

Formação leitora de jovens brasileiros e portugueses: suportes, títulos e autores / *Reading Education for Brazilian and Portuguese Youngsters: Supports, Works, and Authors*

*Patrícia Cardoso Batista**

*Ângela Balça***

*Sheila Oliveira Lima****

RESUMO

Neste artigo, apresentamos a análise de um recorte dos dados de uma pesquisa realizada com jovens brasileiros e portugueses. O objetivo é identificar os suportes textuais utilizados para a leitura literária, bem como os autores e obras mais lidos por esse público, a fim de refletir sobre as influências subjacentes a essas escolhas. Para tanto, analisamos as respostas dadas a um questionário aplicado aos estudantes do último ano do Ensino Médio dos dois contextos. Trata-se de uma pesquisa exploratória, de natureza quantitativa e qualitativa, com aporte teórico em Barthes (2004), Balça e Costa (2017), Pennac (1993), Petit (2009), Todorov (2010), entre outros que discorrem sobre a temática. Os resultados mostram que os jovens preferem ler obras literárias no suporte impresso, as quais são eleitas, na maioria, conforme as exigências das instituições escolares e mercado editorial. PALAVRAS-CHAVE: Ensino de literatura; Suporte de leitura; Jovens; Escola

ABSTRACT

This article presents the analysis of a data sample collected from a survey conducted with Brazilian and Portuguese youngsters. Our aim was to identify textual supports used for literary reading, as well as the authors and works most read by this public so that we may reflect upon the influences subjacent to those choices. To do so, we analyzed the answers given to a questionnaire applied to students in the last year of High School, in both contexts. This is research is exploratory, of quantitative and qualitative nature, with theoretical support in Barthes (2004), Balça and Costa (2017), Pennac (1993), Petit (2009), Todorov (2010), among others who discuss the subject. Results show that young people prefer to read literary works in print, which are mostly chosen according to the requirements of school institutions and the publishing market.

KEYWORDS: Literature teaching; Text supports; Young; School

* Universidade Estadual de Londrina – UEL, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Londrina, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-3096-6178>; patty_jbt@hotmail.com

** Universidade de Évora – UE, Centro de Investigação em Estudos da Criança - CIEC, Évora, Portugal; <https://orcid.org/0000-0002-4159-7718>; apb@uevora.pt

*** Universidade Estadual de Londrina – UEL, Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Londrina, Paraná, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-0993-8228>; sheilalima@uel.br

Considerações iniciais

De acordo com os documentos norteadores da educação brasileira, o texto literário deve estar presente em todas as etapas da Educação Básica¹. Entretanto, sua leitura ganha destaque no último período de escolarização, na disciplina de Língua Portuguesa, tendo em vista as habilidades² propostas para o segmento e a própria realidade da sala de aula, em que os docentes enfocam obras representativas da literatura. Diante disso, há preocupação com o trabalho com a literatura no Ensino Médio (equivalente ao Ensino Secundário em Portugal) nos contextos português e brasileiro, visando a formação de leitores literários na escola, a qual é um tema recorrente em pesquisas nos diferentes campos, como Educação e Estudos da Linguagem.

Nessa etapa do ensino, normalmente, observamos que os currículos privilegiam apresentar obras representativas da cultura literária nacional aos estudantes, enfocando as correntes literárias e sua periodização. Tal elaboração curricular mostra-se conforme o descritor EM13LP48³, da BNCC (Brasil, 2018); todavia, diversas pesquisas realizadas nos dois países, que refletem sobre o ensino de literatura (Zilberman, 1991; Cereja, 2005; Cosson, 2009; Balça; Costa, 2017; Batista, 2019, Costa; Azevedo, 2020, para citar alguns), constatam que alguns problemas ainda são recorrentes. Um deles refere-se ao excessivo enfoque na história da literatura, ou seja, em aspectos exteriores ao texto em si, como movimento literário a que a obra pertence, biografia e estilo do autor, contexto de produção e publicação etc. Embora sejam informações relevantes para o entendimento do texto, concordamos com Todorov (2010) quando ele afirma que as obras literárias devem ser lidas e discutidas, antes de serem classificadas e periodizadas.

¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018), documento normativo no ensino brasileiro, estabelece dez Competências Gerais que devem ser desenvolvidas da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo uma delas: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”. Logo, a literatura encontra-se contemplada nesse item, bem como nos campos de atuação.

² Por exemplo: “(EM13LP52) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente” (Brasil, 2018, p. 526).

³ “(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos” (Brasil, 2018, p. 525).

Nessa perspectiva, para a referida prática ser viável na escola, é preciso pensar em formas de propiciar aos alunos o contato com os textos integrais, e não apenas com excertos, normalmente apresentados nos livros didáticos (equivalentes aos manuais escolares em Portugal). Logo, isso exige o estabelecimento de políticas públicas de acesso e seleção de obras para o trabalho mais aprofundado no ambiente escolar. Com isso, é inegável que essa instituição, ao ter o dever de formar leitores, influencia o comportamento dos indivíduos, seja na escolha do suporte - papel ou tela - ou mesmo na leitura de determinados autores e títulos. A respeito da última, destacamos ser comum que a leitura seja imposta, portanto, os textos tornem-se obrigatórios. Todavia, essa forma de abordar a leitura, apesar de ter “boas intenções”, muitas vezes, de fazer com que os alunos leiam e que sejam obras de qualidade, é uma prática que pode afetá-los de formas não previstas, por vezes, negativamente.

Nesse sentido, este artigo objetiva identificar os suportes textuais utilizados para a leitura literária, bem como os autores e obras mais lidos por esse público, a fim de refletir sobre as influências subjacentes a essas escolhas. Para tanto, inicialmente, refletimos sobre como a liberdade do leitor mostra-se ou não frente às leituras cobradas pela escola. Em seguida, analisamos as respostas dadas pelos estudantes a um questionário, enfocando onde e o que leem. O texto se encerra com algumas considerações sobre os impactos do ensino de literatura na formação dos jovens leitores do último período de escolarização.

1 Liberdade leitora e leituras obrigatórias – um paradoxo?

No mundo da cultura literária, há inúmeras possibilidades de obras para leitura, o que exige que o indivíduo selecione algumas para dispensar suas horas e roubá-las do seu tempo de viver, como diria Pennac (1993). Hoje, além do que será lido, é possível eleger o suporte textual para realização dessas leituras, podendo ser o papel ou a tela. Entretanto, ao direcionar nosso olhar para a escola em relação à escolha da obra literária, verificamos que nem sempre é o próprio estudante quem a faz, pois isso é imposto a ele por diferentes mecanismos, refletindo na sua construção como leitor e no estabelecimento de sua relação com a leitura literária.

Nessa perspectiva, o conceito de recálque da leitura, elaborado por Barthes (2004), faz-se pertinente para esta reflexão. Para o autor, esse efeito surge quando o ato de ler é imposto como um dever, pois, na sociedade, e também na escola, há sempre obras que é preciso ter lido, mesmo quando se trata das leituras ditas “livres”. Entretanto, para o teórico francês, “a liberdade de leitura, qualquer que seja o preço a pagar, é também a liberdade de não ler” (Barthes, 2004, p. 35). Todavia, surge uma questão: *como essa liberdade é tratada na instituição escolar?*

As obras literárias (im/pro)postas aos discentes são predeterminadas por diferentes instâncias, como os documentos norteadores, os livros didáticos, a crítica literária, os especialistas, professores, etc. Diante disso, é fato que existem inúmeras possibilidades para favorecer o desenvolvimento de competências literárias, mas há alguns autores mais privilegiados pela instituição escolar. Trata-se de escolhas motivadas por questões históricas, ideológicas e estéticas, já ressaltadas por Lajolo (2010, p. 19) ao dizer que a escola atua “como avalista e fiadora do que é literatura”. Diante disso, dentre essas possibilidades, destacamos aquelas presentes nos documentos oficiais e/ou políticas públicas dos contextos português e brasileiros, que (des)orientam ou mesmo (in)definem quais textos serão lidos pelos jovens estudantes, na medida em que apresentam listas de obras ou mesmo decidem os critérios e selecionam aquelas que merecem ocupar as prateleiras das bibliotecas escolares.

No contexto português, há o *Plano Nacional de Leitura* (PNL)⁴, criado em 2006 e com uma nova etapa a partir de 2017 para efetivação nos próximos 10 anos, ou seja, até 2027, a partir de objetivos definidos e diversas iniciativas⁵ para a promoção da leitura nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido, uma das ações do supracitado plano foi a criação de um catálogo de obras, no qual há uma lista de livros recomendados de acordo com idade, nível de leitura (pré-leitura, inicial, mediana, fluente), temas, formato, língua (português, inglês, francês, espanhol etc.), que pode ser acessado pelo site do PNL⁶.

A respeito desse catálogo, enfatizamos ser comum as editoras portuguesas incluírem em suas capas o selo “LER+ - Plano Nacional de Leitura” e/ou mesmo indicarem para qual ano é uma leitura recomendada ou obrigatória, por exemplo:

⁴ Para saber mais consulte: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>.

⁵ Para saber mais consulte: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/PNL2027.PAA.2022.pdf>.

⁶ Para saber mais consulte: https://www.pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx.



Imagem 1 – Livros recomendados ou obrigatórios ao 10º, 11º e 12º anos. Fonte: Porto Editora.
Disponível em:

<https://www.portoeditora.pt/paisealunos/pais-and-alunos/noticia/ver/?id=194365&langid=1>. Acesso em: 18 mar. 2023.

É fato que essa ação impulsiona as vendas desses livros, na medida em que muitos pais se guiam por esse critério ao eleger o que comprar, ou mesmo os professores para inserirem as obras em seus planejamentos. Isso é interessante porque garante escolhas com “qualidade”, supostamente atestada por especialistas da área. Todavia, embora essa seleção seja feita por pessoas qualificadas para tal, não podemos deixar de ressaltar que a legitimação de uma obra literária é algo sempre arbitrário e muda ao longo do tempo.

A esse respeito, podemos mencionar as considerações de Lajolo (2018), que destaca que nem todas as vozes eram consideradas na discussão da literatura no passado, justificando a baixa quantidade de mulheres autoras, por exemplo. Então, há sempre que se considerar os filtros ideológicos por trás dessas seleções, que nunca são neutras. Ademais, ao ganhar uma versão escolar, essas obras passam a possuir instrumentos também escolarizados, como roteiros e fichas de leituras, os quais “não possibilitam, certamente, uma viagem e uma reação individual perante a obra literária” (Balça; Costa, 2017, p. 210).

Além disso, consideramos problemática a questão de um dos filtros do catálogo de leitura, presente no site do PNL, recomendar as obras por idade, pois os leitores nem sempre possuem as competências leitoras esperadas em cada fase da escolarização, seja por não a ter desenvolvido, ou mesmo por já tê-la mais cedo do que previsto. Logo, não

julgamos ser frutífero encapsular os leitores, conseqüentemente suas leituras, por meio de um critério etário, socialmente construído.

Outro documento oficial que merece destaque no cenário português é nominado *Aprendizagens Essenciais* (AE), o qual define competências e objetivos para o ensino e aprendizagem de diferentes disciplinas. No que se refere à disciplina de Português no 12º ano⁷, do Ensino Secundário (Equivalente ao 3º ano do Ensino Médio), foco deste trabalho, dentre os conhecimentos esperados no domínio da Educação Literária⁸, um deles é que o aluno seja capaz de “[i]nterpretar obras literárias portuguesas de diferentes autores e gêneros, produzidas no século XX” (Portugal, 2018, p. 7). Para tanto, há uma lista de obras e textos que devem ser trabalhadas com os estudantes portugueses. Por conseguinte, ao compor a lista, essas leituras passam a figurar como obrigatórias no currículo escolar e ser cobradas nos exames finais do Ensino Secundário, importantes para o ingresso no Ensino Superior⁹. Logo, a leitura dessas obras passa a ser tratada como mais um conteúdo escolar, sobre o qual o estudante deve fazer atividades para comprovar a sua leitura. Nessa esteira, Balça e Costa (2017) afirmam que, nessas condições, a leitura fruitiva, na qual o leitor estabelece uma relação de prazer e afeto, perde seu espaço na escola.

Nessa esteira, verificamos que a existência de uma lista de obras, preestabelecida nos documentos oficiais nacionalmente, pode restringir a atuação do professor em Portugal com a promoção da leitura literária, por dever trabalhar com obras que não foram selecionadas por ele, ou que podem não ser tão profícuas no seu contexto local. Conseqüentemente, muitos docentes, tendo em vista o tempo limitado para cumprir o currículo, optam por focar apenas nas obras obrigatórias. Nesse contexto, há uma padronização das leituras, desconsiderando que os sujeitos são únicos e os textos afetam os leitores de formas diferentes.

Embora os textos canônicos sejam profícuos para a formação do leitor, quando o docente consegue realizar práticas significativas com ele, conforme a fala de alguns estudantes entrevistados na pesquisa em desenvolvimento de uma das autoras, é comum que o trabalho em sala de aula se restrinja àquilo que é imposto pela AE. Isto é, eles

⁷ Para saber mais consulte:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf.

⁸ O conceito em questão não será abordado neste texto devido ao espaço, mas pode ser consultado a partir dos trabalhos desenvolvidos por Balça (2023).

⁹ Para saber mais consulte: <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/provas-de-ingresso>.

relataram ser usuais os docentes, ao iniciar o trabalho com um texto em sala, deixarem claro que a razão para a leitura está na cobrança em prova, e não porque aquele texto faz-se relevante ainda na contemporaneidade, por exemplo. Logo, os discentes explicitaram que seus colegas buscam por resumos para cumprir a tarefa escolar ou abandonam o texto no meio por não se engajar com ele. Em vista disso, consideramos que isso é perigoso, na medida em que se corre o risco de alunos portugueses não se engajarem afetivamente com a literatura, pois tudo o que conhecem são textos que não lhes dizem respeito. Desse modo, pode ser que, na vida extraescolar, esses jovens se afastem dos textos literários, afinal, não são mais obrigatórios.

Sendo assim, embora tenhamos que reconhecer que o estabelecimento de um itinerário de leituras faça com que os alunos portugueses conheçam um número mínimo de textos a cada ano da escolarização, que conforme a AE seria um conto, um romance e algumas poesias, a nossa preocupação recai sobre o fato de tais leitores permanecerem apenas nesse “mínimo”, ou seja, sem buscarem ler nada além disso, ou de acordo com suas próprias demandas. Isto é, quando professor e aluno seguem à risca a lista de leituras propostas no AE, o percurso também se torna limitante.

Por isso, concordamos com Balça e Costa (2017), para quem os programas curriculares, por terem natureza restritiva, são limitados, uma vez que não é possível abarcar inúmeras possibilidades. Mas, para os pesquisadores, a sua preocupação é quando além de impor o que será lido, há uma determinação no que se espera que o leitor “encontre, aquilo que é expectável que ele registre, aquilo que não é suposto ser visto em dado momento porque não está previsto assim, os suportes legítimos para efetuar o registro” (Balça; Costa, 2017, p. 218).

No contexto brasileiro, o primeiro *Plano Nacional do Livro e Leitura* (PNLL) foi criado em 2006 e instituído em 2011, mas descontinuado¹⁰ no último governo. Portanto, agora, o Brasil não tem um PNLL em vigor, pois apenas em 2022 um novo conselho diretivo foi formado para atuar na construção do plano decenal. Nesse sentido, talvez, o que oriente o repertório do jovem leitor na escola seja o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático* (PNLD-Literário), responsável por selecionar e enviar livros

¹⁰ DECRETO Nº 9.930, DE 23 DE JULHO DE 2019: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9930.htm#:~:text=D9930&text=Altera%20o%20Decreto%20n%C2%BA%207.559,que%20lhe%20confere%20o%20art.

literários às escolas. Para tanto, as obras literárias apresentadas pelas editoras a um edital são analisadas por especialistas, com base em alguns critérios que também não são neutros, e depois os títulos são disponibilizados para a escolha dos professores e dirigentes de cada instituição escolar. Logo, implica uma maior participação do corpo docente que no contexto português, uma vez que as obras que concorrem ao edital do PNLD-Literário não são necessariamente canônicas.

Todavia, embora as obras literárias estejam presentes nas bibliotecas escolares, é comum que os jovens as acessem por meio de excertos presentes nos livros didáticos (LD). Isso acontece porque todos os estudantes têm acesso ao LD, diferentemente dos livros literários, que são em menor número, uma vez que o PNLD-Literário prevê duas obras por aluno, a cada quatro anos, enriquecendo a biblioteca escolar em quantidade, mas perdendo na diversidade. Logo, considerando o contexto português, onde o AE apresenta uma lista de obras, na qual o aluno deve se reconhecer, estes e os pais passam a ser instigados a adquiri-las com recursos próprios, tal como se fosse parte do material escolar.

Outro ponto de divergência entre Brasil e Portugal refere-se ao processo para ingresso no Ensino Superior, o que é prezado por muitos alunos do último ano da escolarização, público-alvo desta pesquisa. No contexto brasileiro, há duas formas principais de ingressar na universidade, sendo vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O primeiro configura-se em uma prova elaborada por cada instituição, pública ou privada, para selecionar os ingressantes, para a qual se elegem algumas obras literárias, que não fazem parte necessariamente dos livros distribuídos pelo PNLD-Literário. O segundo apresenta-se como uma prova que avalia os conhecimentos dos concluintes do Ensino Médio e pode ser utilizada para ingressar em diversas Instituições de Ensino Superior, públicas e privadas, que aderem ao programa. Nessa prova, a literatura também se faz bastante presente, todavia não há uma lista de livros para serem lidos para se preparar para ela. Logo, observamos que, enquanto no contexto português a lista de obras literárias da AE pauta as leituras dos concluintes do processo de escolarização, no Brasil são normalmente as listas dos vestibulares que influenciam os seus repertórios de leitura. Isto é, listas no plural porque é comum que o estudante faça mais de um vestibular a fim de aumentar as suas chances de ingresso na universidade.

Diante desses aspectos que pautam a leitura no contexto escolar, seja no Brasil ou em Portugal, destacamos que isso pode tornar a leitura mais uma atividade obrigatória para alguns jovens, afastando-o ainda mais dela, e não ao contrário. De acordo com Lima (2023, p. 24), “assumir certas metodologias e materiais a despeito de quem os recebe pode levar ao risco de um distanciamento ainda maior entre os prováveis leitores, os objetos que se dão a ler e os modos de fazê-lo”. Sendo assim, o texto literário ao entrar no terreno escolar passa a ter um significado específico, objeto de estudo, mais do que de leitura, talvez. Todavia, ao considerar a formação do leitor para além da instituição, é interessante que as práticas se atentem ao fato de que a leitura fora dela tem fins bem distintos, muitas vezes, ligadas ao prazer. Logo, abordar a leitura, inclusive no ambiente escolar, exige considerar que o leitor é um ser de carne e osso, portanto, singular (Jouve, 2013). Isso implica entender que um mesmo texto provoca efeitos bem diferentes quando lido por diferentes indivíduos. Entretanto, considerar as peculiaridades do leitor no espaço escolar não é tarefa fácil, afinal é um espaço construído para o coletivo.

A respeito do tipo de leitura que cabe à escola promover, Zilberman (2008) aponta que antes da democratização da escola, que era destinada para as elites, seu foco era nos cânones. Entretanto, com a ampliação do acesso à instituição escolar das camadas populares, isso passa a ser questionado, afinal esse novo público não se identificava com a tradição literária. Logo, como defende a autora, não se trata de rejeitar o caminho percorrido, mas ajustá-lo aos novos tempos.

Nesse sentido, defendemos que a escola também tem o papel de “iniciar os alunos em uma relação com os livros que não seja a do dever cultural, a da obrigação austera” (Petit, 2009, p. 158). Portanto, o seu desafio é encontrar espaço para a dimensão da leitura para além do utilitarismo ou autoritarismo, mas também para a dimensão prazerosa da leitura e das escolhas autênticas. Logo, ao invés de formar um leitor para seguir listas prontas, é importante pensar na formação de alguém que consegue, por meio de critérios próprios, fazer a sua seleção, a qual atenda aos seus vários objetivos de leitura.

2 O percurso metodológico

Neste artigo, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado em desenvolvimento de uma das autoras, na qual a recolha de dados aconteceu entre os anos

de 2022 e 2023 com jovens estudantes do terceiro ano do Ensino Médio, com idade entre 16 e 20 anos, em cinco escolas públicas brasileiras e uma portuguesa. No Brasil, participaram 472 jovens da cidade de Londrina-PR e, em Portugal, 86 estudantes da cidade de Évora, Alentejo.

A investigação é uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa e quantitativa. Como instrumentos, foi utilizado um questionário on-line composto por 39 perguntas abertas e fechadas, sendo que, neste artigo, o enfoque recai sobre as respostas dadas a duas questões: *you leu obras literárias em PAPEL e na TELA durante o Ensino Médio? Se SIM, cita os títulos e/ou autores das obras lidas em PAPEL e na TELA.* Assim sendo, identificaremos quais são os suportes eleitos para leitura, bem como os autores e obras lidas durante essa etapa escolar.

3 Com a palavra, os jovens: práticas leitoras

3.1 Em quais suportes os jovens leem literatura?

Iniciamos esta seção enfocando quais são os suportes que os jovens elegeram para a realização da leitura literária durante o Ensino Médio, sendo os dados apresentados no gráfico 1:

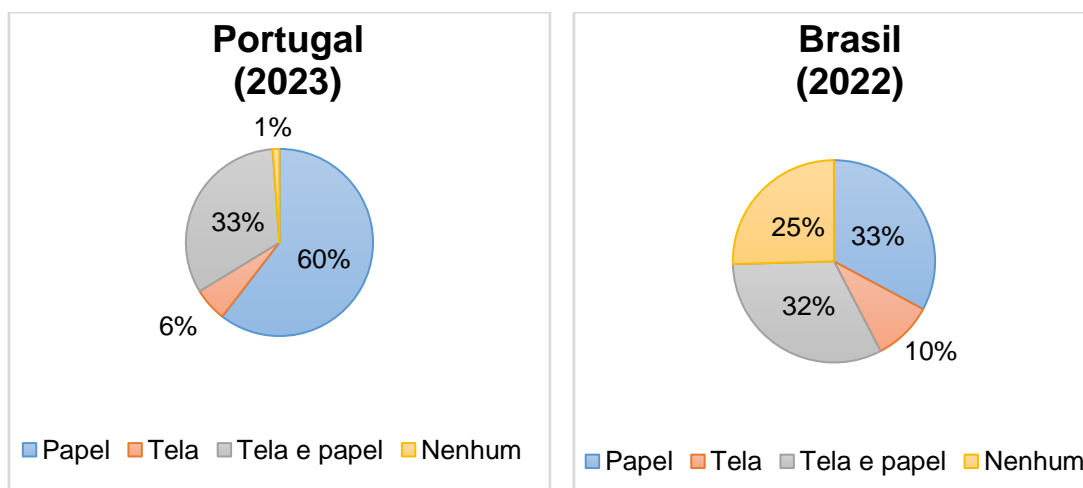


Gráfico 1 – Suportes utilizados para a leitura durante todo o EM. Fonte: as autoras

Verificamos que a grande parcela dos participantes portugueses utilizou o papel como suporte para leitura no Ensino Secundário, demonstrando que a materialidade do livro físico ainda é acessada pelos jovens. Talvez isso se deva ao fato de que, no contexto português, as instituições escolares seguem as listas de livros predeterminadas pela AE, abordados também nos manuais escolares, e conseqüentemente nos exames finais, o que, provavelmente, leva os estudantes, em algum momento, a realizar leituras, mesmo que de forma compulsória. Além disso, observamos que foram poucos os alunos que indicaram não utilizar nenhum dos suportes, o que nos leva a inferir que não realizaram leituras literárias durante esse período, pois para ler textos escritos é necessário algum tipo de suporte textual, como o papel ou a tela.

No contexto brasileiro, inferimos que o pouco uso do papel para a leitura no EM se deve ao contexto pandêmico vivenciado pelos estudantes entre 2020 e 2021, quando estavam no 1.º e 2.º anos, respectivamente. Nesse período, os estudantes não puderam frequentar os espaços escolares presencialmente, tal como a biblioteca para o empréstimo de livros físicos, devido ao risco de contaminação pelo vírus da Covid-19. Em vista disso, implementou-se o Ensino Remoto Emergencial, no qual os professores promoviam o contato com as obras literárias por meio do compartilhamento por diferentes plataformas virtuais, como *WhatsApp*, *Google Classroom* etc., possibilitando a leitura em diferentes telas, como computador, celular, *notebook*, entre outros, conforme relataram Batista e Lima (2022).

Já no caso da alternância entre papel e tela, temos dados similares entre os jovens das duas nacionalidades, o que nos leva a entender que os suportes não são usados exclusivamente, e sim dependendo da situação, contexto e subjetividade leitora.

Quanto ao uso da tela, essa foi usada com exclusividade por uma pequena parcela de leitores nos dois contextos, contradizendo a afirmação de que os denominados nativos digitais, conforme a categorização proposta por Prensky (2001), têm preferência ou mesmo facilidade para utilizá-la, ao menos quando o assunto é leitura. Embora os jovens dediquem boa parte do seu tempo à navegação nas redes sociais por meio dos diferentes dispositivos eletrônicos (Oliveira, 2017; CGI.Br, 2014, Viveiro et. al., 2014, Rosário, 2018), verificamos que a tela não é o suporte que eles elegem para outras atividades, conforme a pesquisa em andamento de uma das autoras, tal como a leitura, que para muitos está ligada ao objeto livro, encadernado e impresso em papel.

3.2 Suporte, autores e títulos: o que os jovens leem no papel e na tela?

Nesta seção, apresentamos autores mais citados pelos estudantes portugueses e brasileiros conforme o suporte eleito para leitura. Vale ressaltar que nessa questão os discentes ficaram livres para citar obras diversas, que considerassem como literárias, relacionadas com a escola ou não. Logo, começamos pelos dados recolhidos em Portugal, os quais são apresentados na tabela 1, onde os autores lidos no papel foram organizados de acordo com a frequência em que apareceram, do mais citado ao menos citado. Ainda, são indicados os títulos das obras, com o número de vezes em que foram mencionadas pelos estudantes, seguida do gênero a que pertence.

<i>N</i>	<i>Títulos</i>	<i>Autor(a)</i>	<i>Gênero</i>	<i>F</i>
1	*Não menciona o título (3) <i>Os Maias</i> (44) (PNL2027)	Eça de Queirós Português	Romance	46
2	*Não menciona o título <i>As intermitências da morte</i> (5) (PNL2027) <i>Memorial do Convento</i> (33) (PNL2027)	José Saramago Português	Romance	39
3	<i>A queda de um anjo</i> (PNL2027) <i>Amor de perdição</i> (27) (PNL2027) <i>Maria Moisés</i> (PNL2027)	Camilo Castelo Branco Português	Romance	29
4	<i>Frei Luís de Sousa</i> (17) (PNL2027) <i>Viagens na minha terra</i> (PNL2027) <i>Um auto de Gil Vicente</i>	Almeida Garrett Português	Romance	19
5	*Não menciona o título (4) <i>Mensagem</i> (12) (PNL2027) <i>O livro do desassossego</i>	Fernando Pessoa Português	Poesia	17
6	*Não menciona o título <i>A confissão da leoa</i> (12) (PNL2027) <i>Estórias abensonhadas</i> (PNL2027)	Mia Couto Moçambicano	Romance	14
7	*Não menciona o título <i>Farsa de Inês Pereira</i> (9) (PNL2027) <i>Auto da barca do inferno</i> (PNL2027)	Gil Vicente Português	Texto teatral	11
8	*Não menciona o título <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> (9) (PNL2027)	Padre António Vieira Português	Sermão	10
9	<i>A flor e o peixe</i> <i>Flores</i> <i>Para onde vão os guarda-chuvas</i> (PNL2027) <i>Paz traz paz</i> (PNL2027) <i>Sinopse de amor e guerra</i> (PNL2027) <i>Vamos comprar um poeta</i> (3) (PNL2027)	Afonso Cruz Português	Fábula poética Romance Poesia	8

	<i>Os Lusíadas</i> (PNL2027)	Luís de Camões Português	Poesia	8
10	<i>9 de novembro</i> <i>Amor cruel</i> <i>É assim que acaba</i> <i>Isto acaba aqui</i> (4)	Collen Hoover Norte-americana	Romance	7
11	<i>A coragem de Cilka</i> <i>O tatuador de Auschwitz</i> (2) (PNL2027)	Heather Morris Neozelandesa	Romance histórico	3
12	<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> (PNL2027)	J. K. Rowling Britânica	Fantasia	2

Tabela 1 – Autores e obras mais lidas no *papel* pelos jovens portugueses. Fonte: as autoras

Ao analisar os autores que figuram com mais frequência na trajetória dos jovens portugueses, constatamos a evidente influência da escola em suas escolhas. A maioria dos autores são conhecidos e valorizados na literatura portuguesa, tendo seu destaque garantido nas instituições escolares e recomendados pelos PNL para as diferentes etapas do ensino, bem como alguns figuram na lista de obras obrigatórias da AE. Logo, é evidente que o PNL e AE têm influência sobre o que os alunos mencionam como leituras realizadas ao final do Ensino Secundário.

Todavia, há uma autora que não está no PNL, a qual é Collen Hoover, aparecendo na lista da Fnac¹¹, empresa europeia que também vende livros, como uma das mais vendidas em 2022, emplacando três títulos. Portanto, os jovens portugueses também são levados pelo mercado editorial, dado que essa escritora faz sucesso no mundo todo no momento devido à ampla divulgação em plataformas como *TikTok* e *Instagram*. Isso demonstra que os livros divulgados pelos influenciadores digitais vêm ganhando espaço entre o público-juvenil português e brasileiro, afinal essa autora também figura entre os autores citados na mesma pesquisa realizada no Brasil, cujos dados são apresentados na tabela 2:

N	Títulos	Autor(a)	Gênero	F
1	*Não menciona o título (12) <i>Dom Casmurro</i> (24) <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (12) <i>Quincas Borba</i> (1)	Machado de Assis	Romance	50

¹¹ Disponível em: <https://www.fnac.pt/Os-livros-mais-vendidos-em-2022/cp4567/w-4>. Acesso em: 08 fev. 2023.

2	*Não menciona o título (1) <i>Cidade da lua crescente</i> (trilogia) (2) <i>Corte de espinhos e rosas</i> – ACOTAR (série) (10) <i>Trono de vidro</i> (saga) (4)	Sarah J. Maas	Fantasia	17
3	Harry Potter (saga)	J. K. Rowling	Fantasia	17
4	*Não menciona o título (2) <i>9 de novembro</i> (1) <i>As mil partes do meu coração</i> (1) <i>Até o verão terminar</i> (2) <i>Confesse</i> (1) <i>É assim que acaba</i> (3) <i>Talvez um dia</i> (1) <i>Tarde demais</i> (1) <i>Todas as suas (im)perfeições</i> (1)	Colleen Hoover	Romance	13
5	<i>Diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Biografia	13
6	<i>Daisy Jones e the six</i> (3) <i>Malibu renasce</i> (1) <i>Os sete maridos de Evelyn Hugo</i> (8)	Taylor Jenkins Reid	Romance histórico e romance	12
7	<i>Casa de pensão</i> (6) <i>O cortiço</i> (4)	Aluísio Azevedo	Romance	10
8	*Não menciona o título (2) <i>A revolução dos bichos</i> (6) <i>1984</i> (2)	George Orwell	Romance e fantasia	10
9	<i>Iracema</i> (5) <i>Senhora</i> <i>O Guarani</i> (2)	José de Alencar	Romance	9
10	<i>A seleção</i> (série) (7) <i>A prometida</i> (1) <i>A sereia</i> (1)	Kiera Cass	Romance e fantasia	9
11	<i>Percy Jackson</i> (saga)	Rick Riordan	Aventura	9
12	<i>A rainha vermelha</i> (série)	Victoria Aveyard	Fantasia	9

Tabela 2 - Autores e obras mais lidas no *papel* pelos jovens brasileiros. Fonte: as autoras

Observamos que o autor mais citado pelos participantes foi o prestigiado Machado de Assis, que tem seu lugar garantido no ambiente escolar e é amplamente valorizado socialmente. Isso demonstra que a escola cumpre o papel de fazer circular um discurso de valorização de obras canônicas. Todavia, não podemos desconsiderar que Machado de Assis é bem conhecido pelo público brasileiro, o que coincide com os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (Faila, 2019), que indaga quais são os autores que as pessoas conhecem e apreciam, apontando seu nome em primeiro lugar nas duas

categorias. Isso indica que os participantes podem citá-lo sem de fato ter lido algum livro dele, tal como pode ser o caso dos onze estudantes que apenas mencionaram o seu nome.

Outro ponto que chama a atenção é a influência das listas de vestibulares, uma vez que a obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, requerida pela Universidade Estadual de Maringá (UEM)¹² em 2022, e *Casa de pensão*, de Aluísio Azevedo, solicitada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL)¹³ também em 2022, figuram entre os autores mais mencionados pelos jovens. Vale ressaltar que essas instituições são privilegiadas pelos estudantes de Londrina-PR, público-alvo desta pesquisa, devido a sua localização.

Ainda temos que destacar a presença das sagas e séries, ou seja, livros compostos por uma continuação ou uma sequência, como: *Harry Potter*, de J. K. Rowling; *A seleção*, de Kiera Cass; *Percy Jackson*, de Rick Riordan; *A rainha vermelha*, de Victoria Aveyard. Esses textos, ao serem comparados com as obras de Machado de Assis, por exemplo, diferem no uso da linguagem e da literariedade, apresentando uma menor complexidade para o leitor. Ademais, é importante ressaltar que o aparecimento dessas obras produzidas em série visa o seu consumo pelo público-leitor, o que nos leva a considerar que a sua propagação atinge o esperado pelo mercado editorial. Logo, é evidente a preferência desses alunos por obras sequenciais. Essas sagas parecem estimular os jovens à leitura: apesar de serem volumosas, assustadoras para uns, eles enfrentam a tarefa e se põem a ler. Isso é relevante em uma cultura marcada por mensagens curtas com um limite de 140 caracteres, como no *Twitter*, ou mesmo extremamente imagéticas, como propagadas pelo *Instagram*, *TikTok*, entre outras redes sociais. Todavia, não podemos desconsiderar que essas sagas são produzidas visando o consumo em grande escala, como reflexos do capitalismo e da globalização, tendo em vista que são obras estrangeiras, mas traduzidas para diversos idiomas.

Outro aspecto é a influência das redes sociais como *TikTok*, *YouTube* e *Instagram* nas escolhas dos jovens. Os livros que se propagam rapidamente nessas plataformas ocupam geralmente as primeiras posições das obras mais vendidas. Nesta esteira, ao compararmos os autores mais citados pelos alunos brasileiros com a lista dos 25 livros

¹² Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/provas/ve22/progves22.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

¹³ Disponível em: <https://www.cops.uel.br/v2/Selecao/DetailharSelecao/Selecao/280>. Acesso em: 16 mar. 2023.

mais vendidos¹⁴ pela Amazon¹⁵ nos anos de 2021 e 2022, respectivamente, percebemos haver algumas semelhanças: George Orwell (4º e 7º lugares); Taylor Jenkins Reid (5º lugar); Sarah J. Maas (12º lugar); Victoria Aveyard (14º lugar); Colleen Hoover (19º lugar); Jenna Evans Welch (22º lugar); já no ano de 2022, temos: Colleen Hoover (1º, 4º, 7º, 15º, 18º lugar); Taylor Jenkins Reid (3º lugar); George Orwell (16º lugar). Apesar de não ser possível saber se os participantes desta pesquisa contribuíram financeiramente para esses números, é evidente que a publicidade movimentada em torno dessas obras contribuiu para terem sido mencionadas aqui, uma vez que os jovens estão imersos num circuito discursivo e comercial que faz com que essas obras e autores circulem em diferentes canais de comunicação e plataformas digitais, tornando-se amplamente conhecidas.

Portanto, observamos que, no contexto brasileiro, a escola e as listas de vestibular influenciam as escolhas dos estudantes, bem como o que está em alta no mercado editorial e é amplamente divulgado nas redes sociais.

Nesta esteira, após abordadas as obras lidas no papel, passamos às lidas na tela, ou seja, às obras acessadas pelos jovens a partir dos aparatos tecnológicos, como celular, notebook, computador e leitores digitais. Logo, além do livro físico, o leitor tem a opção de acessar os textos literários em suportes digitais. Então, apresentamos as primeiras posições elencadas na pesquisa do Brasil.

<i>N</i>	<i>Títulos</i>	<i>Autor(a)</i>	<i>Gênero</i>	<i>F</i>
1	*Não menciona o título <i>Dom Casmurro</i> (5) <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> (6)	Machado de Assis	Romance	12
2	<i>Acotar</i> (5) <i>Cidade da lua crescente</i> (2) <i>Trono de vidro</i>	Sarah J. Maas	Fantasia	8
3	<i>Harry Potter</i>	J.K Rowling	Fantasia	7
4	<i>Quarto de despejo: diário de uma favelada</i>	Carolina M. Jesus	Biografia	7

¹⁴ Optamos por utilizar esse dado para analisar o contexto brasileiro devido ao alcance que a Amazon tem nesse país. Já em Portugal, outra empresa merece destaque, que é a FNAC.

¹⁵ Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/veja-quais-foram-os-25-livros-mais-vendidos-no-brasil-em-2022-saiba-onde-encontra-los-25632273.html>. Acesso em: 02 abr. 2023.

5	*Não menciona o título <i>As mil partes do meu coração</i> (2) <i>É assim que acaba</i> (3) <i>Todas as suas imperfeições</i>	Colleen Hoover	Romance	7
6	*Não menciona o título	-	Fanfic	6
7	*Não menciona o título <i>A revolução dos bichos</i> (3) <i>1984</i> (2)	George Orwell	Romance	6
8	<i>Amor e gelato</i> (3) <i>Love and luck</i> <i>Love is war</i>	Jenna Evans Welch	Romance	5
9	<i>Mil beijos de garotos</i> (4) <i>Um desejo para nós dois</i>	Tillie Cole	Romance	5
10	<i>Chainsaw man</i> (série)	Tatsuki Fujimoto	Mangá	5
11	<i>Crepúsculo</i> (saga)	Stephenie Meyer	Fantasia	5
12	<i>After</i> (série)	Anna Todd	Romance	4

Tabela 3 – Autores e obras mais lidas na tela pelos jovens brasileiros. Fonte: as autoras

Verificamos que os autores lidos na tela também figuram entre os lidos no papel. Entretanto, a principal mudança reside nos gêneros lidos apenas na tela, como Fanfics e Mangás. Esse panorama mostra-se como consequências da cibercultura que popularizou esses gêneros, pois com os avanços tecnológicos, é possível ler textos diversos gratuitamente pela internet, uma vez que há vários sites na *web* voltados à leitura de Fanfics e Mangás.

No caso das Fanfics, trata-se de histórias criadas por fãs para dar continuidade a uma narrativa a que se afeiçoaram, oriundas de livros, séries televisivas ou filmes. Embora seja uma prática surgida na década de 1930, conforme Sabbag e Silva (2017), com a era da internet, o acesso às fanfics foi ainda mais facilitado. Já no caso dos mangás, gênero nascido no Japão que recorre ao uso da linguagem verbal e não-verbal, embora estejam presentes no Brasil desde a década de 1960, segundo Lobo (2018), ainda há pouca variedade nos acervos das bibliotecas, por exemplo. Logo, os recursos tecnológicos permitem acessar textos que ainda não têm versão impressa no país, ou mesmo não foram traduzidos para o português oficialmente, mas que se encontram de maneira clandestina em determinados veículos de comunicação. Por conseguinte, destacamos que os jovens portugueses também apreciam os mangás, conforme observamos na tabela 4:

<i>N</i>	<i>Títulos</i>	<i>Autor(a)</i>	<i>Gênero</i>	<i>F</i>
1	<i>A viagem do elefante</i> <i>As intermitências da morte</i> <i>Memorial do Convento</i> (11) <i>José Saramago</i> (4)	José Saramago	Romance	17
2	<i>A confissão de leoa</i> (8)	Mia Couto	Romance	8
3	Fernando Pessoa (2) <i>Mensagem</i> (6)	Fernando Pessoa	Romance	8
4	Eça de Queiroz <i>Os Maias</i> (3) <i>Singularidades de uma rapariga loira</i>	Eça de Queiroz	Romance	5
5	<i>Amor de perdição</i>	Camilo Castelo Branco	Romance	1
6	<i>Berserk</i>	Kentarū Miura	Mangá	1
7	<i>Bichos</i>	Miguel Torga	Contos	1
8	<i>Death note</i>	Tsugumi	Mangá	1
9	<i>O Clube da Lua</i>	Fabrcio Barbosa	Conto Wattpad	1
10	<i>One Piece</i>	Eiichiro Oda	Mangá	1
11	<i>Vagabond</i>	Takehiko Inoue	Mangá	1
12	<i>Vamos comprar um poeta</i>	Afonso Cruz	Romance	1

Tabela 4 – Autores e suas obras mais lidas na tela pelos jovens portugueses. *Fonte:* as autoras

Assim como no contexto brasileiro, observamos haver coincidências entre os livros lidos no papel e na tela, especialmente naqueles indicados pela escola. É possível que isso aconteça nos dois contextos devido ao valor simbólico e financeiro dos livros. No tocante a isso, em uma pesquisa também com jovens leitores, Ribeiro (2020) constatou que um livro obrigatório não é necessariamente um objeto de desejo do estudante, por isso muitos recorrem ao PDF para não ter que gastar seu escasso dinheiro com obras cobradas pela escola. Então, para cumprir a determinação escolar, os alunos buscam outras maneiras, muitas vezes, gratuitas, como a leitura na tela, tendo em vista que os próprios professores buscam pelos textos no formato PDF e os disponibilizam aos alunos, pois nas bibliotecas escolares não há um número suficiente de exemplares para a sala toda. Logo, em alguns casos, a leitura na tela não é necessariamente uma preferência do jovem leitor, mas uma alternativa para acessar determinados textos, sejam aqueles

impostos por outro ou mesmo desejados por eles, mas que não têm possibilidade de adquirir.

Portanto, observamos que no contexto português a escola pauta as leituras dos estudantes, sendo poucos aqueles que elegem leituras outras.

Considerações finais

Nesta pesquisa, percebemos que os estudantes brasileiros e portugueses utilizam o papel e a tela como suportes para leitura durante o Ensino Médio (ou Ensino Secundário). Sendo assim, ao comparar as respostas de 472 londrinenses e 86 eborenses, verificamos que, no caso dos portugueses, 60% deles recorrem ao papel, contra 33% dos brasileiros. Já a tela figura entre 6% dos portugueses e 10% dos brasileiros. Ademais, 33% dos portugueses e 32% dos brasileiros afirmaram utilizar ambos os suportes. Portanto, embora haja uma diferença significativa entre as duas amostras, quando os dados são convertidos para uma porcentagem, revelam que o papel é o suporte mais utilizado pelos participantes dos dois contextos.

Outro aspecto analisado foram os autores mais lidos pelos jovens, levando-nos a perceber que escritores valorizados pela literatura portuguesa e brasileira figuram entre aqueles citados pelos estudantes desta pesquisa, permitindo inferir as possíveis influências sobre essas escolhas.

No contexto português, devido às próprias ferramentas de que dispõem, como os documentos AE e o PNL, observamos que os alunos ficam mais restritos às leituras escolares. Logo, temos duas hipóteses principais para esse resultado. A primeira se deve às condições da realização e coleta de dados desta pesquisa, ou seja, foi aplicada na escola. Embora deixemos claro aos discentes que poderiam citar obras diversas, relacionadas ou não com a instituição escolar, é possível que eles tenham optado por mencionar aquelas mais valorizadas por ela. Desse modo, talvez a escola demarque o lugar de valor ocupado por algumas obras e outras não, fazendo com que só algumas mereçam ser citadas. Uma segunda hipótese é que eles realmente leem mais as obras escolares, tendo em vista as provas finais e o trabalho escolar em torno da leitura.

Já no caso dos discentes brasileiros, analisamos que três aspectos influenciam suas leituras. O primeiro refere-se às listas de vestibulares, uma vez que percebemos

semelhanças entre os autores e obras citadas e aquelas cobradas em vestibulares da região Norte do Paraná. O segundo diz respeito à própria instituição escolar, que costuma privilegiar alguns autores, por exemplo, Machado de Assis. Por último, observamos que os jovens brasileiros parecem acompanhar mais as tendências do mercado editorial, uma vez que os autores de algumas listas dos mais vendidos foram citados por eles, levando-nos a inferir que fazem leituras mais diversas, se comparados aos portugueses, embora, por vezes, ligadas ao que está em alta nas redes sociais ou que são impostas pelo mercado editorial.

Embora reconheçamos que essa pesquisa precisa ser expandida para outros contextos e ampliar sua amostra para tornar-se mais representativa, os dados já nos permitiram compreender que a escola tem um papel muito importante na seleção de suportes, títulos e autores entre os jovens, seja no currículo oficial ou oculto. A esse respeito, concordamos com Dalvi (2018) quando aponta a necessidade de o docente colocar em debate algumas questões: como um livro é escolhido para compor o currículo oficial? Por que ele está lá, e outro não? Por que não encontro nas prateleiras das bibliotecas livros mais atuais? Quem escolheu e comprou esses livros? Como foram selecionadas as obras que fazem parte das listas dos vestibulares? Por que algumas obras são mais vendidas que outras? Logo, são temas que podem conscientizar os estudantes e instigar a reflexão e a criticidade sobre a cultura literária e o mercado do livro. Isso é relevante na medida em que defendemos a necessidade de a escola, enquanto agência de letramento e formadora de cidadãos, atuar na instrumentalização dos estudantes para a leitura de textos diversos, o que permite que eles, na escola ou fora dela, elejam o que ler e efetuem a leitura de forma autônoma, considerando o que está por trás dessas escolhas.

REFERÊNCIAS

BALÇA, Ângela. Educação literária na escola. *Antares*, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 1-21, 2023. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11259>. Acesso em: 27 out. 2023.

BALÇA, Ângela; COSTA, Paulo Lampreia. Leitura e educação literária: da viagem possível às restrições do mapa. *Ensino em Re-Vista*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 201–220, 2017. DOI: 10.14393/ER-v24n1a2017-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37674>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, Patrícia Cardoso. *Formação de leitores literários no Ensino Médio: tecendo histórias*. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000226136>. Acesso em: 22 fev. 2023.

BATISTA, Patrícia Cardoso; LIMA, Sheila Oliveira. Leitura literária na escola em tempos de pandemia: práticas docentes. *Antares*, [S.l.]. v. 14, n. 32, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.06>. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. *Lei n. 13.696, de 12 de julho de 2018*. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 03 abr. 2023.

BRASIL. *PNL D Literário 2020*. Ministério da Educação. Brasília. 2020.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL: CGI.Br. *TIC Kids online Brasil*. 2014: pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil. São Paulo: CGI.Br; 2015. Disponível em: http://www.cgi.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Kids_2014_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Paulo Lampreia; AZEVEDO, Fernando Fraga. Do perfil humanista às Aprendizagens Essenciais: por que recantos da escola anda a literatura? In: SOUZA, Renata Junqueira. J.; TORRIJOS, C. C.; BALÇA, A. *Brasil, Espanha e Portugal: Literatura, práticas educativas e formação docente* São Paulo: Educação Literária, 2020. p. 265-286.

DALVI, Maria Amélia. Educação literária: história, formação e experiências. In: DALVI, Maria Amélia; SILVA, Arlene Batista; SOUZA, Renata Junqueira; BATISTA, Ana Karen Costa (org.). *Literatura e educação: história, formação e experiência*. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Brasil Multicultural, 2018.

FAILA, Zoara. *Retratos da leitura no Brasil*. 5. ed. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

JOUVE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. et. al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LIMA, Sheila Oliveira. Percursos impertinentes na formação de leitores. In: SANTOS, Adilson; LIMA, Sheila Oliveira; PASCOLATI, Sônia (org.). *Trilhas literárias na pesquisa e no ensino: dez anos de Profletras-UEL*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 17-38.

LOBO, Camila Teixeira. *Gostar de ler: o mangá na formação de leitores*. 2018. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia e Documentação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/24502>. Acesso em: 03 maio 2023.

OLIVEIRA, Eloiza Silva Gomes. Adolescência, internet e tempo: desafios para a Educação. *Educar em Revista*, n. 64, p. 283–298, abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47048>. Acesso em: 03 maio 2023.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PETIT, Michéle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PNL (2027). *Catálogo PNL*. Disponível em: https://pnl2027.gov.pt/np4/livrospnl?cat_livrospnl=catalogo_blx. Acesso em: 03 maio 2023.

PNL (2027). *Plano de atividades 2022*. Disponível em: <https://www.pnl2027.gov.pt/np4EN/file/8/PNL2027.PAA.2022.pdf>. Acesso em: 03 maio 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Aprendizagens Essenciais*. República Portuguesa, agosto 2018. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>. Acesso em: 03 maio 2023.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Leitura*. Disponível em: <https://pnl2027.gov.pt/np4/home>. Acesso em: 03 maio 2023.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, Sept./Oct. 2001.

RIBEIRO, Ana Elisa. Sem modo avião: jovens e leitura de livros, hoje. *Comunicação & Educação*, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 93-108, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v25i1p93-108. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/159026>. Acesso em: 19 set. 2023.

ROSÁRIO, Carlos Manuel Barbas do. *O lugar da leitura de livros nas práticas culturais dos estudantes do ensino secundário e o papel das bibliotecas escolares: uma pesquisa extensiva no distrito de Portalegre*. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade de Évora, Évora, Portugal, 2018. Disponível em: <https://rdpc.uevora.pt/handle/10174/24486>. Acesso em: 03 maio 2023.

SABBAG, Daise Maria Antonio; SILVA, Bruna Daniele de Oliveira. Organização do conhecimento na era da cultura de convergência: as fanfictions e a curadoria classificatória. *RACIn - Revista Analisando em Ciência da Informação*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 47-64, 2017. Disponível em: <https://brapci.inf.br/index.php/res/download/98881>. Acesso em: 03 maio 2023.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIVEIRO, Carolina; MARQUES, Marília; PASSADOURO, Rui; MOLEIRO, Pascoal. Os adolescentes e a Internet: padrões de (ab)uso. *Adolesc. Saúde, [S.l.]*, v. 11, n. 2, p. 7-18, 2014.
https://www.researchgate.net/publication/277890059_Os_adolescentes_e_a_internet_padrões_de_abuso_Teens_and_the_internet_patterns_of_abuse. Acesso em: 03 maio 2023.

ZAMARIAM, Franciela Silva. *Cartas à mesa: o ensino da leitura literária através do RPG*. Orientadora: Sheila Oliveira Lima. 2018. 180 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218592>. Acesso em: 15 fev. 2023.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Recebido em 27/10/2023

Aprovado em 28/04/2024

Declaração de contribuição das autoras

Declaramos que as autoras distribuíram as tarefas de produção do artigo submetido à revista da seguinte forma: a coleta e tratamento dos dados da pesquisa foram realizados por Patrícia Cardoso Batista; a discussão teórica foi realizada por Patrícia Cardoso e supervisionada por Ângela Balça e Sheila Oliveira Lima; o aporte teórico foi orientado por Ângela Balça e Sheila Oliveira Lima; as análises e considerações finais foram concebidas entre as três autoras. Sendo assim, (1) a concepção, análise e interpretação dos dados foi de responsabilidade das três autoras; (2) a redação do artigo foi realizada por Patrícia Cardoso Batista e revisada por Sheila Oliveira Lima e Ângela Balça; (3) a aprovação final da versão a ser publicada foi realizada em parceria por Ângela Balça e Sheila Oliveira Lima. Todas as três autoras responsabilizam-se por todos os aspectos do trabalho na garantia da exatidão e integridade de qualquer parte da obra.

Declaração de disponibilidade de conteúdo

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

Pareceres

Tendo em vista o compromisso assumido por *Bakhtiniana*. Revista de Estudos do Discurso com a Ciência Aberta, a revista publica somente os pareceres autorizados por todas as partes envolvidas.

Parecer I

O artigo “Formação leitora de jovens brasileiros e portugueses: suportes, títulos e autores” está muito bem escrito, demonstra uma pesquisa de suma relevância, uma vez que reflete sobre o papel da escola e das listas de leituras, tanto nos programas nacionais (em se tratando de Portugal) ou dos vestibulares brasileiros (no contexto regional do referido estudo), na formação do leitor em literatura, nos contextos brasileiro e português. Outro dado interessante, é o quanto os leitores ainda dão preferência à leitura no suporte de papel, apesar das ferramentas midiáticas. O objetivo proposto no texto é alcançado, há conformidade com a teoria proposta, utilização de uma bibliografia condizente com a temática desenvolvida na pesquisa. Há clareza, correção e adequação da linguagem a um trabalho científico. Assim como contribui para área de conhecimento a que se propõe a discussão. APROVADO

Andreia de Lima Andrade – Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Unidade Acadêmica de Serra Talhada – UAST, Serra Talhada, Pernambuco, Brasil; <https://orcid.org/0009-0000-8838-8465>; andreia.blima@ufrpe.br

Parecer emitido em 15 de janeiro de 2024.

Parecer II

O artigo foca a leitura de textos literários no ensino médio/secundário - mostra os fatores que exercem influência sobre os estudantes no que se refere aos tipos de mídia (eletrônica ou impressa), autores e obras para ler. Compara respostas de sujeitos brasileiros e portugueses a um questionário a respeito de preferências por leitura, discutindo semelhanças e diferenças. O tema, bastante oportuno, é convenientemente tratado, mostrando os contornos do fenômeno (leitura entre dois países) e procurando razões para tal. O autor revela os limites da sua metodologia e propõe continuidade da pesquisa junto a um número maior de sujeitos. No meu ponto de vista, trata-se de um trabalho extraído de uma tese de doutorado que cumpre o objetivo a que se propõe. APROVADO

Ezequiel Theodoro da Silva – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, São Paulo, Brasil; <https://orcid.org/0000-0002-6955-2036>; profezequielsilva@gmail.com

Parecer emitido em 07 de março de 2024.