

## PERFIS E PRÁTICAS DE LEITURA DE LIVROS DOS ALUNOS EM PORTUGAL

*João Trocado da Mata*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*José Soares Neves*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*Patrícia Ávila*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

*Miguel Ângelo Lopes*

Iscte – Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal

**Resumo** Com base numa operação de inquérito por questionário a uma amostra representativa de alunos matriculados no 3.º ciclo do ensino básico e no ensino secundário em Portugal continental, nos anos letivos de 2018/19 e 2019/2020, o artigo trata as práticas de leitura de livros, em formato impresso e digital, entendidas como prática cultural, avançando novos dados sobre o caso português. Os perfis sociais dos alunos e os contextos familiares são as duas principais dimensões em análise. Os resultados revelam a importância da inclusão das atividades e dinâmicas familiares relacionadas com a leitura no modelo analítico, complementando a abordagem mais comum na análise sociológica realizada a partir do capital cultural objetivado e institucionalizado.

**Palavras-chave:** práticas de leitura, ensino básico e secundário, leitura de livros, família e leitura.

### Book reading profiles and practices of Portuguese students

**Abstract** Based on a survey conducted with a representative sample of students enrolled in lower secondary and upper secondary education in mainland Portugal during the 2018/19 and 2019/20 academic years, this article addresses book reading practices, in both print and digital formats, understood as a cultural practice, providing new data on the Portuguese case. The social profiles of students and family contexts are the two main dimensions analyzed. The results reveal the importance of including family activities and dynamics related to reading in the analytical model, complementing the more common approach in sociological analysis based on objectified and institutionalized cultural capital.

**Keywords:** reading practices, lower and upper secondary education, book reading, family and reading.

### Profils et pratiques de lecture de livres des élèves portugais

**Résumé:** Basé sur une enquête par questionnaire menée auprès d'un échantillon représentatif d'élèves inscrits dans le collège et lycée au Portugal continental, durant les années scolaires 2018/19 et 2019/20, cet article traite des pratiques de lecture de livres, sous format imprimé et numérique, comprises comme une pratique culturelle, fournissant de nouvelles données sur le cas portugais. Les profils sociaux des élèves et les contextes familiaux sont les deux principales dimensions analysées. Les résultats révèlent l'importance d'inclure les activités et dynamiques familiales liées à la lecture dans le modèle analytique, complétant l'approche plus courante en analyse sociologique basée sur le capital culturel objectivé et institutionnalisé.

**Mots-clés:** pratiques de lecture, collège et lycée, lecture de livres, famille et lecture.

### Perfiles y prácticas de lectura de libros de los estudiantes portugueses

**Resumen** Basado en una encuesta realizada a una muestra representativa de estudiantes matriculados en educación secundaria obligatoria y en bachillerato en Portugal continental, durante los años académicos 2018/19 y 2019/20, este artículo aborda las prácticas de lectura de libros, en formato impreso y digital, entendidas como una práctica cultural, proporcionando nuevos datos sobre el caso portugués. Los perfiles sociales de los estudiantes y los contextos familiares son las dos principales dimensiones analizadas. Los resultados revelan la importancia de incluir las actividades y dinámicas familiares relacionadas con la lectura en el modelo analítico, complementando el enfoque más común en el análisis sociológico basado en el capital cultural objetivado e institucionalizado.

**Palabras-clave:** prácticas de lectura, educación secundaria obligatoria y bachillerato, lectura de libros, familia y lectura.

---

## Introdução

As transformações sociais observadas nas sociedades contemporâneas nas últimas décadas e os seus potenciais impactos nas práticas de leitura têm ganhado crescente atenção no debate sociológico (Cardoso, 2013, 2015; Martins e Garcia, 2016; Octubre, 2018, 2019; Kucirkova e Cremin, 2020; Coulangeon, 2021). Essas transformações podem ser identificadas em três grandes domínios interrelacionados da atividade social: educativo e formativo; tecnológico; comunicacional e cultural.

No primeiro domínio, importa registar o progressivo movimento de expansão escolar, com a subida do nível de qualificação da população e alargamento do acesso aos níveis cimeiros dos sistemas de ensino (OECD, 2003, 2013, 2023b). A ampliação do número de anos de obrigatoriedade escolar tem sido acompanhada pela afirmação da crescente necessidade da atualização contínua de conhecimentos e competências por parte da população adulta, consubstanciada no princípio da aprendizagem ao longo da vida. (Ávila, 2023a).

No domínio tecnológico, é de sublinhar o crescimento expressivo do número de aparelhos digitais (*smartphones*, computadores, *tablets*) com ligação à internet, facto que tem levado alguns autores a caracterizarem estas dinâmicas como “sociedade dos ecrãs” (Cardoso, 2013) ou “sociedade *touch screen*” (Martins e Garcia, 2016). A emergência, expansão e diversificação de plataformas e redes sociais *online* a partir de 2004 (Facebook, Youtube, WhatsApp, Instagram) — destacando-se, entre os jovens, o TikTok/Booktok (Merga, 2021) — e o aumento dos conteúdos digitais disponíveis (Jerasa e Boffone, 2021) são também elementos que importa assinalar.

No domínio comunicacional e cultural, são de destacar as seguintes transformações: a ubiquidade das tecnologias da informação e da comunicação, o alargamento do seu tempo de uso, a crescente mediação eletrónica da atividade social e seus impactos na comunicação, interação e sociabilidade; a expansão das indústrias do entretenimento e a intensificação da competição pela ocupação do tempo livre (indústria dos jogos e das séries em *streaming*); a paulatina segmentação da

oferta do mercado do livro e a bibliodiversidade (Melo, 2020), em que a categoria do livro infantil e juvenil tem um peso expressivo (Neves *et al.*, 2014: 64-65), representando 34,1% das unidades vendidas em 2023<sup>1</sup>; a emergência da profissão do consumidor cultural juvenil e das tecnoculturas juvenis (Octobre, 2018, 2019).

Das transformações mencionadas, a crescente centralidade das tecnologias da informação e da comunicação e a intensificação da competição pela ocupação do tempo livre têm vindo a ser sublinhadas, por um conjunto alargado de autores, como fatores explicativos da alteração da relação com a leitura, que parece ser hoje mais curta, fragmentada, sincopada, interpolada e triangulada (Ávila, 2008, 2023b; OECD, 2021; Octubre, 2019; Cardoso, 2015; Lopes, Neves e Ávila, 2021).

Este artigo tem como principal objetivo apresentar os resultados de uma investigação sobre as práticas de leitura dos alunos do 3.º ciclo do ensino básico (doravante 3.º ciclo) e do ensino secundário em Portugal continental, em 2018/2020, que atualizou o conhecimento produzido sobre esta temática na primeira década do corrente século num outro estudo também realizado no âmbito do Plano Nacional de Leitura (PNL) (Lages *et al.*, 2007). O artigo concorre ainda para o mapeamento de novos quadros de desenvolvimento desta prática, no âmbito da crescente importância das tecnologias da informação e da comunicação (Octobre, 2019) com notórios efeitos nos “modos de produção e de circulação dos bens e serviços culturais e da difusão da educação” (Coulangeon, 2021: 7).

O artigo encontra-se organizado do seguinte modo: revisão da literatura (evidências empíricas internacionais sobre as práticas de leitura e delimitação do objeto de estudo); metodologia (método de investigação e amostra); resultados (práticas de leitura, considerando a existência de livros em casa, o número de livros lidos nos últimos 12 meses, os suportes e formatos das leituras, o tempo diário dedicado à leitura no quadro das atividades de lazer, bem como a forma como estas dimensões se comportam em função das características individuais e familiares dos alunos); principais conclusões.

### **As práticas de leitura dos jovens: evolução, perfis sociais e contextos familiares**

A investigação mostra uma paulatina diminuição das práticas de leitura de livros dos jovens ao longo do corrente século, sendo esse decréscimo mais acentuado nos rapazes, e confirma que as raparigas gostam mais de ler e leem mais (Clark e Rumbold, 2006; OECD, 2010, 2019b, 2021; Clark e Teravainen-Goff, 2020; Cole *et al.*, 2022; Clark *et al.*, 2024). Além disso, as práticas de leitura vão diminuindo à medida que a idade e o nível de escolaridade avançam. O decréscimo tem sido sucessivamente afirmado por um conjunto alargado de pesquisas realizadas nas últimas décadas (Baudelot e Cartier, 1998; Lahire, 1998; Lopes, 2003; Mullis *et al.*, 2012;

---

1 Estudo realizado pela GFK para a APEL (Associação Portuguesa de Editores e Livreiros) sobre as vendas de livros em Portugal (<https://www.apel.pt/documentacao/dados-do-mercado-gfk/>).

Kucirkova e Cremin, 2020), embora não seja necessariamente linear (Clark e Teravainen-Goff, 2020), variando, no entanto, a influência exercida pela escola, uma das principais instâncias de socialização para a leitura.

Baudelot e Cartier (1998) constataam a diminuição da leitura de livros com a idade e o avanço no percurso escolar, sublinhando que o decréscimo é independente da origem social e do sexo, embora seja mais acentuado nos rapazes do que nas raparigas. A mudança mais expressiva ocorre no ensino secundário e relaciona-se com a alteração do padrão de leitura, passando este a ser imposto nos termos da norma legítima. Na mesma linha de argumentação, João Teixeira Lopes afirma que estamos perante um “curioso paradoxo: aparentemente a escola mata a leitura” (2003: 73). Poderá, assim, ser o próprio sistema de ensino e os *curricula* que conduzem à diminuição das práticas de leitura dos alunos. De acordo com Bernard Lahire essa diminuição decorrerá da crescente exigência das leituras instrumentais nas etapas mais avançadas da escolaridade secundária (e no superior) e consequente tendência para a concentração dos investimentos nas “leituras escolarmente úteis” (1998: 60).

Além de relacionadas com os perfis sociais dos alunos (sexo, idade e ciclo/nível de escolaridade frequentado) e com a influência da escola, as práticas de leitura aparecem também, na generalidade dos estudos, positivamente associadas aos volumes de capitais das famílias, em particular, o capital escolar dos pais e a dimensão das bibliotecas familiares. O nível de escolaridade mais elevado concluído pelos pais e o número de livros existentes em casa são, de facto, dos indicadores mais usados na sociologia quantitativa da leitura para aferir o valor atribuído ao livro e o grau de familiaridade com a leitura, permitindo também avaliar as condições de acesso aos livros e de promoção da leitura em contexto familiar.

A investigação tem revelado a existência de uma relação forte entre a posse de livros e as atitudes e práticas de leitura (Coulangeon, 2021; Clark e Poulton, 2011; OECD, 2002), bem como com o desempenho escolar, tendencialmente melhor nos alunos com mais livros em casa, independentemente de outras variáveis como a escolaridade, a ocupação ou a classe social dos pais, como demonstrado num inquérito internacional recente que inclui Portugal (Evans *et al.*, 2020). Os estudos mostram também que os alunos que têm os seus próprios livros gostam mais de ler, leem mais livros, leem mais frequentemente e por períodos mais longos e leem todos os tipos de materiais, e não apenas livros, dispondo ainda de maior probabilidade de visitar bibliotecas. O acesso condiciona a margem de escolha e a probabilidade de ter experiências positivas com a leitura (Clark e Poulton, 2011).

Desta constatação não pode, no entanto, ser assumida a existência de uma relação determinística com as práticas de leitura, não sendo a (grande) dimensão da biblioteca familiar por si só garantia de uma relação próxima com a leitura, tal como acontece aliás com o nível de escolaridade dos pais. Importa, assim, ter presente que a forte associação entre a leitura e o capital escolar dos pais não é absoluta, nem pode ser generalizada acriticamente. Com efeito, tem sido muitas vezes constatado que alguns jovens que afirmam não gostar de ler “[...] são provenientes de agregados domésticos em que o pai possui um nível de escolaridade médio ou alto [...] enquanto a mãe apresenta mesmo um elevado capital escolar”, mas

também jovens “cujo pai possui um baixo capital escolar encarem a leitura, antes de mais, como aprendizagem” ou ainda que, em alguns casos, “oriundos de famílias privilegiadas em termos de capital escolar representem a leitura como ‘perda de tempo’ e factor de ‘isolamento’” (Lopes e Antunes, 2000: 20). Podem, assim, encontrar-se “percursos de contratendência” face ao que seria “esperado” (Costa *et al.*, 2014: 19), os quais têm sido aprofundados sobretudo em estudos qualitativos.

A escolaridade dos pais é um fator inequivocamente importante, mas, como refere Lahire (2008 [1995]), não é garantia da existência de uma relação mais próxima e mais intensa dos filhos com a leitura. Segundo o autor, os grupos constituídos a partir de condições socioeconómicas, de propriedades como o nível de escolaridade ou o rendimento, não são entidades homogêneas, resultando assim desse tratamento limitações explicativas. Isto significa que é possível encontrar famílias com distintos posicionamentos face à leitura e práticas diferenciadas de leitura no interior de cada categoria das mencionadas propriedades. Da referida garantia parece decorrer, em primeiro lugar, que existe sempre uma relação próxima com a leitura e com os livros por parte dos familiares, desde logo dos pais, e, em segundo lugar, que as disposições são transmitidas e interiorizadas pelos filhos. O processo de transmissão e interiorização de disposições é complexo, exigindo tempo, contacto, disponibilidade e condições específicas de apropriação. O conceito de capital cultural (Bourdieu, 1979) nos seus três estados — incorporado (sistemas de disposições duráveis, que inclui atitudes, preferências, valores e competências), objetivado (bens como livros ou obras de arte que se definem através da relação com o capital cultural incorporado) e institucionalizado (títulos e diplomas escolares) — pode também ser convocado para a discussão como elemento de reflexão sobre as exigências associadas ao processo de acumulação, transmissão e interiorização de disposições. “A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido  *pessoalmente* pelo investidor” [itálicos no original] (Bourdieu, 1979: 3). A apropriação simbólica de bens culturais como os livros exige a existência de capital cultural incorporado e de condições específicas de apropriação, *i.e.*, de um conjunto de disposições, competências e instrumentos de produção de sentido e fruição.

Vários autores têm identificado dificuldades relacionadas com a definição e operacionalização do conceito de capital cultural (Lahire, 2008 [1995]; van de Werfhorst 2010; Jæger e Breen, 2016), sendo referida a necessidade de maior clareza, em particular com a explicitação do modo como se processa a sua transmissão, apropriação e conversão, ou seja, a reprodução intergeracional (Lahire, 2008 [1995]; Jæger e Breen, 2016). A transmissão do capital parece envolver e exigir um investimento duplo: um investimento ativo por parte dos pais na transmissão do seu capital; um investimento por parte dos filhos na apropriação e acumulação do capital, indo além da exposição passiva ao capital objetivado ou transmitido. Importa ainda compreender a forma como o capital cultural é convertido em práticas de leitura.

Estas considerações sublinham assim a importância de serem mobilizadas outras dimensões de análise como as que permitam captar o relacionamento da família com a leitura (Lahire, 2008 [1995]; Octobre, 2019; Cameira, 2022) e o modo como ocorre a reprodução dos incentivos à leitura entre gerações (Santos *et al.*,

2007). Procura-se assim, a partir da relação da família com a leitura, encontrar instrumentos que permitam contemplar, ainda que de forma aproximada e parcial, o processo de transmissão e incorporação de disposições relacionadas com a leitura, ou, dito de outro modo, a transformação de capital cultural incorporado em práticas de leitura.

O reforço da visibilidade das práticas de leitura dos pais e a construção de quadros de interação entre pais e filhos mediados pela leitura têm sido afirmados como elementos promotores do gosto dos mais novos pela leitura. Como sublinha Sylvie Octobre:

[...] todos os estudos mostram que o amor pela leitura é transmitido de uma geração para outra através do contacto frequente com os livros, do facto de verem os pais a ler desde pequenos, de ter pais que leem ou contam histórias, e também da conversa sobre as leituras (Octobre, 2019: capítulo 3.1.2).

Esses quadros de interação contemplam um conjunto alargado e diversificado de possibilidades, que refletem relacionamentos de intensidade variável e gradativa com a leitura: desde a simples observação dos familiares em atividades de leitura, a participação e envolvimento de pais e filhos nessas atividades (o conto de histórias e as conversas sobre livros), a oferta de livros aos mais novos até à organização de visitas a livrarias e bibliotecas públicas. Estes relacionamentos de intensidade variável serão integrados na análise dos perfis e práticas de leitura.

### **Práticas de leitura por prazer dos alunos: evolução dos resultados em estudos internacionais com séries estatísticas longas**

As práticas de leitura (de livros) dos alunos têm sido objeto de estudo em diversas pesquisas internacionais, o que permite dispor de um conjunto muito relevante de dados. Promovido pela OCDE, o PISA (Programme for the International Student Assessment) — que tem como objetivo avaliar as competências dos alunos de 15 anos em três domínios (leitura, matemática e ciências) — completou já oito ciclos avaliativos (2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015, 2018 e 2022).<sup>2</sup> Em cada edição do PISA, as competências dos alunos são avaliadas nos referidos três domínios, sendo um deles objeto de aprofundamento. A leitura recebeu atenção particular nos ciclos avaliativos de 2000, 2009 e 2018. Os dados da edição de 2018 revelam um decréscimo da leitura por prazer (livros de ficção, revistas e jornais), acentuando a tendência observada na década anterior (2000-2009) (OECD, 2019b; 2021). Anota-se também, como contraponto, o crescimento das práticas de leitura de natureza impositiva (por obrigação) ou instrumental (atividades centradas na procura de informação prática) (OECD, 2019b, 2021).

---

2 Esta edição corresponde a um adiamento da edição de 2021, devido aos efeitos da pandemia de covid-19.

A literacia em leitura dos alunos mais novos, que frequentam o 4.º ano de escolaridade, tem também sido avaliada internacionalmente desde 2001, altura em que foi criado o PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), que se realiza com uma periodicidade quinquenal, contando com cinco edições até ao corrente ano (2001, 2006, 2011, 2016, 2021).

Os resultados da última edição mostram um decréscimo na pontuação média do desempenho dos alunos da maioria dos países participantes e para os quais existe informação comparável (Mullis *et al.*, 2023: 40-42). O decréscimo é explicado, grosso modo, pelos impactos da pandemia de covid-19 na aprendizagem dos alunos. A informação mobilizável mostra a existência de uma relação modesta entre o gosto pela leitura e o desempenho em leitura: os alunos que declararam não gostar de ler tiveram um desempenho médio ligeiramente mais baixo (491) do que aqueles que afirmaram gostar um pouco de ler e do que aqueles que disseram gostar muito de ler (501 em qualquer caso) (Mullis *et al.*, 2023: 115).

Os estudos realizados desde 2005 no Reino Unido, no quadro do National Literacy Trust (NLT), ao universo das crianças e jovens com idades entre os 8 e os 18 anos, mostram que o gosto pela leitura (gostar muito ou bastante) registou um decréscimo de 16,8 pontos percentuais entre 2005 (51,4%) e 2024 (34,6%) (Clark *et al.*, 2024: 10). Contudo, a evolução observada não foi constante ao longo desse período: após uma diminuição paulatina entre 2005 e 2010, verificou-se uma subida progressiva entre 2010 e 2016 (valor mais elevado da série, com 58,6%, neste ano) que de novo se inverteu com uma descida expressiva entre 2016 e 2024 (atingindo neste ano o valor mais baixo da série com 34,6%). Nos últimos oito anos, observa-se uma única subida dos valores percentuais face ao ano anterior (em 2021) durante o período pandémico. No período de 2005 a 2024 anotou-se também uma diminuição acentuada dos valores percentuais relativos à leitura diária realizada fora da sala de aula de 38,1% para 20,5% (Clark *et al.*, 2024: 17).<sup>3</sup>

### Práticas de leitura dos estudantes portugueses

No caso português, importa referir que o primeiro e, até à presente investigação, único inquérito de grande dimensão sobre as práticas de leitura dos alunos dos ensinos básico e secundário foi realizado na primeira década do corrente século, em 2007, no quadro do estudo “Os Estudantes e a Leitura” (abreviadamente EL) (Lages *et al.*, 2007). Com efeito, com exceção da informação resultante do PISA, pouco ou nada se sabia antes daquele estudo, e se acrescentou depois, sobre as práticas de leitura por parte da população discente abrangida pela escolaridade obrigatória. À semelhança do PISA, também no estudo EL é visível a

---

3 O National Literacy Trust realizou inquéritos sobre práticas de leitura das crianças e jovens em 2005, 2007 e 2009. Em 2010, constatada a importância do acompanhamento anual, estabeleceu o Annual Literacy Survey (Clark e Teravainen-Goff, 2020: 1), que se mantém desde então.

diminuição dos níveis de leitura à medida que se avança nos ciclos de ensino (Lages *et al.*, 2007). O PISA 2018 revela um decréscimo geral da leitura por prazer (acentuando a diminuição observada na década anterior (2000-2009), tendência esta também observada em Portugal, embora o país mantenha nesse indicador um valor superior ao registado para a média dos países avaliados (OECD, 2019b; 2021).

Estes resultados alertam “para os problemas que a sociedade portuguesa enfrenta nos domínios da leitura e da literacia” (Costa, Pegado e Ávila, 2008) e suscitam a reflexão sobre a necessidade de o país dispor de um sistema capaz de produzir informação, de forma regular, atempada e aprofundada, sobre as práticas de leitura. Esta é uma condição fundamental para a caracterização da evolução destas práticas, bem como para o desenho de políticas públicas (culturais e educativas) informadas pelo conhecimento, desde logo as que decorrem do PNL (Alçada, 2016, 2021; Neves, 2011; Costa *et al.*, 2011).

### **Práticas de leitura dos alunos: definição e delimitação do objeto de estudo**

O conceito de práticas de leitura aqui mobilizado perspetiva a leitura como prática cultural, inscrita em situações e contextos diversos para além das obrigações escolares. Filia-se, assim, numa linha de investigação com expressivos contributos na análise das práticas de leitura da população em idade escolar, nas últimas duas décadas (Clark e Rumbold, 2006; Cremin, 2007, 2020; Kucirkova e Cremin, 2020; Merga, 2021). A revisão da literatura permite inventariar a existência de um conjunto de expressões usadas com significados idênticos ou próximos para situar o que se entende aqui por tais práticas, aquelas motivadas pela procura de prazer por parte do leitor (Clark e Rumbold, 2006; Clark e Teravainen, 2017; Kucirkova e Cremin, 2020): a leitura por lazer (Schüller, Birnbaum e Kröner, 2017); a leitura por recreação (Ross, McKechnie e Rothbauer, 2006, 2018; Monge e Quesada, 2019; Melo, 2020); a leitura por divertimento (OECD, 2002, 2010, 2019a, 2019b); a leitura voluntária, volitiva e de escolha livre (Krashen, 2004; Clark e Rumbold, 2006; Kucirkova e Cremin, 2020); ou ainda a leitura pessoal (Baudelot e Cartier, 1998). Embora tendo presente significativas contaminações mútuas entre tempo escolar e livre ou de lazer e respetivos motivos para ler (Segré, 2001), para efeitos operativos, a leitura é entendida neste artigo como atividade não diretamente relacionada com os planos curriculares ou o cumprimento de deveres e obrigações escolares (Ariño, 2010: 92).

Assim, o conceito não remete para os processos de descodificação e compreensão (Kucirkova e Cremin, 2020) nem integra as leituras de natureza instrumental (Lopes e Antunes, 2001; Monge e Quesada, 2019; Cameira, 2022) ou impositiva, sendo ainda refratário a operações divisórias constituídas a partir dos suportes ou formatos de leitura (impresso ou digital). A leitura enquanto prática cultural ocorre independentemente dos suportes ou formatos, que, neste quadro, perdem relevância para questões relacionadas com as motivações para a leitura no tempo livre e de lazer. O conceito de “leitura recíproca por

prazer” (*reciprocal reading for pleasure*), proposto por Kucirkova e Cremin (2020), responde à preocupação da análise com o recenseamento dessas motivações, articulando, para o efeito, os aspetos individuais e sociais da leitura. A motivação é influenciada pela interação social com os pares (amigos, colegas) e com os adultos, moldando essa relação a experiência e a identidade dos alunos enquanto leitores (Kucirkova e Cremin, 2020). A análise das práticas de leitura contribuirá para o aprofundamento do conhecimento sobre o lugar da leitura no quadro da ocupação do tempo livre dos alunos, temática pouco estudada até à viragem para o século XXI (Cremin, 2007).

De facto, a leitura como prática cultural — operacionalizada nos inquéritos como leitura por prazer (*reading for pleasure*), por divertimento (*reading for enjoyment*) ou leitura por recreação (*recreational reading*) — foi adquirindo crescente visibilidade e proeminência ao longo do corrente século, com a sua adoção e aplicação em estudos internacionais como é o caso do já mencionado PISA (OECD, 2002, 2010, 2019a, 2019b, 2021), que colocou em evidência a associação entre este tipo de leitura e o sucesso escolar dos alunos (OECD, 2002; Merga, 2021). Importa também aqui destacar vários estudos nacionais de base anual, de que são exemplo os promovidos pelo National Literacy Trust (Clark e Rumbold, 2006) do Reino Unido e pela Federação de Grémios de Editores de Espanha (FGEE, 2023). Para a mencionada proeminência contribuiu também a formalização da leitura por prazer como uma opção de resposta em inquéritos sociológicos sobre as práticas de leitura dos adultos (Neves, 2011; Cameira, 2022).

Estes estudos têm vindo a avaliar as práticas de leitura a partir de abordagens extensivas, variando, no entanto, as populações-alvo, bem como os indicadores construídos para mensurar as práticas de leitura. No caso português, é de relevar a mencionada inexistência de investigação realizada com regularidade e que abranja os vários ciclos de ensino constitutivos do ensino não superior.

### **O estudo práticas de leitura dos estudantes em Portugal: metodologia**

O trabalho de terreno do estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes em Portugal*<sup>4</sup> (dora-vante designado PLEP) (Mata *et al.*, 2020), que está na base deste artigo, decorreu no terceiro período do ano letivo 2018/19 e no primeiro período do ano letivo 2019/2020.<sup>5</sup> O PLEP inscreve-se numa linha ampla de análises sociológicas sobre as práticas de leitura em Portugal, com origem nos anos 1980, apoiada em metodologias extensivas, através da aplicação de inquéritos por questionário a amostras representativas da

---

4 O estudo *Práticas de Leitura dos Estudantes em Portugal*, resultou de uma encomenda do *Plano Nacional de Leitura* (PNL2027) ao CIES-Iscte, tendo contado com financiamento por parte da ARM — Associação Restaurantes McDonald’s.

5 O PLEP inclui um inquérito aos discentes dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, realizado apenas no terceiro período do ano letivo 2020/2021 devido aos constrangimentos da pandemia de covid-19 (Mata *et al.*, 2021).

população não analfabeta com 15 e mais anos de idade (Freitas e Santos, 1991; Freitas, Casanova e Alves, 1997; Santos *et al.*, 2007).<sup>6</sup>

Quanto às práticas de leitura dos jovens, e mais especificamente daqueles que se encontram a frequentar o ensino básico e secundário, como se vem referindo, a primeira grande operação de inquérito foi realizada no final da primeira década do corrente século (Lages *et al.*, 2007), no âmbito do PNL — tal como, aliás, o estudo sobre a população adulta “A Leitura em Portugal” (Santos *et al.*, 2007) —, permitindo os seus resultados complementar o conhecimento que vinha sendo produzido sobre esta população (e informar a ação do PNL). Aquele estudo constitui, assim, o ponto de partida para a elaboração do mapa de evolução das práticas de leitura dos discentes matriculados no ensino não superior.

Seguindo a metodologia do EL, no PLEP privilegiou-se uma abordagem de natureza extensiva, recorrendo à elaboração de inquérito por questionário aplicado a uma amostra representativa do universo de alunos matriculados em Portugal continental no 3.º ciclo e no ensino secundário, universo a que correspondia um total de 668.685 alunos dos ensinos público e privado (particular e cooperativo) — 337.729 do 3.º ciclo e 330.956 do ensino secundário.<sup>7</sup>

A amostra foi estratificada por região (NUTS II), tipologia de áreas urbanas, ciclo de ensino e natureza do estabelecimento de ensino. Em cada ciclo, o questionário foi aplicado em escolas selecionadas aleatoriamente, sendo aí escolhidos, também de forma aleatória, as turmas e os alunos. A inquirição foi realizada em salas com computador, com resposta em plataforma eletrónica construída pela equipa da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação. Este processo contou com a supervisão de um professor, em regra o professor bibliotecário. A participação dos alunos no inquérito foi objeto de autorização expressa por parte dos pais e encarregados de educação. Foram inquiridos 3873 alunos do 3.º ciclo e 3596 alunos do ensino secundário — para uma amostra total de 7469 — em 97 estabelecimentos dos ensinos público e privado. A margem de erro máxima da amostra é de +/-1,6%, considerando um grau de confiança de 95%.

Relembre-se que por práticas de leitura se entendem aqui as atividades de leitura não diretamente relacionadas com os deveres escolares. Neste quadro, as práticas de leitura são avaliadas essencialmente a partir de duas variáveis: o “número de livros lidos por prazer nos últimos doze meses” e o “tempo diário dedicado à leitura por prazer”. A utilização destas variáveis permite estabelecer a comparação com os resultados do estudo de 2007, condição necessária para a avaliação da evolução das práticas de leitura dos estudantes em Portugal. Mobilizam-se também outros indicadores,

---

6 Na ausência de estudos específicos sobre as práticas de leitura da população adulta após 2007, a evolução entretanto registada nesta matéria tem sido procurada em estudos internacionais (Comissão Europeia, 2007, 2013) construídos a partir de preocupações diversas e não diretamente relacionadas com a problemática das práticas de leitura (Lopes, Neves e Ávila, 2021). Mais recentemente, o estudo “Práticas Culturais dos Portugueses” incluiu um módulo sobre a “leitura e a frequência de bibliotecas e arquivos” que veio possibilitar a atualização de informação sobre estas práticas (Cameira, 2022). No seu conjunto, estes estudos evidenciam baixos níveis de leitura de livros, e com tendência para diminuir, em especial entre os mais jovens.

7 Valores facultados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

como o número de livros existentes em casa, o formato em que ocorre a leitura de livros, o tempo diário dedicado a ver televisão e a utilizar o *tablet* ou o *smartphone*, e ainda a presença diária, ou não, de diversas práticas realizadas *online*. Para além da comparação entre 3.º ciclo e secundário, procura-se perceber em que medida a idade, o sexo e as condições sociais das famílias (dimensão das bibliotecas familiares, nível de escolaridade e relação da família com a leitura) revelam diferentes incidências das práticas de leitura e estão associados a diferentes perfis de leitores.

Em pesquisas extensivas, como a que foi realizada, a captação das dinâmicas familiares que podem, ou não, favorecer as práticas de leitura é possível através da mobilização de variáveis que dão conta, de alguma forma, do ambiente familiar em torno da leitura, constituindo esta exploração uma inovação significativa do PLEP face ao estudo de 2007. Dessa exploração resultou a construção do indicador composto *relação da família com a leitura*. Em termos operativos, o indicador foi construído a partir de cinco variáveis, comuns na análise sociológica das práticas de leitura, que visam aferir as atividades que as famílias realizam com os seus filhos suscetíveis de contribuir para a promoção da leitura, mas que são por norma, no todo ou na parte, tomadas apenas isoladamente. As cinco variáveis, que têm as mesmas três opções de resposta (“nunca ou quase nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes”), são as seguintes: “ver os teus familiares a ler”, “ouvir os teus familiares a ler em voz alta”, “ouvir os teus familiares a contar histórias”, “ir com os teus familiares a livrarias e bibliotecas”, “ouvir os teus familiares falarem dos livros que leem”. Cada resposta foi pontuada do seguinte modo: “nunca ou quase nunca” — 0; “algumas vezes” — 1; “muitas vezes” — 2. As pontuações foram somadas sem qualquer ponderação, originando uma variável quantitativa com valores situados entre 0 e 10. Esta variável foi então recodificada, dando origem a uma qualitativa com três categorias (fraca, média e forte), que resultam da divisão da distribuição em três partes iguais.

## Resultados

### *Evolução 2007-2019*

Entrando agora na análise dos resultados, começa-se por apresentar a evolução registada entre 2007 e 2019, a partir de dois indicadores de base: o número de livros que os alunos declaram ter lido nos últimos 12 meses e o número de livros que declaram ter em casa.

O quadro 1 mostra, em primeiro lugar, que a grande maioria dos alunos são leitores de livros. Em 2019, mais de 4/5 dos inscritos no 3.º ciclo e cerca de 3/4 dos matriculados no secundário leram pelo menos um livro no ano anterior. Ainda assim, observa-se uma diminuição dos leitores, quer no 3.º ciclo, quer no ensino secundário. Os discentes que afirmam não ter lido nenhum livro por prazer (os “não leitores”) crescem de forma evidente, em particular no ensino secundário, atingindo aproximadamente um em cada quatro alunos (26,2%), mais do dobro do valor registado em 2007. No 3.º ciclo, o aumento da percentagem de não leitores é menos expressiva, passando de 12,5% para 17,4%.

**Quadro 1** Tipo de leitor de livros (livros lidos nos últimos 12 meses) e número de livros em casa, segundo nível de ensino — comparação de 2007 com 2019 (% em coluna)

		3.º ciclo		Ensino secundário	
		2007	2019	2007	2019
Tipo de leitor de livros	Não leitor (nenhum livro lido)	12,5	17,4	11,4	26,2
	Pequeno (1 a 3 livros lidos)	47,8	45,8	51,8	48,8
	Médio (4 a 10 livros lidos)	26,6	25,5	27,9	18,5
	Grande ( $\geq$ 11 livros lidos)	13,1	11,4	8,9	6,5
Número de livros em casa	Nenhum	n.d.	0,6	0,6	0,8
	< 20 livros	n.d.	26,1	14,5	27,3
	Entre 20 e 100 livros	63,9	40,4	44,7	39,0
	Entre 101 e 500 livros	n.d.	26,5	29,6	26,4
	> 500 livros	8,8	6,4	10,6	6,4

Legenda: n.d. – não disponível. No 3.º ciclo a fonte (Lages *et al.*, 2007: pp. 156-157) não explicita os valores mencionados.

Fontes: Dados de 2007: Lages *et al.*, 2007, pp. 132-133; pp. 156-157; Dados de 2019: CIES-Iscte, PLEP 2019.

A diminuição do número de livros lidos é acompanhada por um decréscimo da quantidade de títulos que os alunos dizem ter em casa. De acordo com o quadro 1, observa-se a quase duplicação, entre 2007 e 2019, da percentagem de discentes do ensino secundário com menos de 20 livros em casa (de 15,1% para 28,1%), registando-se conseqüentemente uma diminuição da percentagem de discentes com mais de 20 livros em casa (de 84,9% para 71,8%). É também anotado um decréscimo do segmento com maior número de livros em casa (mais de 500 livros), sendo esta constatação extensível aos alunos do 3.º ciclo.

#### *Variações sociodemográficas*

A compreensão das práticas de leitura dos jovens obriga a que sejam mobilizadas outras variáveis que permitam perceber eventuais diferenças entre categorias sociais. É possível aprofundar a análise, segmentando, desde logo, o tipo de leitor de livros pelas variáveis de caracterização individual dos alunos (quadro 2). Os resultados estão em linha com as tendências observadas noutros estudos e operações estatísticas de grande envergadura sobre a realidade portuguesa (Lages *et al.*, 2007; OCDE/PISA). Em primeiro lugar, importa destacar que as raparigas leem mais do que os rapazes (apenas 13% das raparigas não são leitoras, por oposição a 31,2% dos rapazes) e que o número de livros lidos tende a diminuir regularmente à medida que a idade avança, algo que está de acordo com a comparação já efetuada entre os ensinos básico e secundário, confirmando também a evidência empírica internacional sobre esta matéria. Importa, neste quadro, realçar o crescimento consistente e expressivo da percentagem de não leitores com o avanço da idade dos alunos.

**Quadro 2** Tipo de leitor de livros segundo o nível de ensino frequentado, o sexo e a idade (% em linha)

		Tipo de leitor de livros				Teste e medida de associação
		Não leitor	Pequeno	Médio	Grande	
Nível de ensino	3.º ciclo	17,4	45,8	25,5	11,4	$\chi^2(3, n = 7469) = 160,48$ $p < 0,001$ $V \text{ de Cramer} = 0,15$
	Secundário	26,2	48,8	18,5	6,5	
Sexo	Feminino	13,0	50,3	26,5	10,2	$\chi^2(3, n = 7469) = 389,34$ $p < 0,001$ $V \text{ de Cramer} = 0,23$
	Masculino	31,2	43,9	17,3	7,7	
Idade	12 anos	11,2	73,8	9,5	5,5	$r_s = -0,20$ $p < 0,001$
	13 anos	12,0	74,5	7,3	6,2	
	14 anos	18,6	72,0	5,6	3,7	
	15 anos	23,2	68,1	4,8	4,0	
	16 anos	24,7	69,2	3,8	2,3	
	17 anos	27,1	66,0	3,2	3,6	
	18 - 21 anos	30,5	63,7	3,5	2,3	
	Resultados globais	21,6	47,3	22,1	9,0	

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

### *A família e a leitura*

As práticas de leitura dos jovens a frequentar a escolaridade obrigatória podem ser analisadas e discutidas a partir das condições sociais das famílias. Neste quadro, procura-se identificar o valor explicativo dos vários capitais, desde logo o institucionalizado e o objetivado, como se viu, mais comuns na análise sociológica das práticas de leitura. Procura-se ainda complementar a análise com a captação de atividades e dinâmicas relacionadas com a leitura no contexto familiar.

O quadro 3 revela, antes de mais, que a maioria dos alunos tem um contexto familiar em que a relação com a leitura é fraca e que este tipo de contexto cresce ligeiramente na passagem do ensino básico para o secundário (de 55,5% para 60,0%). Assiste-se assim a um enfraquecimento da relação da família com a leitura na etapa final da escolaridade obrigatória. Por outro lado, embora se verifique uma relação positiva entre nível de escolaridade familiar (capital cultural institucionalizado) e relação da família com a leitura (quanto maior a escolaridade, maior a probabilidade de a família ter uma relação mais estreita com a leitura), constata-se que a presença de pais com escolaridade elevada não garante, por si só, uma relação forte com a leitura. Note-se que apenas 13,7% das famílias com ensino superior apresentam uma relação forte com a leitura e que este tipo de relação é claramente minoritário entre o conjunto dos alunos inquiridos, situando-se, em qualquer uma das categorias de escolaridade dos pais, abaixo dos 14%. Comprova-se, assim, como tendência geral, os baixos níveis de relação das famílias com a leitura e o progressivo deslaçamento da família relativamente às atitudes com influência nas práticas de leitura dos filhos a frequentar o sistema de ensino.

**Quadro 3** Relação da família com a leitura segundo nível de ensino frequentado pelos alunos e escolaridade dos pais (% em coluna)

Relação da família com a leitura	Nível de ensino frequentado		Escolaridade dos pais (*)		
	3.º ciclo	Secundário	Básico	Secundário	Superior
Fraca	55,5	60,0	67,3	58,0	44,9
Média	36,3	32,4	28,4	35,5	41,4
Forte	8,2	7,6	4,3	6,5	13,7
	$\chi^2$ (2, n = 7469) = 16,03 $p < 0,001$ ; $V$ de Cramer = 0,05		$r_s = 0,21$ ; $p < 0,001$		

Nota: (\*) escolaridade mais elevada concluída pelo pai ou pela mãe.

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

O quadro 4 permite observar a relação estabelecida entre as variáveis de caracterização social das famílias e o tipo de leitor. Como esperado, à medida que sobe o nível de escolaridade dos pais, diminui a percentagem de não leitores e aumenta a percentagem de médios e grandes leitores. Importa, no entanto, constatar que mais de 15% dos alunos oriundos de famílias com diploma de ensino superior afirmam não ter lido qualquer livro nos últimos 12 meses, facto que sublinha a necessidade de inclusão de outras variáveis explicativas complementares como as relacionadas com o envolvimento da família com as práticas de leitura e de escrita, ou com as redes de interdependência e de sociabilidade (Lahire, 2008 [1995]; Octobre, 2019; Cremin, 2014).

Um outro indicador que pode ser mobilizado, e que foi já apresentado na análise da evolução entre 2007 e 2019, é o número de livros existentes em casa. Os resultados mostram que nos agregados familiares em que os livros estão presentes em maior quantidade, as práticas de leitura dos alunos são também mais frequentes, o que parece confirmar a relação positiva entre a posse de livros e a leitura (Coulangeon, 2021; Clark e Poulton, 2011; OECD, 2002). Importa aqui destacar que cerca de quatro em cada cinco alunos (79,6%) sem acesso a livros em casa não são leitores, ou seja, não leram qualquer livro nos 12 meses anteriores à inquirição. No polo oposto da escala, é de sublinhar a percentagem de não leitores (14,7%) no grupo de discentes com mais de 500 livros em casa, revelando também que a presença de livros não produz por si só leitores.

A inclusão da relação da família com a leitura na análise permite observar diferenças mais contrastantes entre os grupos de alunos, ampliando assim as já apresentadas. Refira-se que a mais baixa percentagem de não leitores, no conjunto das categorias das variáveis analisadas (quadro 3 e quadro 4), é observada entre os alunos provenientes de famílias com uma relação forte com a leitura (8,3%), valor que é cerca de metade do anotado para os discentes com progenitores que completaram o ensino superior (15,5%). Por sua vez, a maior percentagem de grandes leitores é encontrada no grupo de alunos oriundos de famílias com relacionamento forte com a leitura (24,0%), valor que é quatro vezes superior ao anotado para o grupo cujas famílias têm uma relação fraca com a leitura (5,9%) e 2,2 vezes superior ao observado para os alunos com pais licenciados (10,9%) ou com mais de 500 livros em casa. Os

**Quadro 4** Tipo de leitor de livros, segundo o número de livros em casa, a escolaridade dos pais e a relação da família com a leitura (em %)

		Tipo de leitor de livros				
		Não leitor	Pequeno	Médio	Grande	
Número de livros em casa	Nenhum	79,6	20,4	0,0	0,0	$r_s = 0,25$ $p < 0,001$
	< 20 livros	31,8	64,7	2,2	1,4	
	Entre 20 e 100 livros	19,8	72,1	5,0	3,0	
	Entre 101 e 500 livros	14,1	72,2	7,6	6,1	
	> 500 livros	14,7	65,8	8,6	10,9	
Escolaridade dos pais	Básico	26,8	47,1	18,9	7,3	$r_s = 0,13$ $p < 0,001$
	Secundário	21,0	47,8	22,1	9,1	
	Superior	15,5	47,4	26,2	10,9	
Relação da família com a leitura	Fraca	28,3	49,0	16,8	5,9	$r_s = 0,26$ $p < 0,001$
	Média	13,5	46,8	29,0	10,7	
	Forte	8,3	36,8	30,9	24,0	

Nota: na variável "escolaridade dos pais" considera-se a escolaridade mais elevada concluída por um dos progenitores.

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

dados confirmam a hipótese de que o nível de escolaridade familiar (capital cultural institucionalizado) não é garantia de uma relação próxima ou intensa com a leitura como prática cultural. Por fim, importa destacar a ausência de médios e grandes leitores quando os alunos não dispõem de livros em casa, o que confirma a importância da presença desta variável no modelo analítico das práticas de leitura.

#### *Formatos de leitura de livros, tempo despendido e outras práticas de leitura*

Atendendo às transformações em curso nas sociedades contemporâneas, profundamente marcadas pelo digital, importa também perceber qual o formato, ou tipo de suporte, em que os jovens leem livros.

A informação constante do quadro 5 revela que o formato em que mais frequentemente os estudantes leem livros é o impresso, o qual recolhe a preferência de mais de dois terços dos inquiridos (70,9%). A preferência é expressivamente mais baixa no que respeita ao formato digital (17,4%) e ainda um pouco mais quando não é estabelecida qualquer distinção entre os formatos (11,7%). Quer isto dizer que, em Portugal, embora decaindo com a idade e a entrada no ensino secundário, a leitura de livros por parte da nova geração de alunos continua a ser feita maioritariamente em papel.

Entretanto, vale a pena sublinhar este dado: a declaração de leitura de livros preferencialmente em dispositivos digitais é tanto mais elevada quanto mais baixa é a escolaridade dos pais e a relação da família com a leitura, observando-se semelhante tendência com o número de livros em casa. O padrão altera-se, no entanto, com a idade e o nível de ensino frequentado: a preferência pela leitura de livros em dispositivos digitais cresce à medida que os alunos vão ficando mais velhos. A leitura em dispositivos digitais é uma prática maioritariamente masculina.

Igualmente interessantes parecem ser os dados relativos aos leitores “omni-formato”, ou seja, aqueles que leem frequentemente tanto em impresso como em digital, não constituindo critério de diferenciação o formato em que ocorre a leitura. Os alunos com mais de 500 livros em casa e os oriundos de famílias com uma relação forte com a leitura constituem os grupos com os valores mais altos (14,2% e 14,0%), portanto acima do anotado para os discentes pertencentes aos agregados familiares com diploma do ensino superior (10,7%). É de referir, por fim, que as raparigas se distinguem dos rapazes (12,8% contra 9,9%), mas a idade não se constitui como variável diferenciadora de posicionamentos.

Estes resultados estão em linha com os de um estudo realizado pelo *Library Journal*, que revela que a maioria dos adultos, com idades compreendidas entre os 16 e os 91 anos, tem uma larga preferência pelos livros impressos face aos digitais e aos audiolivros (Baron, 2021). Um dos dados mais interessantes desta pesquisa relaciona-se com o facto de a preferência por livros impressos diminuir consistentemente a partir dos 55 anos, registando-se a situação inversa para os *e-books*. Esta constatação coloca em evidência o facto de a leitura de livros em formato digital não ser explicada pelo grupo etário ou pela geração de pertença, mas por outras variáveis que decorrem da frequência e intensidade das práticas de leitura, assim como do interesse e possibilidade de acesso a determinada obra num dos suportes. Neste quadro, importa lembrar que as primeiras grandes operações de inquérito sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação pela população portuguesa, no início do século XXI, tinham revelado que a utilização de computador e da internet não era uma questão geracional, mas sobretudo de qualificação e de atividade profissional (Rodrigues e Mata, 2003: 175) — algo que se verifica igualmente se atendermos às práticas de leitura e ao uso da internet (Neves, 2010: 189).

De acordo com o quadro 6, a leitura por prazer ocupa diariamente cerca de meia hora (27 minutos) ao passo que ver televisão ocupa mais de hora e meia (96 minutos) e o uso de *tablets* e *smartphones* quase três horas e meia (194 minutos).

O crescimento e diversificação das redes sociais *online* e o aumento sem precedentes de conteúdos digitais foram acompanhados pela rápida adoção de *tablets* e *smartphones*, para além de computadores, com internet móvel, que tornaram quase instantâneo o acesso aos conteúdos e o contacto entre pessoas. Não se estranha, assim, que os dados mostrem que, em média, o tempo ocupado com estes equipamentos seja muito superior<sup>8</sup> ao da televisão e da leitura por prazer, o que evidencia usos da leitura (e da escrita) mais desligados do suporte livro.

Na comparação entre níveis de ensino, observa-se um aumento do tempo passado com o uso de *tablet* e *smartphone* na passagem do básico para o secundário (de 186 para 202 minutos diários), ocorrendo a situação simétrica com a televisão (de 105 para 86 minutos). Os valores relativos à leitura por prazer permanecem idênticos, indiciando (ao contrário do verificado quanto ao tipo de leitor de livros) o baixo peso explicativo do ciclo de ensino frequentado. Pelo contrário, as variáveis

---

8 Os relatórios da edição do PISA 2018 (OECD, 2021) destacam o alargamento do número de horas passadas em atividades em linha. Em 2018, os alunos passaram, em média, 35 horas por semana na internet (+14 horas do que em 2012; +6 horas do que em 2015).

**Quadro 5** Formato em que o aluno lê livros segundo diversas características (% em linha)

		Formato da leitura			
		Em papel	Em dispositivos digitais	Em papel e dispositivos digitais	Teste e medida de associação
Nível de ensino	3.º ciclo	72,5	16,2	11,3	$\chi^2$ (2, n = 4817) = 7,245 $p = 0,03$ $V$ de Cramer = 0,04
	Secundário	69,1	18,8	12,1	
Sexo	Feminino	72,7	14,6	12,8	$\chi^2$ (2, n = 4817) = 49,35 $p < 0,001$ $V$ de Cramer = 0,10
	Masculino	67,9	22,2	9,9	
Idade	12 anos	79,0	11,5	9,5	$\chi^2$ (12, n = 4816) = 38,98 $p < 0,001$ $V$ de Cramer = 0,06
	13 anos	73,3	13,8	12,9	
	14 anos	72,0	18,0	10,0	
	15 anos	68,1	18,4	13,5	
	16 anos	67,9	18,7	13,4	
	17 anos	68,5	19,9	11,6	
	18 - 21 anos	69,6	20,2	10,2	
Número de livros em casa	Nenhum	80,0	20,0	0,0	$\chi^2$ (8, n = 4817) = 121,25 $p < 0,001$ $V$ de Cramer = 0,112
	< 20 livros	62,0	27,9	10,0	
	Entre 20 e 100 livros	70,5	17,7	11,8	
	Entre 101 e 500 livros	76,4	11,6	12,0	
	> 500 livros	74,0	11,8	14,2	
Escolaridade dos pais	Básico	66,6	20,7	12,7	$\chi^2$ (4, n = 4756) = 35,80 $p < 0,001$ $V$ de Cramer = 0,06
	Secundário	70,8	17,6	11,6	
	Superior	75,3	14,0	10,7	
Relação da família com a leitura	Fraca	68,6	19,8	11,6	$\chi^2$ (4, n = 4817) = 22,62 $p < 0,001$ $V$ de Cramer = 0,05
	Média	73,3	15,5	11,2	
	Forte	72,6	13,4	14,0	
Total		70,9	17,4	11,7	

Nota: na variável "escolaridade dos pais" considera-se a escolaridade mais elevada concluída por um dos progenitores.

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

sexo, escolaridade mais elevada concluída pelo pai ou mãe e (expressivamente) a relação da família com a leitura permitem observar posicionamentos bastante diferenciados.

As raparigas passam diariamente mais tempo a ler do que os rapazes, mas também usam durante mais minutos o *tablet* e o *smartphone*, embora esta diferença não seja tão expressiva quanto a relativa à leitura. À medida que sobe a escolaridade dos pais, aumenta ligeiramente o tempo dedicado à leitura, registando-se a situação inversa com o tempo de uso da televisão e do *smartphone* e *tablet*. Quanto à relação da família com a leitura, quanto mais elevada mais elevado o tempo dedicado à leitura por prazer (mais do que duplica, de 21 minutos para 47), ao passo que se observa a relação inversa (ainda que não tão vincada) quanto a ver televisão e no *tablet* e *smartphone*. De facto, no que respeita ao tempo dedicado a estas tecnologias, o decréscimo é mais acentuado quando se percorre em sentido ascendente a escala da relação da família com a leitura, o que parece sublinhar a necessidade de dar

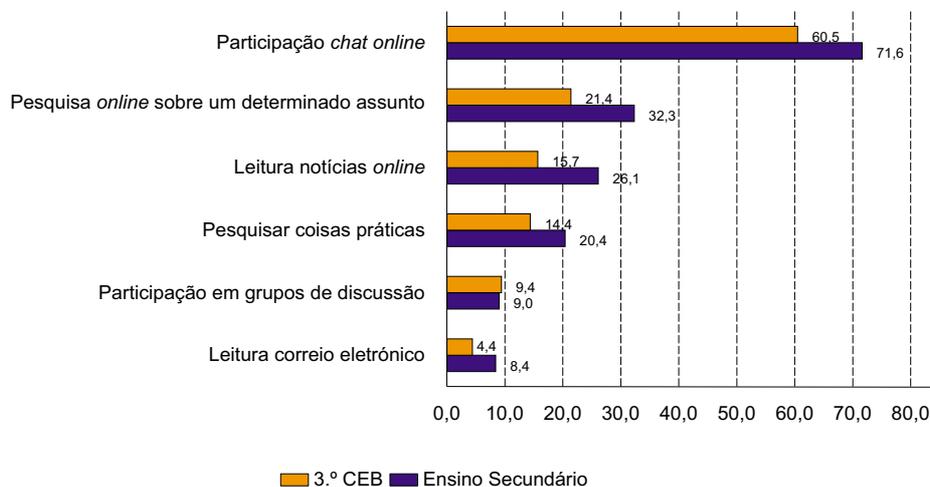
**Quadro 6** Tempo ocupado (minutos, em média, por dia) pelos alunos a ler por prazer, a ver televisão e no *tablet* ou *smartphone*, segundo o nível de ensino, o sexo, a escolaridade dos pais e a relação da família com a leitura (média e desvio-padrão)

Tempo diário ocupado a...									
	Ler por prazer			Ver televisão			No <i>tablet</i> ou <i>smartphone</i>		
	M	DP	Teste e medida de associação	M	DP	Teste e medida de associação	M	DP	Teste e medida de associação
<b>Nível de ensino</b>									
3.º ciclo Secundário	26,5 26,9	36,0 37,9	t(7351,3) = -0,52; p < 0,301; Eta = 0,006	104,7 86,3	79,4 72,6	t(7465,3) = 10,45; p < 0,001; Eta = 0,120	186,1 201,8	80,8 73,0	t(7461,4) = -8,82; p < 0,001; Eta = 0,101
<b>Sexo</b>									
Feminino	34,2	40,4	t(7257,3) = 19,33; p < 0,001 Eta = 0,215	94,1	71,9	t(7092,3) = -2,03; p = 0,02 Eta = 0,001	197,8	74,5	t(7232,5) = 4,91; p < 0,001 Eta = 0,003
Masculino	18,3	30,6		97,8	81,7		189,0	80,5	
<b>Idade</b>									
12 anos	28,5	34,6	Rho = -0,05 p < 0,001	104,4	77,4	Rho = -0,09 p < 0,001	162,4	85,2	Rho = 0,13 p < 0,001
13 anos	27,8	36,2		105,9	77,9		180,6	80,9	
14 anos	27,0	36,8		100,2	78,4		190,0	78,3	
15 anos	25,9	37,9		93,4	76,0		200,7	74,6	
16 anos	24,6	36,9		92,4	74,9		205,1	71,0	
17 anos	26,9	37,9		88,4	74,9		202,8	72,6	
18 - 21 anos	26,9	37,0		89,2	75,9		200,5	76,2	
<b>Número de livros em casa</b>									
Nenhum	5,6	22,1	Rho = 0,20 p < 0,001	103,9	91,5	Rho = -0,06 p < 0,001	200,6	90,1	Rho = -0,07 p < 0,001
< 20 livros	18,0	29,3		103,1	80,2		201,1	77,7	
Entre 20 e 100 livros	26,4	36,2		95,2	75,3		192,6	77,1	
Entre 101 e 500 livros	32,6	39,8		89,0	73,0		189,7	75,6	
> 500 livros	43,0	46,7		96,8	81,0		184,5	83,1	
<b>Escolaridade dos pais</b>									
Básico	23,5	34,5	Rho = 0,10 p < 0,001	103,2	79,5	Rho = - 0,08 p < 0,001	198,5	77,8	Rho = -0,09 p < 0,001
Secundário	27,4	38,2		93,9	76,5		199,2	74,3	
Superior	30,0	38,5		88,2	72,0		183,9	78,0	
<b>Relação da família com a leitura</b>									
Fraca	20,6	32,6	Rho = 0,25 p < 0,001	96,4	78,6	Rho = 0,00 p = 0,979	198,1	77,4	Rho = -0,08 p < 0,001
Média	32,3	38,6		95,8	73,8		189,1	76,9	
Forte	46,8	46,5		91,8	75,6		181,0	78,7	
Total	26,7	36,9		95,8	76,7		193,6	77,5	

Notas: foi calculado o teste t e a medida de associação Eta quando as variáveis independentes são nominais ou dicotómicas e o coeficiente de correlação Rho de Spearman para as variáveis independentes ordinais; na variável "escolaridade dos pais" considera-se a escolaridade mais elevada concluída por um dos progenitores.

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

atenção aos contextos familiares na investigação das práticas digitais de crianças e adolescentes (Ponte, 2011: 31), considerando que os "distintos contextos de vida contam e a tecnologia é neles diferentemente adquirida, apropriada, difundida, adotada e usada" (Almeida, Alves e Delicado, 2011: 25). Importa, por fim, sublinhar que o tempo a ver televisão ocupa uma posição intermédia nas atividades em análise, passando os alunos mais de uma hora e meia por dia a ver televisão (96 minutos), *i.e.*, três vezes mais tempo do que a ler (27 minutos) e menos de metade do tempo com *tablet* e *smartphone* (194 minutos). Tal constatação parece corroborar a



**Figura 1** Atividades de leitura realizadas “várias vezes ao dia” na internet, segundo o nível de ensino (%)

Nota: n 3.º ciclo = 3873; n secundário = 3596.

Fonte: CIES-Iscte, PLEP 2019.

afirmação de que a internet não “aniquilou a experiência com conteúdos televisivos nos mais novos (Ponte, 2011: 34), bem como a ideia da “robustez da centralidade da televisão nas dietas mediáticas da generalidade dos portugueses num contexto de uma ‘economia da atenção’ povoada por possibilidades multimediáticas” (Lapa, 2022: 135).

Os alunos do ensino secundário apresentam valores sempre mais altos para o conjunto das atividades de leitura desenvolvidas na internet, com exceção da participação em grupos de discussão (figura 1). A atividade mais mencionada pelos alunos do 3.º ciclo e do secundário é a participação em conversas (*chat online*), 60,5% e 71,6%, respetivamente. As restantes atividades, entre elas as de pesquisa de informação e de leitura de notícias, mostram valores percentuais muito abaixo destes. A leitura de notícias *online* é referida por 15,7% dos alunos do ensino básico e por 21,6% dos discentes do ensino secundário. A leitura de correio eletrónico tem uma presença muito diminuta nas atividades consideradas, embora a percentagem registada no ensino secundário quase duplique a do 3.º ciclo (8,4% contra 4,4%).

## Conclusões

O presente artigo trata das práticas de leitura dos jovens a frequentar as etapas mais avançadas da escolaridade obrigatória: o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário. A análise filia-se na perspetiva da sociologia da leitura que distingue, por motivos operativos, as leituras motivadas pelas obrigações curriculares, realizadas dentro ou

fora do espaço escolar, das ocorridas em contexto de lazer, por prazer, em todo o caso não motivadas exclusivamente pelas imposições escolares. Tendo presente que se trata de jovens em fase de formação de competências, incluindo de leitura, procura-se deste modo isolar esta enquanto prática cultural de leitura de cariz educativo. É ainda importante sublinhar que a análise toma como principal suporte de leitura, embora não único, o livro. As práticas de leitura são analisadas a partir de um conjunto de variáveis de caracterização sociodemográfica (sexo, idade e ciclo/nível de ensino frequentado) e familiar (número de livros existentes em casa, nível de escolaridade mais elevado alcançado pelos pais e relação da família com a leitura), sendo discutidos efeitos promotores e condicionadores da leitura e da leitura de livros.

Relativamente à segmentação das práticas de leitura dos alunos pelas variáveis de caracterização sociodemográfica, confirma-se desde logo os resultados de estudos nacionais e internacionais, de pequena ou grande envergadura: as raparigas leem mais do que os rapazes; o número de livros lidos tende a diminuir regularmente à medida que a idade avança e, portanto, ao longo das etapas constitutivas da escolaridade obrigatória (Baudelot e Cartier, 1998: 25; Lahire, 1998; Lopes, 2003; Mullis *et al.*, 2012; Kucirkova e Cremin, 2020). O crescimento consistente da percentagem de não leitores com o avanço da idade e dos ciclos de ensino é um elemento que reclama a atenção das políticas públicas de promoção da leitura, em particular no domínio da relação estabelecida entre os *curricula* e as práticas de leitura: a definição da norma literária legítima (Baudelot e Cartier, 1998) e as exigências das leituras instrumentais (Lahire, 1998). Os dados mostram que a base de recrutamento de leitores está ainda longe de estar esgotada, podendo ser objeto de expressiva ampliação.

Quanto aos contextos familiares, os resultados apresentados revelam um quadro evolutivo marcado pelo decréscimo no número de livros existentes em casa, em particular junto dos alunos matriculados no ensino secundário, o que poderá indiciar uma maior fragilidade das condições estruturais de promoção da leitura em ambiente familiar. Vários fatores com efeitos distintos poderão concorrer para a explicação do decréscimo. Por um lado, o reforço da heterogeneidade social da população escolar no ensino secundário em resultado do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, em 2009. Este nível de ensino deixou de se constituir como patamar de seleção, bifurcando caminhos: a entrada no mercado de trabalho e o prosseguimento de estudos. Considerando a relação entre capital económico e acesso à educação (Bourdieu e Passeron, 1964; Merle, 2009), o aumento do número de alunos provenientes de famílias mais desfavorecidas no ensino secundário poderá ajudar a explicar a diminuição mais acentuada dos livros existentes em casa, bem como dos índices de leitura, colocando em evidência a necessidade de reforçar o trabalho desenvolvido por professores, escolas e instituições promotoras da leitura. Por outro lado, poderão ser discutidos os efeitos dos livros digitais, em particular os que decorrem da invisibilidade da sua presença. Os livros digitais residem em estantes virtuais, tornando-se, por hipótese, invisíveis aos olhos de crianças e jovens em idade escolar. Parece assim desaparecer neste formato o efeito educativo associado à presença de livros em casa - ao capital cultural objetivado (Bourdieu, 1979) —, dada a crescente disponibilidade e facilidade de acesso aos livros digitais, sobretudo de estudo (universitários) e profissionais (livros técnicos),

que tendem a substituir, pelo menos em parte, os livros em formato impresso, com o que isso significará, como se disse, de invisibilidade no que respeita aos livros existentes em casa, às práticas de leitura e ao potencial reforço da cultura de ecrã. São questões de grande relevância, cujo aprofundamento está para além do presente estudo e requer a realização de inquéritos específicos, intensivos, que incidam nos contextos familiares com crianças a frequentar o sistema de ensino.

A caracterização das práticas de leitura segundo os capitais detidos pelas famílias revela, como esperado, a importância do capital cultural, o institucionalizado e o objetivado (Bourdieu, 1979) para as práticas de leitura dos alunos e para a constituição de leitores. À medida que sobe o nível de escolaridade dos pais, aumenta a percentagem de médios e grandes leitores, diminuindo os não leitores. Similar relação se verifica com o número de livros existentes em casa. Importa destacar, no entanto, que uma parte não despreciable de alunos oriundos de famílias com diploma do ensino superior se declarou como não leitora, facto que sublinha a necessidade de inclusão de outras dimensões analíticas, o que se fez com o indicador compósito atrás explicitado “relação da família com a leitura”. Neste domínio, os dados revelam que a maioria dos alunos tem um contexto familiar em que a relação com a leitura é fraca ou distanciada, assistindo-se a um enfraquecimento da relação da família com a leitura ao longo dos ciclos constitutivos da escolaridade obrigatória (Mata *et al.*, 2020; 2021). A relação da família com a leitura é a variável independente que produz maior contraste entre os grupos sociais de alunos, ampliando as diferenças expostas pelo capital escolar e pela dimensão das bibliotecas familiares. A visibilidade das práticas de leitura dos pais e a existência de quadros de interação entre pais e filhos mediados pela leitura são assim afirmadas pelos resultados como elementos promotores das práticas de leitura dos mais novos a frequentar o sistema de ensino obrigatório, o que evidencia a necessidade de dar atenção às dinâmicas e estratégias familiares, sublinhando a importância de complementar com outros fatores a capacidade explicativa do capital escolar dos pais.

Importa ainda referir que as mudanças tecnológicas observadas na última década têm produzido impactos no acesso à informação. Isso aplica-se também ao livro, e às relações interpares mediadas pelas redes sociais *online*, em grupos de leitura (Duarte, Vieira e Neves, 2021) e, mais especificamente, aos usos de plataformas como o TikTok/BookTok por jovens e jovens adultos, tendencialmente do sexo feminino, como diversos estudos vêm mostrando (Merga, 2021; Jerasa e Boffone, 2021) e cujas implicações — nas práticas de leitura, na relação com o livro, no acesso e partilha, na intermediação do livro — haverá que acompanhar de perto em futuros estudos. Os dados mostram que o tempo que os alunos ocupam com estes equipamentos é muito superior ao ocupado com a televisão e (no que aqui mais interessa) com a leitura por prazer, o que sugere usos da leitura mais desligados do suporte livro.

No que respeita aos tipos de leitores de livros médio e grande, a esmagadora maioria opta pelo formato impresso, mostrando que a idade não é determinante para a escolha do formato de leitura (Baron, 2021), o que convida à procura de outras variáveis com efeitos explicativos, como o tipo de leitor de livros, medido pelo tipo de livros lidos. Os grandes leitores constituem-se como os que menos importância atribuem ao formato (são o que aqui designamos por “omniformato”), o que

parece reclamar a necessidade de uma visão mais analítica das práticas e das potencialidades dos suportes de leitura, avaliando contextos e objetivos da leitura, proposta particularmente relevante para as leituras consideradas mais exigentes (Schüller-Zwierlein *et al.*, 2022).

Por fim, os resultados obtidos sublinham também a relativa familiaridade com a leitura e a escrita em suportes digitais, acompanhando o rápido desenvolvimento da cultura de ecrã (Cardoso, 2013; Martins e Garcia, 2016) e correspondentes literacias digitais (Jerasa e Boffone, 2021). Importa aqui mencionar que as atividades de leitura de notícias e de pesquisa de informação *online* têm um pequeno peso no tempo passado na internet pelos alunos, facto que convida igualmente à reflexão e à inscrição em futuras atividades de investigação.

### Referências bibliográficas

- Alçada, Isabel (2016), *O Plano Nacional de Leitura. Fundamentos e Resultados*, Alfragide, Caminho.
- Alçada, Isabel (2021), “Políticas de leitura”, em Rui A. Alves e Isabel Leite, *Alfabetização Baseada na Ciência (ABC). Manual do Curso ABC*, Lisboa, Ministério da Educação, pp. 13-39.
- Almeida, Ana Nunes, Nuno de Almeida Alves, e Ana Delicado (2011), “As crianças e a Internet em Portugal: perfis de uso”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 9-30.
- Ariño, António (2010), *Prácticas Culturales en España. Desde los Años Sesenta hasta la Actualidad*, Barcelona, Ariel.
- Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Oeiras, Celta.
- Ávila, Patrícia (2023a), “Aprendizagem e educação de adultos em Portugal e na UE: relevância sociológica, desafios conceptuais e resultados de investigação”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 102, pp. 9-39.
- Ávila, Patrícia (2023b), “Estudos extensivos de literacia em Portugal: um balanço”, *Sociologia — Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XLVI, pp. 27-50.
- Baron, Naomi S. (2021), *How We Read Now. Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*, Nova Iorque, Oxford University Press.
- Baudelot, Christian, e Marie Cartier (1998), “Lire au collège et au lycée”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 123, pp. 25-44.
- Bourdieu, Pierre (1979), “Les trois états du capital culturel”, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30, pp. 3-6.
- Bourdieu, Pierre, e Jean-Claude Passeron (1964), *Les Héritiers. Les Etudiants et la Culture*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Cameira, Emanuel (2022), “A leitura e a frequência de bibliotecas e arquivos no arranque dos anos 20 do século XXI”, em José Machado Pais, Pedro Magalhães e Miguel Lobo Antunes (coords.), *Práticas Culturais dos Portugueses. Inquérito 2020*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 143-196.
- Cardoso, Gustavo (coord.) (2013), *A Sociedade dos Ecrãs*, Lisboa, Tinta da China.
- Cardoso, Gustavo (coord.) (2015), *O Livro, o Leitor e a Leitura Digital*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

- Clark, Christina, e Kate Rumbold (2006), *Reading for Pleasure. A Research Overview*, Londres, National Literacy Trust.
- Clark, Christina, e Lizzie Poulton (2011), *Book Ownership and Its Relation to Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment. Some Findings from the National Literacy Trust First Annual Survey*, Londres, National Literacy Trust.
- Clark, Christina, e Anne Teravainen (2017), *Celebrating Reading for Enjoyment. Findings from Our Annual Literacy Survey 2016*, Londres, National Literacy Trust.
- Clark, Christina, e Anne Teravainen-Goff (2020), *Children and Young People's Reading in 2019. Findings from our Annual Literacy Survey*, Londres, National Literacy Trust.
- Clark, Christina, Irene Picton, Aimee Cole, e Nick Oram (2024), *Children and Young People's Reading in 2024*, Londres, National Literacy Trust.
- Cole, Aimee, Ariadne Brown, Christina Clark, e Irene Picton (2022), *Children and Young People's Reading Engagement in 2022. Continuing Insight into the Impact of the Covid19 Pandemic on Reading*, Londres, National Literacy Trust.
- Comissão Europeia (2007), *Eurobarometer 278. European Cultural Values*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Comissão Europeia (2013), *Eurobarometer 399. Cultural Access and Participation*, Bruxelas, Comissão Europeia.
- Costa, António Firmino da, Elsa Pegado, e Patrícia Ávila (2008), *Avaliação do Plano Nacional de Leitura*, Lisboa, GEPE — Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Costa, António Firmino da (coord.), Elsa Pegado, Patrícia Ávila, e Ana Rita Coelho (2011), *Avaliação do Plano Nacional de Leitura. Os Primeiros 5 Anos*, Lisboa, GEPE.
- Costa, António Firmino da, João Teixeira Lopes, Ana Caetano, e Eduardo Alexandre Rodrigues (2014), "Um modelo teórico e metodológico: análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior", em António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes e Ana Caetano, *Percursos de Estudantes no Ensino Superior*, Lisboa, Mundos Sociais, pp. 5-31.
- Coulangéon, Philippe (2021), *Culture de Masse et Société de Classes. Le Goût de l'Altérité*, Paris, PUF.
- Cremin, Teresa (2007), "Revisiting reading for pleasure: delight, desire and diversity", em Kathy Gooch e Andrew Lambirth (orgs.), *Understanding Phonics and the Teaching of Reading. A Critical Perspective*, Berkshire, UK, McGraw Hill, pp. 166-190.
- Cremin, Teresa (2014), "Reading for pleasure and reader engagement: reviewing the research", em Teresa Cremin, Marilyn Mottram, Fiona Collins, Sacha Powell e Kimberly Safford, *Building Communities of Engaged Readers. Reading for Pleasure*, Londres, Routledge, pp. 5-19.
- Cremin, Teresa (2020), "Reading for pleasure: challenges and opportunities", em J. Davison e C. Daly (orgs.), *Debates in English Teaching*, Londres, Routledge (2.ª edição), DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429506871>.
- Duarte, Rita, Jorge Vieira, e José Soares Neves (2021), "Leitura(s) em grupo: um estudo de caso sobre práticas de leitura online", *Entreler*, 1, pp. 89-98, disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/entreler\\_1?cat=artigos\\_1](https://pnl2027.gov.pt/np4/entreler_1?cat=artigos_1) (última consulta em janeiro de 2025).

- Evans, M. D. R., J. Kelley, J. Sikora, e D. J. Treiman (2010), "Family scholarly culture and educational success: books and schooling in 27 nations", *Research in Social Stratification and Mobility*, 28 (2), pp. 171-197.
- FGEE — Federación de Gremios de Editores de España (2023), *Hábitos de Lectura y Compra de Libros en España, 2022. Principales Resultados*, Madrid, FGEE.
- Freitas, Eduardo, e Maria de Lourdes Lima dos Santos (1991), "Inquérito aos hábitos de leitura", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 10, pp. 67-89.
- Freitas, Eduardo, José Luís Casanova, e Nuno de Almeida Alves (1997), *Hábitos de Leitura em Portugal*, Lisboa, D. Quixote.
- Jæger Mads, e Richard Breen (2016), "A dynamic model of cultural reproduction", *AJS*, 121 (4), pp. 1079-1115.
- Jerasa, Sarah, e Trevor Boffone (2021), "BookTok 101: TikTok, digital literacies, and out-of-school reading practices", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65 (3), pp. 219-226.
- Krashen, Stephen (2004), *The Power of Reading. Insights from the Research*, Portsmouth, NH, Heinemann.
- Kucirkova, Natalia, e Teresa Cremin (2020), *Children Reading for Pleasure in the Digital Age*, Londres, Sage.
- Lages, Mário F., Carlos Liz, João H. C. António, e Tânia Sofia Correia (2007), *Os Estudantes e a Leitura*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Lahire, Bernard (1998), "Matrices disciplinaires de socialisation et lectures étudiantes", *BBF*, 43 (5), pp. 58-61.
- Lahire, Bernard (2008, [1995]), *Sucesso Escolar nos Meios Populares*, São Paulo, Editora Ática.
- Lapa, Tiago (2022), "A domesticação da televisão e da rádio na era digital 'pós-rádiodifusão'", em José Machado Pais, Pedro Magalhães e Miguel Lobo Antunes (coords.), *Práticas Culturais dos Portugueses. Inquérito 2020*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 99-141.
- Lopes, João Teixeira (2003), *Escola, Território e Políticas Culturais*, Porto, Campo das Letras.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (2000), *Bibliotecas e Hábitos de Leitura. Instituições e Agentes. Relatório Síntese*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, João Teixeira, e Lina Antunes (2001), *Novos Hábitos de Leitura. Análise Comparativa de Caso*, Lisboa, Instituto Português do Livro e das Bibliotecas e Observatório das Actividades Culturais.
- Lopes, Miguel Ângelo, José Soares Neves, e Patrícia Ávila (2021), "Leitura de livros em Portugal e na Europa: tendências recentes numa perspetiva comparada", *Análise Social*, 241, LVI (4.º), pp. 642-666, DOI: <https://doi.org/10.31447/as00032573.2021241.02>.
- Martins, Hermínio, e José Luís Garcia (2016), "A hegemonia cibertecnológica em curso — uma perspetiva crítica", em Teresa Duarte Martinho, João Teixeira Lopes e José Luís Garcia (orgs.), *Cultura e Digital em Portugal*, Porto, Afrontamento, pp. 19-37.
- Mata, João Trocado da, José Soares Neves (coords.), Miguel Ângelo Lopes, e Patrícia Ávila (2020), *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário — Primeiros resultados, apresentação realizada a 30 de setembro*, Lisboa, Iscte.

- Mata, João Trocado da, José Soares Neves (coords.), Miguel Ângelo Lopes, e Patrícia Ávila (2021), *Práticas de Leitura dos Estudantes Portugueses – 1.º e 2.º Ciclos*, apresentação realizada a 7 de dezembro, Lisboa, Iscte.
- Melo, Daniel (2020), “Debates sobre a cultura em Portugal: o complexo caso do livro e da leitura”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 94, pp. 97-118.
- Merga, Margaret K. (2021), “How can Booktok on TikTok inform readers’ advisory services for young people?”, *Library & Information Science Research*, 43 (2), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>
- Merle, Pierre (2009), *La Démocratisation de l’Enseignement*, Paris, La Découverte.
- Monge, Roberto Orozco, e Mario Barahona Quesada (2019), “Hábitos y disposiciones hacia lectura recreacional entre la población estudiantil de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una aproximación sociológica desde el capital cultural”, em Mónica Olaza, Felipe Arocena e Eduardo Andrés Sandoval Forero, *Sociología de la Cultura, Arte e Interculturalidad*, Buenos Aires, Teseo, pp. 171-190.
- Mullis, Ina, Michael Martin, Pierre Foy, e Kathleen Drucker (2012), *Progress in International Reading. Literacy Study in Primary Schools, 2011*, Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, Ina, Matthias von Davier, Pierre Foy, Bethany Fishbein, Katherine Reynolds, e Erin Wry (2023), *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, DOI: <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Neves, José Soares (2010), “Práticas de leitura e uso da internet: uma relação cumulativa ou de soma nula?”, em Maria de Lourdes Lima dos Santos e José Machado Pais (orgs.), *Novos Trilhos Culturais. Práticas e Políticas*, Lisboa, Imprensa de Ciências Sociais, pp. 177-191.
- Neves, José Soares (2011), *Práticas de Leitura da População Portuguesa no Início do Século XXI*, Lisboa, ISCTE-IUL, tese de doutoramento em Sociologia da Comunicação, da Cultura e da Educação.
- Neves, José Soares (coord.), Rui Beja, Jorge Alves dos Santos, e Jorge Augusto Santos (2014), *Comércio Livreiro em Portugal – Estado da Arte no Início da Segunda Década do Século XXI*, Lisboa, APEL.
- Octobre, Sylvie (2018), *Les Techno-Cultures Juvéniles. Du Culturel au Politique*, Paris, L’Harmattan.
- Octobre, Sylvie (2019), *¿Quién Teme a las Culturas Juveniles? Las Culturas Juveniles en la Era Digital*, Cidade do México, Oceano Travesía.
- OECD (2002), *Reading for Change. Performance and Engagement across OECD Countries. Results from PISA 2000*, Paris, OECD Publishing.
- OECD (2003), *Education at a Glance 2003. OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2003-en>
- OECD (2010), *PISA 2009 Results. Learning to Learn. Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*, Paris, PISA, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- OECD (2013), *Education at a Glance 2013. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

- OECD (2019a), *PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do*, Paris, PISA, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019b), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, Paris, PISA, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2021), *21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World*, Paris, PISA, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD (2023a), *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*, Paris, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/a83d84cb-en>
- OECD (2023b), *Education at a Glance 2023. OECD Indicators*, Paris, OECD Publishing, DOI: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Ponte, Cristina (2011), “Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, pp. 31-50.
- Rodrigues, Maria de Lurdes, e João Trocado da Mata (2003), “A utilização de computador e da Internet pela população portuguesa”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, pp. 161-178.
- Ross, Catherine Sheldrick, Lynne McKechnie, e Paulette M. Rothbauer (2006), *Reading Matters. What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*, Westport, Libraries Unlimited.
- Ross, Catherine Sheldrick, Lynne McKechnie, e Paulette M. Rothbauer (2018), *Reading Still Matters. What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*, (e-book), Libraries Unlimited.
- Santos, Maria de Lourdes Lima dos (coord.), José Soares Neves, Maria João Lima, e Margarida Carvalho (2007), *A Leitura em Portugal*, Lisboa, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Schüller, Elisabeth, Lisa Birnbaum, e Stephan Kröner (2017), “What makes elementary school students read in their leisure time? Development of a comprehensive questionnaire”, *Reading Research Quarterly*, 52 (2), pp. 161-175, DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.164>
- Schüller-Zwierlein, André, Anne Mangen, Miha Kovac, e Adriaan van der Weel (2022), “Why higher-level reading is important”, *First Monday*, 27 (9), DOI: <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>
- Segré, Monique (2001), “Itinéraires de lecteurs: note critique sur des études récentes en sociologie de la lecture”, *Revue Française de Sociologie*, 42 (1), pp. 149-164.
- van de Werfhorst, Herman (2010), “Cultural capital: strengths, weaknesses and two advancements”, *British Journal of Sociology of Education*, 31 (2), pp. 157-159.

João Trocado da Mata. Professor auxiliar convidado no Iscte — Instituto Universitário de Lisboa e investigador associado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte). E-mail: [jjtma@iscte-iul.pt](mailto:jjtma@iscte-iul.pt)  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9106-5882>  
Contribuições para o artigo: concetualização, análise formal, aquisição de financiamento, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, redação do original, revisão e edição

José Soares Neves. Professor associado no Iscte — Instituto Universitário de Lisboa e subdiretor e investigador integrado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte). *E-mail*: jose\_soares\_neves@iscte-iul.pt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6472-4337>  
Contribuições para o artigo: concetualização, aquisição de financiamento, investigação, metodologia, administração do projeto, supervisão, redação do original, revisão e edição

Patrícia Ávila. Professora catedrática no Iscte — Instituto Universitário de Lisboa e investigadora integrada no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte). *E-mail*: patricia.avila@iscte-iul.pt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2456-8197>  
Contribuições para o artigo: concetualização, análise formal, investigação, revisão e edição

Miguel Ângelo Lopes. Bolseiro de doutoramento no Iscte — Instituto Universitário de Lisboa, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa, Portugal. *E-mail*: Miguel.Lopes@iscte-iul.pt  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2163-4796>  
Contribuições para o artigo: concetualização, análise formal, investigação, redação do original, revisão e edição

Receção: 16/07/2024 Aprovação: 08/11/2024

