGUA/CRÍTICA) – Gosto mais de outro tipo de temas mas reconheço o trabalho feito por Saramago.

Questionário 505 (ULISSES / MARIA ALBERTA MENÉRES – POSITIVA) – Uma história engraçada.

Questionário 506 (POEMAS DE FERNANDO PESSOA / FERNANDO PESSOA – POSITIVA) – Muito bom livro.

Questionário 508 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – POSITIVA) – É um livro interessante que conta os feitos dos portugueses.

Questionário 509 (OS LUSÍADAS / CAMÕES – OUTRA) – Dá para aprender coisas da história de Portugal e do poeta que o escreveu.

Questão 42 – O que pensas da leitura de livros em versão eletrónica?

Tratava-se de emitir uma opinião genérica sobre a leitura em formato digital. Apenas aqueles respondentes que já a tinham praticado (dado filtrado em momento anterior do questionário) responderam à questão, o que justifica o limitado número de respostas aqui transcritas.

Questionário 2 – Acho diferente ler em versão eletrónica e prefiro ler em papel.

Questionário 23 – Pode ser mais acessível mas esforça muito a vista.

Questionário 44 – Interessante, no entanto a versão em papel parece-me mais apelativa.

Questionário 45 – É praticamente igual a ler livros impressos.

Questionário 60 – Achei uma leitura normal, igual às outras.

Questionário 80 – É complicado estar a ler através do computador porque há sempre algo que distrai.

Questionário 99 – É uma forma prática de ler um livro.

Questionário 125 – Não gosto da leitura de livros em versão eletrónica porque além de fazer mal olhos não os podemos agarrar e sentir o cheiro.

Questionário 191 – É uma opção mais amiga do ambiente.

Questionário 198 – Os livros eletrónicos são um passo em frente nesta era tecnológica.

Questionário 226 – São livros bons porque não se gasta papel mas são mais difíceis de ler e perco-me na leitura.

Questionário 236 – Não substituem na totalidade os livros em papel porque ter um livro na mão é totalmente diferente.

Questionário 246 – Acho que é muito melhor do que livros em papel porque se poupa dinheiro.

Questionário 249 – Acho que acaba por tornar-se mais interessante porque a nossa geração gosta das tecnologias e se poupa papel.

Questionário 272 – É uma forma inovadora de não gastar dinheiro em livros mas pode trazer problemas visuais.

Questionário 288 – Não me entusiasmei ler neste formato.

Questionário 319 – É engraçado e prático ler assim mas não muito tempo porque estraga os olhos.

Questionário 342 – É fascinante ler em formato digital mas é preciso cuidado por causa da vista.

Questionário 353 – A impossibilidade de encontrar os livros na versão física leva-me a ler os mesmos em versão digital.

Questionário 363 – É ideal porque passo muito tempo ao computador e gosto de ler neste.

Questionário 374 – Prefiro ler em papel mas a versão eletrónica é bastante prática.

Questionário 377 – É mais estimulante ler em versão eletrónica.

Questionário 378 – É mais engraçado sobretudo com ligação à Internet que facilite o acesso ao dicionário.

Questionário 411 – De fácil acesso, é o futuro de qualquer biblioteca.

Questionário 416 – Acho bom, caso nos esqueçamos do livro pode-se sempre ler no telemóvel ou computador se der vontade.

Questionário 427 – É menos cativante pois faz falta sentir as folhas e o cheiro dos livros.

Questionário 428 – São mais fáceis de ler e não gasto dinheiro, o que é bom.

Questionário 429 – Acho que é bastante mais prático e cómodo.

Questionário 448 – Acho que é ótimo ler em digital, um leitor eletrónico permite-te levar toda tua coleção contigo.

Questionário 454 – É muito menos confortável e não transmite a sensação de leitura.

Questionário 458 – Prefiro ler em formato de papel, em versão digital não posso passar tantas horas a ler por causa dos olhos.

Questionário 463 – Dá jeito apesar de não ser a mesma coisa do que com um livro impresso.

Questionário 468 – É interessante poder encontrar todo o tipo de livros online e bom porque não se gasta dinheiro embora se torne cansativo ler.

Questionário 470 – É mais prático para ler em todo o lado sem sentir o peso do livro.

Questão 100 – Relata-nos um desses casos e as razões da tua pesquisa.

Neste caso os inquiridos deveriam relatar uma experiência em que tivessem pesquisado informação sobre livros na internet.

Questionário 1 – Não encontrava o livro nas lojas e comprei online.

Questionário 3 – Pesquisei sobre “Os Filhos da Droga” para saber do que falava.

Questionário 5 – Quando faço apresentações de livros nas aulas vou à net ver da informação.

Questionário 6 – Quando tenho dúvidas na leitura de um livro vou pesquisar na net.

Questionário 7 – Para trabalhos sobre livros para a escola vou à net ver de dados.

Questionário 8 – Para trabalhos nas disciplinas sobre livros.

Questionário 9 – Queria comprar e fui a lojas online.

Questionário 10 – Queria comprar um livro e fui ver o resumo na net.

Questionário 11 – Para um trabalho de Português sobre “O Senhor dos Anéis”.

Questionário 14 – Saber preços de livros e onde comprar online.

Questionário 15 – Procurar resumos de livros a ver se algum me interessa.

Questionário 18 – Pesquisas para trabalhos de escola sobre livros.

Questionário 24 – Pesquisar sobre um livro que queria ler a ver se seria interessante.

Questionário 26 – Antes de comprar livros vou à net ver resumos e comentários de leitores.

Questionário 27 – Um livro com um tema levou-me a ler outro de tema semelhante e fiz pesquisa na net sobre ele.

Questionário 29 – Para resumir os livros para trabalhos escolares.

Questionário 30 – Para resumos de livros para trabalhos.

Questionário 34 – Saber se havia edição em Portugal de um livro que queria.

Questionário 35 – Visito a o Site da Wook para saber novidades de edição.

Questionário 40 – Procurei informações sobre um livro para oferecer como presente.

Questionário 44 – Queria saber quando saía o próximo livro de uma saga.

Questionário 47 – Pesquisa para resumo de livros para a escola.

- Questionário 48 – Queria saber o resumo para ler no clube de leitura.
- Questionário 50 – Resumo de obras para trabalhos.
- Questionário 51 – Procurei informação sobre livros de Nicholas Sparks.
- Questionário 55 – Pesquisei resumos de livros para estudar para teste de Português.
- Questionário 57 – Pesquisei sobre livro de leitura obrigatória em Português para trabalhos.
- Questionário 59 – Pesquisei sobre livros para estudar.
- Questionário 61 – Pesquisar para comprar online.
- Questionário 65 – Pesquisa sobre livros de leitura obrigatória.
- Questionário 66 – Pesquisar para preparar apresentações em Português.
- Questionário 67 – Pesquisa para trabalhos escolares sobre livros.
- Questionário 68 – Resumo de livros para apresentar em Português.
- Questionário 70 – Pesquisei para trabalhos para a disciplina de Português.
- Questionário 73 – Pesquisei sobre um livro recomendado por amiga.
- Questionário 77 – Não entendi um livro e fui pesquisar sobre ele.
- Questionário 78 – Pesquisei sobre uma coleção que me interessava.
- Questionário 79 – Pesquisa de resumo para apresentação em Português.
- Questionário 80 – Pesquisar resumo para apresentação em Português.
- Questionário 82 – Procurar informações sobre romances de que gosto.
- Questionário 83 – Procurar interpretações para livros mais complicados.
- Questionário 84 – Para fichas de trabalho em Português sobre um livro vou ver de dados à Internet.
- Questionário 86 – Leio os resumos na Internet.
- Questionário 87 – Pesquiso resumos para apresentar em Português.
- Questionário 88 – Pesquisar sobre livros de certos autores.
- Questionário 91 – Pesquisa do resumo de um livro para apresentar à turma.

Questionário 93 – Pesquisa sobre livros para trabalhos da escola.

Questionário 94 – Para apresentar resumos sobre livros fui a net procurar informação.

Questionário 95 – Para trabalhos escolares.

Questionário 98 – Tinha interesse num livro e fui pesquisar sobre ele na net.

Questionário 99 – Sim, pesquisei sobre imagens e autores de manga japonesa.

Questionário 101 – Recorri a net para comprar um livro que não havia ainda em Portugal.

Questionário 102 – Quando estava a estudar Gil Vicente fui pesquisar coisas sobre os “Autos das Barcas”.

Questionário 110 – Para apresentar livros na aula fui ao resumo na net.

Questionário 117 – Ao ler um livro por motivos pessoais fui pesquisar sobre a vida do autor.

Questionário 121 – Pesquisei sobre um livro de uma coleção que ainda não tinha saído.

Questionário 122 – Sim por interesse pessoal por um livro de que queria saber mais.

Questionário 123 – Quando ouço falar de um livro que me desperta a atenção vou à net procurar.

Questionário 125 – Li uma autora de que gostei imenso e fui pesquisar sobre mais livros dela.

Questionário 127 – Queria comprar um livro em inglês e pesquisei onde o fazer.

Questionário 129 – Procuo sinopses, críticas e preços.

Questionário 130 – Pesquisar livros por interesse pessoal em certos temas.

Questionário 131 – Resumo de “Os Maias” para fazer trabalho.

Questionário 132 – Para estudo de livros obrigatórios.

Questionário 133 – Para estudo sobre “Os Maias” de Eça.

Questionário 136 – Para procurar informações sobre personagens para testes.

Questionário 137 – Pesquisas sobre “Os Maias” para obter resumos e esquemas para aprender melhor.

Questionário 141 – Pesquisa sobre autobiografia de uma figura do futebol por interesse pessoal.

Questionário 143 – Pesquisa para compras de livros online.

Questionário 147 – Pesquisas para trabalhos escolares que envolvem livros de leitura para Português.

Questionário 148 – Pesquisa sobre “Os Maias” por motivos escolares.

Questionário 150 – Pesquisar resumos de algum livro para a escola.

Questionário 151 – Para fazer resumos para trabalhos e para estudar sobre livros para testes.

Questionário 152 – Pesquisei sobre “Os Maias” para um trabalho de Português.

Questionário 154 – Procura de livros para leitura pessoal.

Questionário 155 – Procura de livros para compra online.

Questionário 157 – Pesquisa de resumos para trabalhos.

Questionário 159 – Pesquisa sobre “Os Lusíadas” para fins escolares.

Questionário 162 – Pesquisa para trabalhos para a escola sobre livros.

Questionário 163 – Procura de informação sobre livros.

Questionário 165 – Pesquisar frases de livros para por em trabalhos.

Questionário 170 – Procurar livros que possivelmente seriam do meu interesse.

Questionário 173 – Procurar informação sobre autores dos livros que leio por gosto pessoal.

Questionário 174 – Quando vou comprar um livro novo antes procuro informações na net.

Questionário 175 – Para compras online no site da Wook.

Questionário 178 – Fui ver de informação sobre “O Rapaz do Pijama às Riscas”.

Questionário 179 – Procurei vários de livros de um escritor a ver qual me despertava interesse.

Questionário 183 – Procurei dados sobre um livro para oferecer a outra pessoa.

Questionário 185 – Pesquisar resumos de livros.

Questionário 188 – Pesquisar sobre um autor de que gosto e saber de mais livros que escreveu.

Questionário 189 – Entrei numa livraria online para ver preços de um livro e ver comentários.

Questionário 192 – Pesquisar opiniões de outros leitores sobre certos livros que me interessam.

Questionário 193 – Pesquisa sobre livros para apresentação oral na escola.

Questionário 194 – Utilizei a Internet como minha conselheira na escolha de um livro.

Questionário 200 – Tinha de fazer um resumo e fui ver na net.

Questionário 202 – Pesquisa sobre os livros de José Saramago.

Questionário 203 – Procurei informações sobre o mais recente livro da atriz Fernanda Serrano e até o comprei online.

Questionário 204 – Pesquisei sobre um livro de José Rodrigues dos Santos que ouvi dizer que era interessante.

Questionário 205 – Pesquisei o resumo de um livro para apresentar na disciplina de Português.

Questionário 207 – Muitas vezes para saber mais sobre livros.

Questionário 213 – Quanto quero saber se um livro é interessante procuro críticas na Internet.

Questionário 216 – Pesquisar sobre um livro para saber o tema dele.

Questionário 218 – Pesquisei sobre “A Arte da Guerra”, pois interessava-me.

Questionário 219 – Procurei informações para apresentar um livro na aula de Português.

Questionário 220 – Pesquisei um livro para a disciplina de Português onde era suposto fazermos um resumo.

Questionário 221 – Pesquisei para saber se um livro seria interessante e se valia a pena comprar.

Questionário 226 – Precisava de fazer uma apresentação de um autor e das suas obras e fui pesquisar.

Questionário 229 – Pesquisei sobre “Os Lusíadas” porque tinha de fazer um trabalho escrito sobre o livro.

Questionário 231 – Queria saber se já tinha saído um livro e queria encomendar pela net.

Questionário 236 – Queria encontrar um livro e fui pesquisar.

Questionário 237 – Li um livro que adorei e resolvi pesquisar sobre a autora.

Questionário 239 – Pesquisa para trabalhos para a escola que envolvem livros.

Questionário 240 – Procurar sites para comprar um livro pela Internet.

Questionário 242 – Pesquisas para resumos para trabalhos.

Questionário 244 – Ver resumo de livros para trabalhos de escola.

Questionário 248 – Pesquisas para trabalhos escolares.

Questionário 250 – Procurar informações para as aulas de Português.

Questionário 251 – Tinha de fazer o resumo de um livro e procurei na net.

Questionário 261 – Se ouço falar de um livro que me parece interessante para ler vou fazer pesquisas à Internet.

Questionário 263 – Costumo ir à loja online da Wook para consultar e, por vezes, comprar.

Questionário 264 – Para pesquisar resumos de livros e críticas dos mesmos por interesse pessoal.

Questionário 265 – Quando me recomendaram o “Equador” do Sousa Tavares decidi pesquisar na Internet sobre a obra e o autor.

Questionário 268 – Procurei ver coisas sobre os livros do António Damásio de que falou a professora de Filosofia.

Questionário 270 – Para ver informações sobre livros que me interessam para pedir aos meus pais para me comprarem.

Questionário 272 – Para encontrar um resumo de um capítulo de “Os Maias”.

Questionário 274 – Pesquisar sobre “Os Maias” para elaboração de trabalhos de Português.

Questionário 277 – Procuo na net para saber se devo comprar o livro e vejo recomendações.

Questionário 284 – Para um trabalho escolar pesquisei sobre o livro “O Homem do País Azul”.

Questionário 286 – Para trabalhos escolares.

Questionário 287 – Foi-me recomendado um livro e fui saber mais sobre a autora e a história.

Questionário 289 – De uma série que via na Internet fui pesquisar sobre o livro para saber como se desenrolava.

Questionário 290 – Para resumos para o Português.

Questionário 292 – Para uma apresentação em Português fui pesquisar.

Questionário 293 – Procuo blogues sobre livros para procurar informações sobre livros para ler.

Questionário 305 – Procuo sites para compra de livros ingleses pois em Portugal nas lojas não se encontram.

Questionário 307 – Para apresentações sobre um livro na escola.

Questionário 309 – Quando não conheço um livro e quero saber se é interessante e vale a pena comprar.

Questionário 314 – Li o “Kafka à Beira Mar” do Murakami e quis saber opiniões de outros leitores do livro e fui a Internet.

Questionário 316 – Para pesquisas para trabalhos escolares.

Questionário 317 – Para apresentações na disciplina de Português.

Questionário 319 – Queria saber mais sobre o livro “Moby Dick” porque queria ler mas acabei por não o ler.

Questionário 322 – Queria aumentar uma coleção de certos livros e fui ver qual era o seguinte.

Questionário 324 – Pesquisa da temática de um livro ou para saber o preço livros por motivação pessoal.

Questionário 326 – Compro livros online para apoio a trabalhos escolares.

Questionário 327 – Informações sobre livros para trabalhos para a escola.

Questionário 328 – Para trabalhos de Português.

Questionário 330 – Por causa da escola.

Questionário 332 – Para trabalhos para a escola.

Questionário 339 – Informações sobre autores de livros.

- Questionário 341 – Ouvi falar de um livro e fui saber na Internet.
- Questionário 344 – Pesquisa para resumos de livros para a escola.
- Questionário 345 – Realizei uma pesquisa para resumo de livro para não ter de ler o livro.
- Questionário 348 – Para ver se vale a pena comprar um livro.
- Questionário 349 – Para pesquisar temas ou questões de livros abordados na sala de aula.
- Questionário 352 – Pesquisa para realizar apresentações de livros para a disciplina de Português
- Questionário 353 – Pesquisa sobre a saga que estou a ler e isso levou-me a adquirir os livros que a constituem.
- Questionário 354 – Para fazer o resumo de um livro para a escola.
- Questionário 356 – Para apresentar livros em Português vou pesquisar livros mais lidos e famosos entre os jovens.
- Questionário 357 – Pesquisar livros do género de que gosto para ir ler depois.
- Questionário 362 – Pesquisa sobre “Os Maias” para fins escolares.
- Questionário 363 – Pesquisa sobre a história de um livro e o seu autor.
- Questionário 364 – O livro que estou a ler agora fui procurar a sinopse a Internet.
- Questionário 369 – Pesquisar sobre livros para saber se havia de comprar.
- Questionário 370 – Pesquisei para encontrar um livro sobre a História do futebol.
- Questionário 371 – Para ficar a conhecer o tema de um livro.
- Questionário 375 – Pesquisa nos sites de compra de livros para saber preços e opiniões de outros leitores.
- Questionário 378 – Pesquisa para um resumo para um trabalho de escola.
- Questionário 379 – Para uma ficha de leitura para a escola precisava de dados biográficos do autor.
- Questionário 381 – Para comprar livros online.
- Questionário 382 – Pesquisei sobre “Os Filhos da Droga” para um trabalho.

Questionário 384 – Pesquisar sobre um livro para fazer uma ficha de leitura.

Questionário 390 – Fui procurar informações sobre o livro “Abandonada” e ver críticas.

Questionário 391 – Resumos para fazer fichas de leitura.

Questionário 393 – Para uma ficha de leitura pesquisei o resumo.

Questionário 394 – Pesquisei sobre um livro chamada “American Sniper” para encontrar informações sobre o autor.

Questionário 395 – Sim, uma vez para escolher um livro para ler.

Questionário 396 – Para escolher livros vou a net para saber opiniões.

Questionário 398 – Pesquisa sobre resumos de capítulos de “Os Maias”.

Questionário 400 – Quando ouço falar de um livro chego a casa e vou ao Google para saber mais.

Questionário 401 – Procuo críticas aos livros para saber se me despertam interesse antes de ir ler.

Questionário 402 – Procurar sinopses.

Questionário 404 – Procurar preços, editora e autor.

Questionário 406 – Procurei informações sobre os preços de livros.

Questionário 408 – Para a realização de um contrato de leitura tinha de escolher o livro e fui pesquisar várias hipóteses.

Questionário 409 – Quando não percebo uma parte de um livro tento esclarecer na net.

Questionário 410 – Para um trabalho da escola fui ver um resumo de um livro.

Questionário 411 – Busco sinopses, críticas e informações para comprar livros sempre para fins pessoais de lazer.

Questionário 416 – O livro era em Inglês e eu queria encomendar online.

Questionário 417 – Para fazer um trabalho para a escola.

Questionário 424 – Pesquisei na net os livros da saga “Marcada” e foi na Internet que os vim a conhecer também.

Questionário 427 – Queria saber se um certo livro sobre um baterista de rock de que gosto já tinha saído em Portugal.

Questionário 429 – Pesquisei sobre a existência de um livro de que me falaram.

Questionário 432 – Pesquisa informações sobre os autores dos livros para conhecê-los melhor.

Questionário 434 – Pesquisa resumos para ver que livros comprar online.

Questionário 436 – Pesquisei porque queria saber a história de um livro que queria comprar.

Questionário 439 – Para trabalhos da escola.

Questionário 445 – Pesquisas sobre livros para a realização de trabalhos.

Questionário 446 – Sim pesquisei sobre um livro que queria vir a ler.

Questionário 449 – Pesquisa sempre que fazemos uma ficha de leitura para ver o resumo do livro.

Questionário 451 – Pesquisar resumos para me ajudar a fazer fichas de leitura.

Questionário 453 – Para a realização de fichas de leitura com biografia de autores.

Questionário 455 – Queria descobrir um livro para ler para a disciplina de Português.

Questionário 456 – Para uma ficha de leitura fui realizar pesquisas adicionais.

Questionário 457 – Para fazer resumos para a escola.

Questionário 458 – Um livro que queria ler não estava disponível em Portugal e procurei-o em brasileiro.

Questionário 463 – Procurar resumos de “Os Maias”.

Questionário 464 – Pesquisa sobre “Os Maias” porque não terminei a leitura e precisava de ajuda para conhecer o livro.

Questionário 465 – Interessei-me pelo livro “Anna Karénina” e decidi pesquisar mais sobre o autor e o assunto do livro.

Questionário 468 – Procurei se havia livros de uma coleção que andava a ler.

Questionário 469 – Tentei procurar um livro na net que estava esgotado a ver se conseguia comprar.

Questionário 471 – Pesquisas para resumos para trabalhos escolares.

Questionário 474 – Pesquisei sobre livros do Robert Muchamore para saber se havia mais livros a sair.

Questionário 476 – Pesquisei para fazer fichas de leitura pedidas pelo professor de Português.

Questionário 478 – Para fazer resumos para a escola.

Questionário 485 – Costumo pesquisar na net sobre livros de que ouvi falar.

Questionário 487 – Para trabalhos escolares sobre livros.

Questionário 490 – Quando ouço falar de um livro e acho interessante vou a net para saber se vou comprar.

Questionário 498 – Para fazer uma ficha de leitura.

Questionário 500 – Fazer resumos para o “Memorial do Convento”.

Questionário 501 – Pesquisa para uma leitura da escola para ver resumo de um livro que não acabei de ler.

Questionário 503 – Quando preciso de apresentar resumos de um livro que na realidade não li vou a net procurar o resumo.

Questão 106 – Qual era esse livro e qual o programa televisivo que te conduziu a essa leitura?

Desta feita os respondentes teriam de referir uma obra de leitura a que tivessem chegado a partir de curiosidade desenvolvida pelo visionamento de um programa televisivo e em função do tema aí tratado. O par título/autor resultou de codificação nossa, uma vez que aqui não se pedia informação tão detalhada aos respondentes.

Questionário 2 (SANGUE FRESCO / CHARLAINE HARRIS) – A série de televisão do mesmo nome.

Questionário 8 (ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – O programa “Alta Definição” do Daniel Oliveira levou-me ao livro.

Questionário 9 (ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – Do programa passei ao livro.

Questionário 23 – (OBRA DA SÉRIE “O BANDO DOS QUATRO” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JOÃO AGUIAR) – Uma série televisiva.

Questionário 29 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um programa de TV leva-me a ler sobre o assunto e vou ver livros.

Questionário 59 (O DIÁRIO CONFIDENCIAL DE MARIANA / GOMES E BERNARDO) – O programa de televisão.

Questionário 87 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Vi os filmes na televisão.

Questionário 99 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Vi um programa sobre cultura japonesa levou-me a ler um livro sobre o tema.

Questionário 133 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Dava na TVI e depois li o livro.

Questionário 155 (OBRA DA SÉRIE “O CLUBE DAS CHAVES” / GONZALEZ E PEDREIRA) – Da televisão passei para o livro.

Questionário 165 (OS MAIAS / EÇA DE QUEIROZ) – Vi “Os Maias” numa série de televisão brasileira e quis ler o livro.

Questionário 201 (OBRA DA SÉRIE “GUERRA DOS TRONOS” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / GEORGE R. R. MARTIN) – A série televisiva.

Questionário 202 – (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) - Primeiro como programa televisivo e depois como leitura.

Questionário 203 (O AMOR É OUTRA COISA / MARGARIDA REBELO PINTO) – Um programa da SIC levou-me a ler o livro.

Questionário 204 (ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – Um programa de televisão e fui ler o livro, é do apresentador.

Questionário 205 (ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – O apresentador também é o escritor do livro.

Questionário 207 (DEXTER: UM PESADELO RAIADO DE NEGRO / JEFF LINDSAY) – A série da TV.

Questionário 208 (O DIÁRIO DE CARRIE / CANDACE BUSHNELL) – Sim, da televisão.

Questionário 259 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Foi a série da TV.

Questionário 268 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um documentário sobre a civilização Maia levou-me a um livro sobre esse povo.

Questionário 272 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO ALÇADA E MAGALHÃES) – A série.

Questionário 275 (COISAS DA VIDA / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – “Coisas da Vida”.

Questionário 277 (MORTE EM VIENA / DANIEL SILVA) – Vi um programa sobre a II Guerra Mundial e depois li o livro “Morte em Viena”.

Questionário 289 (PRETTY LITTLE LIARS / SARA SHEPARD) – Vi na televisão e fui ler.

Questionário 298 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO/ ALÇADA E MAGALHÃES) – Era uma série de episódios.

Questionário 306 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um documentário levou-me a um livro que fui ler.

Questionário 307 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Foi um programa sobre o autismo e fui procurar livros sobre o tema.

Questionário 329 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um programa sobre o caso do desaparecimento da Maddie e fui ler o livro sobre o tema.

Questionário 330 (LAÇOS QUE PERDURAM / NICHOLAS SPARKS) – Vi o filme na televisão.

Questionário 353 (METAMORFOSE / FRANZ KAFKA) – Porque num programa do Gato Fedorento o livro era referido.

Questionário 372 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE

TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Série.

Questionário 376 (O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO) – Vi na TV.

Questionário 397 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO/ ALÇADA E MAGALHÃES) – Porque vi a série de televisão.

Questionário 401 (ALTA DEFINIÇÃO: O QUE DIZEM OS TEUS OLHOS / DANIEL OLIVEIRA) – “Alta Definição” do programa para o livro.

Questionário 449 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma entrevista do José Mourinho levou-me a ler a sua biografia.

Questionário 507 (O CÉU EXISTE MESMO / VINCENT E BURPO) – Pela publicidade televisiva.

Questão 108 – Descreve um caso em que isso tenha acontecido e as razões para tal.

Tratava-se de descrever uma situação em que um livro tivesse conduzido o leitor a ler um outro ou outros (na sequência da questão anterior). Mais uma vez, o par título/autor resulta de codificação nossa (não era aqui solicitada aos inquiridos informação sobre autoria das obras). Esse par/autor, entre parêntesis, refere-se ao livro de partida cuja leitura conduziu a outras leituras.

Questionário 10 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DA SÉRIE “THE HUNGER GAMES” / SUZANNE COLLINS) – Fui lendo a série.

Questionário 11 (O HOBBIT / TOLKIEN) – Levou-me a ler “O Senhor dos Anéis”.

Questionário 12 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando gosto de um autor leio mais livros dele.

Questionário 13 (GASPAR E MARIANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Li esse e depois fui ler outro livro do autor.

Questionário 14 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Se gosto de um autor vou ler outros livros dele.

Questionário 15 (CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER) – Depois fui lendo a série.

Questionário 18 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – De um livro de um autor passei aos outros desse mesmo autor.

Questionário 23 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro que tinha continuação para outro.

Questionário 24 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro e depois gostei e li toda a coleção.

Questionário 26 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Compro as sequelas quando gosto do primeiro.

Questionário 27 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros das coleções juvenis, um livro levava a outro.

Questionário 28 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro levou-me a ler toda a coleção.

Questionário 29 (OBRA NÃO IDENTIFICADA / NICHOLAS SPARKS) – Um livro do Nicholas Sparks que li e depois fui ler mais do autor.

Questionário 30 (ANJOS E DEMÓNIOS / DAN BROWN) – Levou-me a ler outros do mesmo autor.

Questionário 31 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DA SÉRIE “HARRY POTTER” / J. K. ROWLING) – Fui lendo a série.

Questionário 35 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Ao ler um autor e

gostar leio outros livros dele.

Questionário 40 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DA SÉRIE “HARRY POTTER” / J. K. ROWLING) – Li a série desses livros.

Questionário 44 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Sagas, um livro leva a outro.

Questionário 47 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro de um autor de que gosto faz-me ler outro.

Questionário 48 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DE NICHOLAS SPARKS / NICHOLAS SPARKS) – Li um do Nicholas Sparks e decidi ler outros dele.

Questionário 49 (OBRA DA SÉRIE “CHERUB” / ROBERT MUCHAMORE) – Li um uma vez e continuei a coleção.

Questionário 51 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DE MARGARIDA REBELO PINTO / MARGARIDA REBELO PINTO) – De um livro fui lendo outros pois gostei.

Questionário 61 (COMO ESCAVAR UM ABISMO / FERNANDO RIBEIRO) – O livro “Como Escavar um Abismo” levou-me a ler “Feridas Essenciais”. São livro do Fernando Ribeiro dos Moonspell.

Questionário 62 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DE ISABEL ALLENDE / ISABEL ALLENDE) – Um de uma trilogia de Isabel Allende levou-me a outro da mesma trilogia.

Questionário 63 (CRONICANDO / MIA COUTO) – Levou-me a ler “Jerusalém” do mesmo autor.

Questionário 65 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DA SÉRIE “JERONIMO STILTON” / ELIZABETTA DAMI) – Os livros do “Jeronimo Stilton” pois fui lendo uns a seguir aos outros.

Questionário 67 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Se gosto da escrita de um autor leio mais livros dele.

Questionário 73 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um autor e li outros livros dele.

Questionário 78 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma coleção que fui lendo.

Questionário 81 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Queria ler a coleção.

Questionário 83 (OBRA NÃO IDENTIFICADA DE ANTÓNIO LOBO ANTUNES / ANTÓNIO LOBO ANTUNES) – Li o Lobo Antunes e gostei e fui comprar e ler outro dele.

Questionário 85 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de uma autora e fui ler mais livros seus.

Questionário 86 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando são uma saga.

Questionário 88 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Se gosto de um autor vou ler mais livros dele.

Questionário 92 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – A coleção “Uma Aventura”.

Questionário 94 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – A saga “Twilight”.

Questionário 96 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma coleção.

Questionário 98 (OBRA DE PAULO COELHO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / PAULO COELHO) – Li um livro do Paulo Coelho e depois fui ler o “Alquimista”, do mesmo.

Questionário 99 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando a história tem continuidade noutros livros.

Questionário 100 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li muitos da mesma autora porque gostei dela.

Questionário 101 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei do tema e fui ler outros do mesmo tema.

Questionário 102 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Os livros de “Uma Aventura” pois queria continuar a história.

Questionário 106 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Saga “Twilight”.

Questionário 110 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Coleção “Harry Potter”.

Questionário 116 (ASSASSINS CREED: CRUZADA SECRETA / OLIVER BOWDEN) – Depois de ler pesquisei e li livros sobre o Leonardo da Vinci.

Questionário 121 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Sim, livros de uma coleção que me interessava e li um a seguir ao outro.

Questionário 123 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando se trata de trilogias se gosto do primeiro leio os outros.

Questionário 125 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Coleções com sequência para saber o fim da história.

Questionário 128 (OBRA DA SÉRIE “CHERUB” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ROBERT MUCHAMORE) – Li um e depois li a coleção.

Questionário 129 (O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN) – Li esse e depois as suas sequelas.

Questionário 130 (CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER) – Li e depois isso fez-me ler os outros da saga.

Questionário 131 (CONFLITO DE SÉCULOS / ELLEN G. WHITE) – Depois de ler este, li o livro “Escrevendo a Verdade”, são livros religiosos.

Questionário 132 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro sobre o nazismo levou-me a ler um sobre a II Guerra Mundial.

Questionário 133 (OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS) – Os livros de Nicholas Sparks.

Questionário 143 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Nos casos de coleções a leitura de um livro leva a outro.

Questionário 145 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li o livro de uma autora e ela lançou o próximo e fui ler.

Questionário 150 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – A história continuar noutro livro.

Questionário 152 (A TRAGÉDIA DA RUA DAS FLORES / EÇA DE QUEIROZ) – Quando li “a Tragédia da Rua das Flores” gostei e fui ler “O Primo Basílio”.

Questionário 154 (OBRA DE FERNANDO PESSOA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / FERNANDO PESSOA – Quando tomei conhecimento da obra Pessoa fui lendo mais livros de Fernando Pessoa.

Questionário 155 (OBRA DA SÉRIE “AS GÉMEAS” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON) – Coleções como “As Gémeas” da Enid Blyton.

Questionário 159 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros de séries, um leva a ler o outro.

Questionário 172 (OBRA DE SUSANNA TAMARO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / SUSANNA TAMARO) – Quando li um livro da Susanna Tamaro tive interesse em ler outros e fui ler.

Questionário 173 (OBRA DE LUÍS SEPÚLVEDA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / LUÍS SEPÚLVEDA) – Li um livro do Luís Sepúlveda e gostei e fui ler outro.

Questionário 174 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Fui lendo a série.

Questionário 175 (NAS ASAS DO AMOR / SARAH SUNDIN) – A trilogia “Nas Asas da Glória”, li o primeiro e fui lendo, os livros são muito baratos.

Questionário 176 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma trilogia em que li todos os livros.

Questionário 178 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei do livro de um autor e decidi ler outros livros desse autor.

Questionário 179 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro de um autor de que gostei e depois li outros do mesmo autor.

Questionário 181 (UM CRIME NO EXPRESSO DO ORIENTE / AGATHA CHRISTIE) – Li um da Agatha Christie, “Um Crime no Expresso do Oriente”, e fui ler outros da autora.

Questionário 183 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Banda desenhada, de um livro para outro para saber as outras aventuras da personagem.

Questionário 184 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro inserido em coleções leva-me a continuar a leitura.

Questionário 185 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Ser um livro de um autor de que gostei.

Questionário 188 (O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN) – Li todos os livros do Dan Brown porque gostei desse primeiro.

Questionário 189 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um autor e continuei a ler livros dele.

Questionário 192 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando leio sagas e acho o primeiro livro interessante leio os próximos.

Questionário 193 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um livro e li mais dessa coleção.

Questionário 198 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando se trata de sagas com continuidade.

Questionário 199 (OBRA DA SÉRIE “OS CINCO” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON) – A coleção dos “Cinco”.

Questionário 200 (CREPÚSCULO / STEPHENIE MEYER) – Nessa saga uns livros levaram-me a ler os outros.

Questionário 201 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros que têm vários volumes.

Questionário 204 (OBRA DE DAN BROWN SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DAN BROWN) – Livros do Dan Brown em que a leitura de um leva a outro.

Questionário 205 (OBRA DE MARGARIDA REBELO PINTO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / MARGARIDA REBELO PINTO) – Livros da Margarida Rebelo Pinto, um fez-me ler os outros.

Questionário 207 (AS DEZ FIGURAS NEGRAS / AGATHA CHRISTIE) – Levou-me a ler a “Morte no Nilo”.

Questionário 209 (OBRA DE JÚLIO VERNE SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JÚLIO VERNE) – Gostei e fui lendo a coleção do Júlio Verne.

Questionário 210 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Por vezes curiosidade sobre um autor que me leva a ler outros livros dele.

Questionário 212 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma continuação do livro anterior.

Questionário 213 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Coleção “Harry Potter”.

Questionário 218 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – De um livro passei a outro.

Questionário 219 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro de que gostei muito e resolvi ler outro do mesmo autor.

Questionário 221 (OBRA DE DOROTHY KOOMSON SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DOROTHY KOOMSON) – Comecei a ler um da Dorothy Koomson e fui lendo a coleção toda.

Questionário 225 (A MELODIA DO ADEUS / NICHOLAS SPARKS) – Li “A Melódia do Adeus” e isso levou-me a ler “Um Homem com Sorte”.

Questionário 229 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livro sobre equitação que recomendava outros.

Questionário 230 (OBRA DA SÉRIE “CHERUB” / ROBERT MUCHAMORE) – A série “Cherub”, fui lendo um a seguir ao outro.

Questionário 231 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Era um trilogia e as histórias de cada livro continuavam no outro e fui lendo.

Questionário 234 (UM HOMEM COM SORTE / NICHOLAS SPARKS) – Li “Um Homem com Sorte” e isso levou-me a ler “Um Momento Inesquecível”.

Questionário 236 (OBRA DA SÉRIE “OS CINCO” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON) – Os livros de “Os Cinco”.

Questionário 237 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro e fui ler outro da mesma autora e que era uma continuação.

Questionário 240 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros de uma mesma autora de que gosto.

Questionário 241 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando é uma coleção de que eu gosto.

Questionário 242 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando os livros têm sequência uns nos outros.

Questionário 248 (OBRA DA SÉRIE “ARREPIOS” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / R. L. STINE) – COLEÇÃO ARREPIOS

Questionário 250 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Li a coleção.

Questionário 251 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Coleção “Uma Aventura” que fui lendo e depois li outros da série.

Questionário 263 (OBRA DE AUGUSTO CURY SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / AUGUSTO CURY) – Li o primeiro livro do Augusto Cury e depois fui ler outros.

Questionário 264 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei do estilo de escrita de um autor e decidi ler mais livros.

Questionário 265 (OBRA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – Li um livro sobre a Marquesa de Alorna e isso levou-me a ler mais sobre essa figura.

Questionário 268 – (O SEGREDO / RHONDA BYRNE) – Fez-me interessar por outros livros sobre a Humanidade.

Questionário 272 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Livros da série “Uma Aventura”.

Questionário 277 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Saga do “Crepúsculo”.

Questionário 284 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Saga “Twilight”.

Questionário 286 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros com continuação.

Questionário 287 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro e gostei e fui ler outro da mesma autora.

Questionário 289 (OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS) – Li um do Nicholas Sparks e quis ler outros dele.

Questionário 290 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando o livro faz parte de uma coleção.

Questionário 292 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Sim, li um livro e depois fui ler outro com a parte dois.

Questionário 293 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma trilogia em que o primeiro livro me levou aos outros.

Questionário 306 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um livro de um autor e fui ler mais do mesmo autor.

Questionário 307 (OBRA DE CARLOS RUIZ ZAFÓN SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / CARLOS RUIZ ZÁFON) – Os livros do Carlos Ruiz Zafón porque gostei da sua escrita.

Questionário 309 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando são continuações ou trilogias.

Questionário 310 (OBRA DE LESLEY PEARSE SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / LESLEY PEARSE) – Li um livro da Lesley Pearse e fui comprar a seguir um da Margarida Rebelo Pinto porque eram ambos romances.

Questionário 311 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma trilogia, por exemplo um livro segue para outro.

Questionário 314 (OBRA DE HARUKI MURAKAMI SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / HARUKI MURAKAMI) – De um livro do Murakami quis ler outros.

Questionário 317 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando a história continua noutro volume.

Questionário 319 (OBRA DE CHRISTOPHER PAOLINI SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / CHRISTOPHER PAOLINI) – Os livros do Paolini que são uma trilogia.

Questionário 322 (OBRA DA SÉRIE “OS CINCO” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ENID BLYTON) – Série “Os Cinco”.

Questionário 323 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros de uma trilogia.

Questionário 324 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma coleção com continuação.

Questionário 327 (OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS) – Li um do Nicholas Sparks e continuei a ler o autor.

Questionário 331 (OBRA DE MARGARIDA REBELO PINTO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / MARGARIDA REBELO PINTO) – Li um da Margarida Rebelo Pinto e fui ler outros.

Questionário 332 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostar do autor e ler mais obras dele.

Questionário 339 (OBRA DE DOROTHY KOOMSON SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / DOROTHY KOOMSON) – FUI LENDO TODOS OS DA DOROTHY KOOMSON.

Questionário 340 (OBRA DE MARGARIDA REBELO PINTO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / MARGARIDA REBELO PINTO) – Livros da Margarida Rebelo Pinto.

Questionário 341 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros que têm continuação.

Questionário 342 (OBRA DA SÉRIE “O SENHOR DOS ANÉIS” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / TOLKIEN) – Livros que têm continuação, como “O Senhor dos Anéis”.

Questionário 347 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma coleção.

Questionário 348 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros com continuação.

Questionário 349 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Uma saga.

Questionário 351 (OBRA DE JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – José Rodrigues dos Santos, fui lendo os livros dele uns a seguir aos outros.

Questionário 352 – (OBRA DE GUILLAUME MUSSO SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / GUILLAUME MUSSO) LI UM LIVRO DO GUILLAUME MUSSO E DECIDI LER OUTROS LIVROS DESSE AUTOR

Questionário 353 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – O meu pai deu-me o primeiro do “Harry Potter” e depois fui lendo todos.

Questionário 354 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Um livro com uma história verídica e passei a gostar de livros desse género.

Questionário 356 (OBRA DE JANE AUSTEN SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JANE AUSTEN) – Os livros da Jane Austen que fui lendo porque gostei do estilo e conteúdo.

Questionário 357 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – A saga do Harry Potter.

Questionário 362 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Sagas como o “Crepúsculo”.

Questionário 363 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um autor e li mais dele.

Questionário 364 (OBRA DA SÉRIE “TRILOGIA DA HERANÇA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / CHRISTOPHER PAOLINI) – Trilogia da herança do Paolini.

Questionário 365 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Continuações de histórias.

Questionário 371 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Livros da coleção “Harry Potter”.

Questionário 372 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros da mesma coleção.

Questionário 373 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro de um autor e gostei da sua escrita e procurei ler mais livros dele e li.

Questionário 374 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Sagas.

Questionário 375 (HARRY POTTER E A PEDRA FILOSOFAL / J. K. ROWLING) – “Harry Potter e a Pedra Filosofal” levou-me a ler toda a saga.

Questionário 378 (O CÓDIGO DA VINCI / DAN BROWN) – Li “O Código da Vinci” e depois fui ler outros livros do Dan Brown.

Questionário 379 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Saga “Twilight”.

Questionário 381 (OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS) – Livros do Nicholas Sparks.

Questionário 383 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Li toda a coleção.

Questionário 390 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Saga “Twilight”.

Questionário 397 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Série “Uma Aventura”, fui lendo os livros.

Questionário 398 (CHOCOLATE À CHUVA / ALICE VIEIRA) – Li “Chocolate à Chuva” e depois os seguintes da autora.

Questionário 402 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – “HARRY POTTER”, a série. Fui lendo toda.

Questionário 411 (OBRA DE WILLIAM BLAKE SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / WILLIAM BLAKE) – Sim, um livro do William Blake levou-me a ler Aldous Huxley.

Questionário 417 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Li a série.

Questionário 427 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Gostava da coleção “Uma Aventura”.

Questionário 430 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Sim, livros do mesmo tema que sejam livros dramáticos.

Questionário 431 (OBRA DA SÉRIE “TWILIGHT” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / STEPHENIE MEYER) – Li toda a saga “Crepúsculo”.

Questionário 434 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Comprei um livro e como era de uma saga fui comprando e lendo os outros.

Questionário 435 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Série “Harry Potter”.

Questionário 436 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Continuação de uma coleção.

Questionário 445 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – Livros de coleção, como por exemplo “Uma Aventura”.

Questionário 446 (OBRA DA SÉRIE “UMA AVENTURA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ALÇADA E MAGALHÃES) – A série “Uma Aventura”.

Questionário 449 (OBRA DA SÉRIE “AS AVENTURAS DE SHERLOCK HOLMES” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / ARTHUR CONAN DOYLE) – Os livros do Sherlock Holmes pois as aventuras continuam de um livro para outro.

Questionário 452 (O DIÁRIO DA NOSSA PAIXÃO / NICHOLAS SPARKS) – Levou-me a ler outros do autor.

Questionário 453 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Gostei e fui ler outros livros da autora.

Questionário 454 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um escritor e quando acabei fui ler mais livros do mesmo.

Questionário 455 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Li um livro e ele tinha continuação e li o segundo.

Questionário 458 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Coleções de livros onde há continuação.

Questionário 465 (OBRA DE NICHOLAS SPARKS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / NICHOLAS SPARKS) – Li um livro do Nicholas Sparks e gostei tanto que li mais livros desse autor.

Questionário 468 (OBRA DA SÉRIE “DIÁRIO DE UM BANANA” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JEFF KINNEY) – A série “Diário de um Banana”.

Questionário 469 (DIÁRIO / ANNE FRANK) – O “Diário de Anne Frank”, gostei e fui ler mais desse gênero.

Questionário 471 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Gostei de um autor que me foi recomendado e li e acabei por ler mais livros dele.

Questionário 474 (OBRA DE JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Os livros do José Rodrigues dos Santos que fui lendo porque gosto do autor.

Questionário 476 (A LUA DE JOANA / MARIA TERESA MAIA GONZALEZ) – Fascinou-me e fui ler “Os Herdeiros da Lua de Joana”.

Questionário 482 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Leitura de sagas em que há continuação.

Questionário 489 (FÚRIA DIVINA / JOSÉ RODRIGUES DOS SANTOS) – Depois desse fui ler outro dele porque gosto da escrita.

Questionário 490 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Ao gostar de um autor quero ler outras obras suas.

Questionário 492 (OBRA DA SÉRIE “HARRY POTTER” SEM INDICAÇÃO DE TÍTULO / J. K. ROWLING) – Os livros do “Harry Potter”.

Questionário 497 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Acontece nas sagas e continuações.

Questionário 501 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Quando era muito novo livros de uma coleção.

Questionário 503 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Achei interessante a forma de escrever de um autor e fui ler mais livros desse escritor.

Questionário 509 (NÃO REFERE TÍTULO EM CONCRETO) – Livros que continuam para outros.

Questão 110 – Qual era esse livro e qual o site/atividade na Internet que te conduziram a essa leitura?

Tratava-se de indicar um livro descoberto a partir de uma atividade realizada na internet, bem como de referenciar a atividade em causa.

Questionário 32 (THE FAULT IN OUR STARS / JOHN GREEN) – Descobri o livro a partir do trailer do filme que vi na Internet.

Questionário 44 (O NOME DO VENTO / PATRICK ROTHFUSS) – Descobri no site da Fnac.

Questionário 83 (O MANDARIM / EÇA DE QUEIROZ) – Procurava informações sobre o que ler no 9º. Ano e encontrei “O Mandarim” do Eça de Queiroz e fui ler.

Questionário 88 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Muitas vezes.

Questionário 99 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Sim, a imagem do livro estava na net e depois de a ver fui ler o livro.

Questionário 121 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Descobri um livro no site da Porto Editora.

Questionário 151 (PRETTY LITTLE LIARS / SARA SHEPARD) – Foi a partir de um site.

Questionário 193 (SÉRIE “CHERUB” / ROBERT MUCHAMORE) – Vi a biografia do autor e isso levou-me a ler os livros.

Questionário 207 (OS TRÊS MOSQUETEIROS / ALEXANDRE DUMAS) – Na Fnac descobri “Os Três Mosqueteiros” do Dumas e comprei e li.

Questionário 309 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Na net vejo frases que pertencem a livros e depois pesquiso sobre esses livros.

Questionário 349 (MEMORIAL DO CONVENTO / JOSÉ SARAMAGO) – Descobri na net.

Questionário 354 (OS ANJOS NÃO TÊM ASAS / RUY DE CARVALHO) – no site da Wook descobri “Os Anjos Não Têm Asas” do ator Ruy de Carvalho e fui ler.

Questionário 356 (À ESPERA NO CENTEIO / J. D. SALINGER) – Na Wikipedia encontrei “À Espera No Centeio” do Salinger.

Questionário 357 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Descobri livros nos sites das editoras.

Questionário 370 (HISTÓRIA DO FUTEBOL / AUTOR NÃO IDENTIFICADO) – No site do Record descobri o livro “História do Futebol” que depois comprei.

Questionário 382 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Sim, livros a partir do Facebook.

Questionário 411 (O LIVRO VERMELHO DE MAO TSE TUNG / MAO TSE TUNG) – Ao ler sobre o Comunismo na net fui ler o “Livro Vermelho de Mao Tse Tung” para aprofundar ideias.

Questionário 419 (RAPARIGA DE BRINCO DE PÉROLA / TRACY CHEVALIER) – “A Rapariga de Brinco de Pérola” que descobri numa iniciativa no Facebook.

Questionário 424 (MARCADA / P. C. CAST E KRISTIN CAST) – Lia um blogue que me deu a conhecer o livro “Marcada” e essa saga e comecei a ler os livros.

Questionário 427 (THE PERKS OF BEING A WALLFLOWER / STEPHEN CHBOSKY) – Descobri esse livro no Twitter.

Questionário 485 (NÃO REFERE OBRA EM CONCRETO) – Descobri um livro e li a partir do Youtube.

FIM