

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO
CURSO DE BIBLIOTECONOMIA

Natascha Helena Franz Hoppen

O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO E SEUS INTERESSES LITERÁRIOS

Porto Alegre
2011

Natascha Helena Franz Hoppen

O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO E SEUS INTERESSES LITERÁRIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como pré-requisito para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Ribas Machado

Coorientadora: Prof^a. Me. Martha Eddy Krummenauer Kling Bonotto

Porto Alegre
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Prof. Dr. Carlos Alexandre Netto

Vice Reitor: Prof. Dr. Rui Vicente Oppermann

FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Diretor: Prof. Ricardo Schneiders da Silva

Vice Diretor: Prof^ª. Dr^ª. Regina Helena Van der Lann

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO

Chefe: Prof^ª Dr^ª Ana Maria Mielniczuk de Moura

Chefe Substituta: Prof^ª Dr^ª Sônia Elisa Caregnato

H798a Hoppen, Natascha Helena Franz

O adolescente contemporâneo e seus interesses literários / Natascha Helena Franz.
2011.

98 f. : il.

Orientador: Geraldo Ribas Machado.

Coorientadora: Martha Eddy Krummenauer Kling Bonotto.

Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Curso de Biblioteconomia. Porto Alegre, 2011.

1. Leitura. 2. Adolescente. 3. Literatura juvenil. I. Machado, Geraldo Ribas. II. Bonotto, Martha Eddy Krummenauer Kling. III. Título.

CDU: 028.5

Departamento de Ciências da Informação

Rua Ramiro Barcelos, 2705 – Bairro Santana

CEP: 90035-007 Porto Alegre RS

Tel.: (51) 3308 5067

Fax.: (51) 3308 5435

E-mail: fabico@ufrgs.br

Natascha Helena Franz Hoppen

O ADOLESCENTE CONTEMPORÂNEO E SEUS INTERESSES LITERÁRIOS

Monografia apresentada como pré-requisito para a obtenção do título de Bacharel em Biblioteconomia do Curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Examinado em ____ de _____ de _____.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Geraldo Ribas Machado
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - UFRGS
(Orientador)

Prof^a. Me. Martha Krummenauer Kling Bonotto
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - UFRGS
(Coorientadora)

Prof^a. Dr^a. Eliane Lourdes da Silva Moro
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação - UFRGS
(Examinadora)

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Mielniczuk de Moura
(Examinadora)

Aprovado em ____ de dezembro de 2011.

Ao meu pai.

AGRADECIMENTOS

Obrigada ao Renato, meu amor, pelo auxílio que possibilitou a coleta de dados deste trabalho, por todas as críticas construtivas em relação a ele e, principalmente, por estar sempre ao meu lado sendo a pessoa admirável que é.

Obrigada à minha amada família: pai, que possibilitou que eu chegasse até aqui, mãe, pelo apoio, Ralf, pelo incentivo e Fran, pela paciência e alegria.

Obrigada às minhas amadas amigas Bru, Rê, Barbie e Ive, por tornarem a Biblioteconomia uma felicidade.

E obrigada aos meus orientadores, Geraldo e Martha, pela atenção, paciência e ensinamentos.



RESUMO

O trabalho aborda a leitura literária do adolescente e emprega um estudo de caso para verificar possíveis interesses em literatura do jovem contemporâneo. No referencial teórico discorre sobre os temas da leitura não-instrumental, literatura para jovens, adolescência, subjetividade e comportamento e necessidades informacionais do adolescente. Como métodos de coleta de dados utiliza um grupo focal, realizado com cinco jovens de uma escola pública de Porto Alegre, Rio Grande do Sul; duas entrevistas com especialistas no assunto, bibliotecárias cujo exercício profissional envolve o público jovem; e pesquisa bibliográfica sobre os tópicos mais importantes levantados no grupo focal. Pondera sobre os fatores que podem influenciar os gostos em literatura, como o contexto social e a geração do leitor, ressaltando, no entanto, que não há padrões possíveis. Fala também sobre a atual literatura juvenil, leitura literária na *web*, leitura versus a internet e cinema e a censura a livros de ficção. Conclui que o adolescente necessita, primordialmente, se identificar com o que lê, visto que se encontra numa fase de construção e busca da própria identidade. Acorda que a leitura literária, quando provida de real interesse e assim capaz de produzir sentido para o leitor, constitui-se num ato essencialmente subjetivo, de encontro com a subjetividade pessoal e, portanto, especialmente benéfico para o sujeito em formação.

Palavras-chave: Adolescente. Leitura literária. Literatura Juvenil. Preferências Literárias.

ABSTRACT

The study deals with adolescent literature reading nowadays. It uses a case study to verify possible literature interests of the contemporary adolescent. It discourses about non-instrumental reading, young-adult fiction, adolescence, subjectivity and adolescent's information behavior and needs. As data collecting methods it employs the focus group methodology that was applied in a public school in Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil), and included five teenagers; two interviews were also conducted with specialists (librarians who work with young public); a bibliographic research was also conducted about the most important topics that came up in the focus group. It ponders on influential factors that may interfere in the literature interests, as social context and the reader's generation, although there are no possible standards. The study also discusses the modern young-adult fiction, literature reading on the web, reading versus internet and cinema, and fictional books censorship. It concludes that adolescents need to identify with what they read, since they are at a stage of construction of their own identity. The reading of literature, when of real interest, is capable of making sense to the reader, and constitutes an essentially subjective act, providing an encounter with the reader's own subjectivity and, because of all that, is especially beneficial for the character in formation.

Keywords: Adolescents. Literary Reading. Young-adult Literature. Literary Preferences.

LISTA DE SIGLAS

ALA	<i>American Library Association</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CISSL	<i>Center for International Scholarship in School Libraries</i>
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCI	Departamento de Ciências da Informação
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
GF	grupo focal
ISP	<i>Information Search Process</i>
JISC	<i>Joint Information Systems Committee</i>
MEC	Ministério da Educação
MLIS	<i>Master of Library and Information Science Program</i>
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PROLER	Programa Nacional de Incentivo à Leitura
RPG	<i>Role Playing Game</i>
RS	Rio Grande do Sul
UCA	Projeto Um Computador por Aluno
YA	<i>Young-Adult Fiction</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Justificativa	14
1.2 Problema e Objetivos.....	15
1.2.1 Problema de Pesquisa	15
1.2.2 Objetivo Geral	15
1.2.3 Objetivos Específicos	16
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 Leitura e Literatura	17
2.2 Adolescência	18
2.3 Subjetividade	22
2.4 Comportamento e Necessidades Informacionais do Adolescente	28
2.3.1 Aprendizado Através da Biblioteca Escolar.....	30
2.3.2 Busca e Navegação na Internet.....	31
2.3.3 Busca de Informação no Cotidiano.....	32
2.3.4 Geração Google.....	33
2.4 Literatura para Adolescentes	34
3 METODOLOGIA	36
3.1 Tipologia da Pesquisa.....	36
3.2 Técnica e Instrumentos de Pesquisa	37
3.2.1 Grupo Focal.....	37
3.2.2 Entrevistas com Bibliotecárias	39
3.2.3 Fontes Bibliográficas	40
3.3 Análise dos Dados	41
4 INTERESSES EM LITERATURA NA ADOLESCÊNCIA.....	42

4.1 Identificação com as Histórias de Ficção e a Construção de Si.....	42
4.2 A Leitura Literária versus a Internet e Outras Mídias	51
4.3 Fatores que Podem Influenciar os Interesses Literários	58
4.4 Fatores de Escolha e Censura.....	63
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal com Adolescentes.....	87
APÊNDICE B – Carta de Apresentação Enviada ao Colégio (do Grupo Focal).....	88
APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre Esclarecido para os Adolescentes e seus Responsáveis	89
APÊNDICE D – Guia de Perguntas para as Entrevistas com Bibliotecárias.....	91
APÊNDICE E - Carta de Apresentação para as Entrevistas com Bibliotecárias	92
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as Bibliotecárias.....	93
ANEXO A – Carta de Apresentação da UFRGS.....	94
ANEXO B – Ilustrações “Um Livro Puxa o Outro”	95

1 INTRODUÇÃO

O trabalho dos profissionais que lidam com a infância, a juventude e a educação é mais fácil do que outros exercícios profissionais. Se não mais fácil, ao menos de menor complexidade. É este o tipo de pensamento que parece pairar no contexto brasileiro. Considera-se um trabalho “importante”, mas sua remuneração equivale a de profissões que não exigem formação alguma. No entanto, não há nada de menos complexo num trabalho que exige, além de vocação, um trabalho árduo diário de cativação dos jovens para a efetiva transmissão de conhecimentos. É talvez um dos exercícios profissionais de maior valor e importância, em especial em um país como o Brasil, onde as desigualdades sociais são tão grandes, em todas as dimensões, desigualdades que só podem ser diminuídas através da conscientização das pessoas. Pessoas que só podem ser conscientes após a construção de si mesmas como sujeitos.

Para que esta construção seja possível é necessário investir na formação das pessoas, na formação não apenas da educação formal, mas do desenvolvimento intelectual cognitivo e pessoal. Como futura bibliotecária, acredito que não há outra ferramenta melhor para o crescimento senão a leitura literária (ou de lazer) e a leitura informativa, incluindo aqui o acesso à informação. Por estes motivos, a investigação a que me propus tem como tema de fundo esta problemática.

A pesquisa procurou fundamentar a questão do envolvimento com a leitura literária direcionada para um público que até pouco tempo era menos trabalhado, talvez por ser um público menos acessível e de certa forma complicado: os adolescentes. A adolescência é de fato uma fase difícil, tanto para quem lida com ela quanto para quem está nela.

Ninguém passa ileso pela adolescência. Ainda para os que podem considerar a sua passagem por esta fase como tranquila, não deixaram de vivê-la permeada por grandes dúvidas, inúmeras novas possibilidades e transformações – físicas, cognitivas, sociais. Mesmo para os povos primitivos a passagem da infância para a idade adulta já era percebida como uma fase especial, distinta. Em qualquer tempo deixar de ser criança não é algo imperceptível, tanto para si quanto para os outros. Até mesmo nos tempos em que os papéis sociais não eram tão definidos e as crianças não passavam de miniadultos, ainda assim, as transformações físicas e cognitivas eram percebidas.

Nesta fase de tantas mudanças e inovações, a leitura literária, acredito, pode ser uma grande aliada. Principalmente nos dias de hoje, quando a adolescência é definida como a fase da busca da identidade, da personalidade e do seu papel na sociedade. Tais questões ganham grandes proporções em tempos pós-modernos, em que não existem mais verdades absolutas ou instituições ideológicas incontestáveis (fatos que de maneira alguma são aqui considerados negativos, mas sim que influenciam diretamente no crescimento e na formação da personalidade dos indivíduos que vivem este período). O que sou eu e qual é o meu papel neste mundo, onde nada é definido, onde todos os papéis outrora claros e precisos agora não passam de crises sociais, onde nada é definitivo e seguro? É neste mundo, onde a leitura de histórias com as quais nos identificamos, nos envolvemos e criamos nossa subjetividade possui maior valor.

Entretanto educadores e pais, apesar de conscientes do valor da leitura, ainda censuram as histórias que estarão acessíveis aos jovens e este fato, dentre outros, contribui para que alguns adolescentes mais se afastem do que apreciem os livros. A via pela qual podemos contornar esta situação é entendendo esta nova geração, o que ela quer, o que ela anseia, o que ela aprecia, o que ela quer ler. É para este fim que esta pesquisa se constituiu.

Todavia é necessário ressaltar que este trabalho não se propôs a estudar quais os hábitos de leitura dos adolescentes, foco que já foi objeto de pesquisa recentemente. A presente investigação também não se destina a entender o que o adolescente lê em leitura informativa, mas sim o que lhe interessa na literatura, leitura de lazer. Reflexões sobre este tema em específico podem ser de grande valia para os profissionais que objetivam estimular a leitura, partindo-se do pressuposto que a leitura literária, além de contribuir para o crescimento pessoal (importantíssimo nesta fase), também é porta de entrada para o restante do mundo das letras.

Além disso, também não foi objetivo encontrar formas normativas ou padronizadas para o assunto, mas sim fazer uma reflexão a partir de um estudo qualitativo. Não seria sensato tentar normatizar algo que é subjetivo e, portanto, oposto ao objetivo, concreto, passível de padronização. Já a ponderação sobre o tema poderá contribuir de forma a abrir novas perspectivas sobre o que anseia o leitor e usuário jovem.

Como método se realizou um estudo de caso englobando três formas de coletas de dados: um grupo focal (constituído por adolescentes), entrevistas (com bibliotecárias que lidam com o público jovem) e pesquisa bibliográfica (acerca dos temas levantados a partir do grupo focal).

1.1 Justificativa

Adolescentes são um grupo de usuários de bibliotecas bastante peculiar. Nem crianças nem adultos, seus interesses e gostos costumam ser bastante diversos e tendem a mudar rapidamente, embora sofram grande influência do grupo ao qual estão inseridos.

É sabido que crianças, em geral, se interessam pelo objeto livro e pela leitura ou narração de histórias. No entanto, quando estas mesmas crianças passam a ser adolescentes esse interesse tende a diminuir e, em muitos casos, a até mesmo acabar. Os programas e políticas de incentivo à leitura do governo brasileiro focaram, até pouco tempo, apenas o público infantil. Os adolescentes foram incluídos apenas recentemente e o foco, as políticas específicas para esse público específico, ainda são fracos ou pouco produtivos. Para programas e atos direcionados a este público deve-se, em primeiro lugar, conhecê-lo, saber quais são seus gostos e interesses nesta área para assim incentivá-los de forma a produzir efeito. Segundo Bamberger (2000, p. 42):

Se quisermos cultivar a leitura literária precisamos nos lembrar de que a literatura oferece possibilidades suficientes para que cada leitor possa desfrutá-la de acordo com suas necessidades e métodos, e que devemos ser cautelosos ao ajudar o leitor a descobrir seu método.

Será que conhecemos verdadeiramente os desejos desse leitor? A literatura sobre os interesses literários do adolescente datam da década de 70 ou baseiam-se no que foi escrito nessa época. Essa constatação pode ser feita através da leitura de grande parte dos livros que tratam da literatura infantil e juvenil e dos critérios de seleção de livros para estes leitores. Tais livros costumam dividir os leitores crianças e jovens por faixa etária e dividem os interesses de leitura para cada uma destas fases, sistematização

assim caracterizada por Elisabeth Schliebe-Lippert¹ e Alexander Beinlich² nos anos 60, aproximadamente (*apud* BAMBERGER, 2000; *apud* JARDIM, 2001 e muitos outros).

É visível que o adolescente de hoje em pouco se assemelha com o das décadas de 60 ou 70. Do mesmo modo é possível, portanto, que seus interesses em literatura também tenham mudado. A investigação sobre o assunto procurará esclarecer esta dúvida e se justifica enquanto alicerce fundamental para o desenvolvimento de coleções de literatura para o público adolescente e mesmo para ações, tanto de publicidade de coleções como de incentivo a leitura, voltadas a esse público. Afinal, conhecer o usuário é fundamental.

1.2 Problema e Objetivos

Nesta seção serão apresentados o problema de pesquisa e objetivos, os quais serviram para o delineamento de toda a investigação.

1.2.1 Problema de Pesquisa

O problema de pesquisa do estudo pode ser definido na seguinte questão:

Quais são os interesses em literatura (ou leitura literária) do adolescente contemporâneo?

1.2.2 Objetivo Geral

Como objetivo geral tem-se: avaliar o perfil do adolescente contemporâneo em relação aos seus interesses literários (gostos, motivações, fatores de influência).

¹ SCHILIEBE-LIPPERT, Elisabeth. Der Mensch als Leser. Entwicklungsverlauf der literarästhetischen Erlebnisfähigkeit. 12. PP. 47-59. *Apud* BAMBERGER, 2000, p. 33; JARDIM, 2001, p. 77.

² BEINLICH, Alexander. Die Entwicklung des Lesers. 9, pp. 172-210. *Apud* BAMBERGER, 2000, p. 33; JARDIM, 2001, p. 77.

1.2.3 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa podem ser elencados como:

- a) identificar os principais interesses e gostos em literatura do adolescente contemporâneo;
- b) averiguar a possibilidade de tendências ou focos de interesse e gostos que possam servir como base para desenvolvimento de coleções de literatura em bibliotecas ou para ações de incentivo a leitura voltadas para o adolescente;
- c) refletir criticamente sobre os fatores que influenciam os interesses em livros de literatura.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O presente capítulo, embasamento teórico de toda a investigação realizada, busca situar o estudo com o que já foi dito e discutido dentro dos enfoques periféricos à pesquisa: o adolescente, a leitura literária e a subjetividade que se constitui a partir da relação dos dois.

2.1 Leitura e Literatura

Mais do que conceituar a leitura é necessário compreendê-la. O ato de ler pode ser entendido de diversas formas. A primeira acepção que se tem sobre leitura é a do processo de decodificação de palavras. Aprender a ler nos alfabetos ocidentais é o mesmo que aprender a juntar fonemas, então palavras, orações e, quem sabe, sentidos. Essa última instância é, na realidade, a principal. É o ato de atribuir sentidos que faz possível a leitura de objetos, por exemplo. Para Martins (1989, p. 36) os aspectos pertinentes à leitura dizem respeito “[...] à própria existência do homem, incitando a fantasia, o conhecimento e a reflexão acerca da realidade.” Ou seja, ler é um ato subjetivo. Mesmo na leitura de um relatório técnico, o leitor carrega sua individualidade: interesses, necessidades, expectativas e experiências.

Martins (1989) relaciona três “níveis” de leitura que correspondem à forma de aproximação do objeto lido:

- a) sensorial – diz respeito aos referenciais dos sentidos para com o objeto lido, “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas. Para muitos adultos e especialmente crianças não alfabetizadas essa é a leitura que conta.” (MARTINS, 1989, p. 42);
- b) emocional – relacionada aos sentimentos do leitor, “[...]a leitura mais comum de quem gosta de ler, talvez a que dê maior prazer.”, conforme Martins (1989, p. 49);

c) e racional – a leitura “intelectual”, que objetiva o conhecimento através da racionalização do que é lido e saberes anteriores.

Por ser a leitura um processo dinâmico, os três tipos são inter-relacionados e até mesmo simultâneos.

Atualmente muito se tem discutido sobre a importância da leitura. Uma boa síntese para o sem fim “por que ler” e “por que incentivar a leitura” pode ser expressa pela seguinte afirmação de Bamberger (2000, p. 9): “O direito de ler significa igualmente o de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o de aprender e progredir”. A liberdade, a garantia de direitos e o desenvolvimento de uma sociedade passam, em primeira instância, pelo progresso subjetivo e individual de cada indivíduo. E não há outra maneira para isso senão através da abertura de possibilidades que só a leitura proporciona.

No entanto, “O que leva o jovem a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim várias motivações e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual.” (BAMBERGER, 2000, p. 31). Nesse aspecto, a leitura literária é de grande valia: por ser mais intimamente ligada ao prazer e aos processos de reconhecimento pessoal com o que é lido, torna-se a porta de entrada para o gosto e desenvolvimento do ler. Zinani, Santos e Wagner (2007, p. 389) fundamentam essa relação ao afirmarem que:

A capacidade construtiva do homem desvela-se em sua produção simbólica, estabelecendo uma tensão dialética entre realidade e fantasia. Nessa perspectiva, destacam-se os livros que visam somente o prazer lúdico e estético, não portando mensagens de cunho utilitário, mas que possibilitam o diálogo com o ser humano, na medida em que satisfazem necessidades básicas não relacionadas ao mundo material.

2.2 Adolescência

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) define os adolescentes como as pessoas entre doze e dezoito anos de idade. Já a Organização Mundial de Saúde (WORLD..., c2011) utiliza a notação correspondente à faixa etária entre dez e dezenove anos. Não há um consenso nesta questão e nem poderia haver. A adolescência como fase de transição entre a infância e idade adulta, fase de

desenvolvimento biológico, psicológico e social, se dá em diferentes tempos para cada indivíduo.

A puberdade marca o desenvolvimento físico. O corpo passa a desenvolver-se em busca da maturidade sexual e reprodutiva. Paralelamente às modificações do corpo, ocorre também o desenvolvimento intelectual. Há um aperfeiçoamento na capacidade de pensar de forma abstrata (PAGNONCELLI, 2008). Conforme Bock, Furtado e Teixeira (2008, p. 124), o adolescente adquire o chamado raciocínio hipotético-dedutivo e simbólico:

O adolescente domina, progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar; cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre os aspectos que gostaria de reformular. Isso é possível graças à capacidade de reflexão espontânea que, cada vez mais descolada do real, é capaz de tirar conclusões de puras hipóteses”, esta capacidade denominada raciocínio hipotético-dedutivo e simbólico.

A mudança comportamental também é um fator significativo para se compreender a fase. Há um distanciamento das formas de comportamento e “regalias” da criança e passa-se a adquirir, progressivamente, atitudes e competências de adultos, incluindo aí as responsabilidades – em detrimento dos privilégios da fase infantil. O distanciamento também ocorre no âmbito do núcleo familiar. O adolescente não mais tem os pais como ídolos supremos, típico da infância, e passa a construir seu espaço em grupos de iguais – outros adolescentes. Por isso a fase da “rebeldia”, quando os pais são contestados, atitude que visa a estabelecer novos parâmetros sociais fora da família.

Para alguns autores, a adolescência, como a conhecemos hoje é um fator, ou uma construção histórica e social. Para Pagnoncelli (2008, p. 16), por exemplo, “[...] os acontecimentos psicológicos da adolescência não são necessariamente um correlato das mudanças físicas da puberdade [...]”, fato que, para o autor, fica evidenciado na distinção entre como era concebida a adolescência para os povos primitivos e como ela é hoje, “[...] produto de um crescente retardamento na tomada das responsabilidades adultas.” (PAGNONCELLI, 2008, p. 16). No entanto, desde a Antiguidade se tem o entendimento de uma fase transitória distinta entre a infância e a idade adulta. A forma como ela é concebida socialmente é que está intimamente ligada a caracterizações culturais e em como cada geração se autodefine – formação da identidade individual e do grupo.

Apesar da noção de adolescência ser recente, a visão do jovem como indivíduo com determinadas aptidões e necessidades está presente em toda a evolução da história

Ocidental. Na Idade Média, segundo Rego (2009) nasceu o conceito de “idades da vida”, uma espécie de divisão entre fases do desenvolvimento do ser humano:

- a) infância, correspondente à fase do nascimento até os setes anos de idade;
- b) pueritia, dos setes aos catorze anos;
- c) adolescência, entre os catorze e vinte e um ou trinta e cinco anos de idade;
- d) juventude, até os quarenta e cinco ou cinquenta anos;
- e) senectude, dos cinquenta aos sessenta anos;
- f) e velhice, que correspondia do fim da senectude até os setenta anos ou até a morte.

No entanto essas fases se constituíam puramente em descrições e explicações físicas sobre os processos de envelhecimento, não sendo exatamente correlatas às fases “de vida” de que temos noção hoje. Até o século XVIII a adolescência continuava a ser confundida com a infância, “[...] tanto que nos colégios as palavras *puer* e *adolescens* são empregadas indistintamente.” (REGO, 2009, p. 147).

As fases de vida caracterizadas por distinções físicas, psíquicas e mesmo de funções sociais passaram a existir fundamentalmente apenas a partir do momento em que o conceito de família e dos papéis de seus respectivos membros se integralizaram durante o século XVII, no renascimento comercial e urbano, através das famílias burguesas. Foi nesta época em que o conceito de “criança” como ser não apenas fisicamente distinto do adulto passou a existir, impulsionado pela literatura pedagógica moralizante destinada a educar as novas gerações da burguesia (REGO, 2009).

Já o conceito de adolescente começa a se delinear apenas no século posterior, século XVIII, comportado na ideia de juventude, fase que abrange a adolescência, mas não se restringe a ela. Então, conforme Rego (2009, p. 147):

Após a Primeira Guerra, com o enfrentamento entre os jovens combatentes das frentes de batalha e as velhas gerações das retaguardas, a consciência e a valorização da juventude tomam força, de tal forma que a noção de adolescência aí incluída afirma-se e se expande, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. Nada mais a interromperia, nem o casamento. Passamos de uma época sem adolescência a outra em que esta é a idade favorita. Muitos desejam chegar a ela cedo e nela permanecer por muito tempo.

A partir dos estudos psicológicos do início século XX passa-se a conceber uma imagem mais sólida do adolescente tal qual reconhecemos hoje. É nessa época que Jean

Piaget desenvolve seus estudos sobre o desenvolvimento cognitivo do homem. Segundo Piaget e Inhelder³ (1976 *apud* MELO, 2009) a adolescência é caracterizada pelo desenvolvimento de uma nova competência cognitiva, responsável pela capacidade de abstrações sem referências concretas ou tangíveis. Ou seja, o adolescente é capaz de formular hipóteses e teorias, de pensar em termos abstratos.

Piaget afirmava que as mudanças na maneira como os adolescentes pensam sobre si mesmos, sobre seus relacionamentos pessoais e sobre a natureza da sua sociedade têm como fonte comum o desenvolvimento de uma nova estrutura lógica que ele chamava de operações formais (MELO, 2009, doc. eletrônico).

Para Becker⁴ (1999, citado por REGO, 2009, p. 148),

[...] os adolescentes pensam muito diferente das crianças, o que se deve a transformações corporais, às novas exigências sociais que a eles se impõem e, também, a essas importantes mudanças na sua atividade cognitiva. Ao se tornarem capazes de organizar possibilidades, formular hipóteses e pensar simbolicamente, os adolescentes passam a especular, a abstrair, a analisar e a criticar. Tal transformação em suas inteligências altera todos os aspectos das suas vidas, uma vez que eles fazem uso das suas novas capacidades para refletir sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca. Mas não é apenas o modo de raciocinar que se altera nos adolescentes; suas emoções também se modificam e se enriquecem. O surgimento das primeiras sensações de excitação sexual causa estranheza e gera dificuldades para os jovens, que muitas vezes não sabem como lidar com elas.

Todas estas mudanças fundamentam as particularidades e necessidades da adolescência. Um imperativo especial é a busca de respostas e satisfação das necessidades pessoais não mais na família: o adolescente se volta para o mundo e para si mesmo. Através da sua interioridade e de diferentes experiências busca-se a identidade pessoal. Os ídolos, os heróis e os novos comportamentos têm como objetivo fortalecer a personalidade. Por isso a convivência com o outro se torna tão importante: a identificação.

Para Rego (2009), o adolescente ocupa hoje um grande espaço: para os meios de comunicação é um público importante assim como para o mercado é um setor de peso. Além disso, alguns dos problemas sociais atuais estão sempre ao lado da adolescência, como as drogas, a violência e o suicídio. O desemprego e o individualismo competitivo gerados pela globalização e o capitalismo excludente também afetam o adolescente diretamente. Frente a essas e outras crises da sociedade, o jovem tem a tarefa implícita

3 PIAGET, J.; INHELDER, B. **Da Lógica da Criança a Lógica do Adolescente**. São Paulo: Ed. Pioneira, 1976.

4 BECKER, Daniel. **O Que É Adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

de construção e reconstrução da sua identidade pessoal e da sua subjetividade, tarefas que se tornam árduas e conflituosas se pensadas do ponto de vista do caos social com o qual se depara o adolescente contemporâneo. Neste ponto a leitura literária pode ser de grande valia: além de lazer, é algo com o qual os adolescentes podem se identificar e refletir sobre o mundo e sobre si mesmos – a leitura como formação, experiência, produção de sentido e instrumentalização da consciência.

2.3 Subjetividade

A subjetividade é uma questão fundamental na adolescência. Sob o ponto de vista da presente investigação, subjetividade pode ser definida como tudo aquilo que diz respeito ao sujeito consciente de forma interior, constituinte do eu. É todo o processo consciente e inconsciente do sujeito. Pode-se afirmar que o indivíduo torna-se único e distingue-se dos demais através de sua identidade, trazendo consigo – em um âmbito interno – a sua subjetividade, aquilo que o torna sujeito.

O homem nem sempre foi visto como sujeito durante a história da humanidade, tanto quanto a infância e adolescência nem sempre foram vistas como diferentes em relação à idade adulta. A partir da diferenciação da vida humana em fases houve diversas mudanças na concepção e tratamento do próprio ser humano, caracterizando-o conforme o “estágio” em que se encontra: infância, adolescência, juventude, idade adulta ou velhice. Visto que já se fez uma breve reflexão histórica sobre a concepção do homem conforme a idade, é interessante também situar-se sobre o tema subjetividade, conceito que concebe o homem como sujeito de forma mais profunda, vai além da idade ou características exteriores. O conceito contemporâneo de subjetividade em relação às concepções aproximadas dessa propriedade ao longo da história do pensamento é tão crucial quanto o conceito de adolescência para o presente estudo.

A questão do voltar-se para si como método de conhecimento teve início a partir das percepções de Sócrates, no século IV a.C. (WEISCHEDEL, 2000). Até então o conhecimento dizia respeito apenas àquilo que era exterior ao sujeito. Sócrates traz a questão do eu como fonte de conhecimento através da investigação de si próprio exemplificado pelo famoso “conhece-te a ti mesmo”.

Após Sócrates, uma mudança relevante na compreensão do eu se dá no século XVI, com René Descartes. Descartes coloca o que tratamos como subjetividade sediada no pensamento consciente: “penso, logo existo”. Era precisamente no que hoje tratamos como subjetividade que se encontrava o único fundamento indubitável do homem, o pensamento ou *res cogitans* (WEISCHEDEL, 2000). Não é possível duvidar que se duvida, ou seja, o pensamento consciente é a sede do único conhecimento asseguradamente verdadeiro. Aqui a relação do consciente com o eu é de equivalência, afinal se penso é porque *eu* existo e esta é a única certeza que posso ter.

Posteriormente, o modo de tratar a subjetividade se transforma com o surgimento do Iluminismo, movimento que questiona o teocentrismo, em voga da Idade Média ao século XVIII. O Iluminismo coloca o homem como o centro do universo, não mais ocupado por Deus. O homem, segundo Kant – um dos grandes expoentes do Iluminismo – deveria se libertar da escuridão da fé dogmática e iluminar seu progresso através da razão e da ciência. Kant fala da racionalidade e da razão crítica como emancipadora do homem, possuidor de dois “eus”: o “eu transcendental”, o eu propriamente dito, puro, que é consciente e segue as leis morais, o fundamento da atividade cognitiva da razão; e o “eu empírico”, de “inclinações reprováveis” (WEISCHEDEL, 2000, p. 238).

A subjetividade passa a ser o centro da fé iluminista através da crença no poder da razão. Poder esse de transformação da realidade e do sujeito. Não se trata mais de uma divindade emancipatória (ou seja, a redenção não se situa mais no além-vida, através da redenção da religião), mas sim cabe ao homem a competência de sua própria emancipação. Aqui o sujeito e sua subjetividade inerente têm na razão seu poder de transformação. A influência da racionalidade crítica e carregada de potencial influencia a ciência e seus métodos, se crê que a ciência é capaz de desvelar a realidade das coisas e do mundo através do desenvolvimento da razão (BORGES, 2011).

Entretanto, Kant mantém a estrutura dicotômica da realidade que separa o interior (subjetividade, eu, pensamento) do mundo exterior. É em Hegel que a subjetividade e a realidade exterior se conciliam. Hegel não faz mais a distinção, mas sim afirma ser necessário, para a interioridade, que haja a exterioridade e vice-versa (BORGES, 2011). Isso significa que a própria interioridade (subjetividade) só existe em razão e através do seu contrário, porque não haveria ideia de interior se não houvesse um exterior (diferente) que não só o delimita, mas também o molda/cria. Também é

importante ressaltar o viés social dessa ideia: para Hegel, em seu processo de reconhecimento de si, da subjetividade, esta se percebe como parte de um todo, do social, dissolvendo-se a individualidade no Estado (teoria que posteriormente influencia Émile Durkheim, um dos pais da Sociologia). O indivíduo, múltiplo, é menor e elemento do todo, unidade. À medida que o sujeito passa a integrar o todo (processo que, de acordo com a teoria de Hegel, leva ao progresso do espírito), a subjetividade ultrapassa o eu para se solidarizar com outros numa ideia de conjunto.

A crença no poder da razão sofre, através de Nietzsche (século XIX), uma dura crítica. Essa crítica se dá principalmente à racionalidade de Kant e à concepção do homem como tal. Para Nietzsche o homem é individualidade irreduzível (ao contrário do que propõe Hegel, a dissolução do indivíduo no todo) e, por isso, seu caráter interior e subjetivo não deve ser suprimido em prol da unidade, da totalidade.

Nietzsche, ao questionar as certezas, acaba por questionar não só qual a capacidade da razão, tão importante para o Iluminismo, mas também a própria racionalidade, apresentando a questão do não consciente, daquilo que não é trazido às luzes da razão, mas que constitui o ser de modo tão ou mais importante do que a capacidade intelectual racional. Para ele a limitação do homem à razão seria tal qual uma máscara que cobre parte significativa do eu (BORGES, 2011).

É a partir desse conceito do eu que supera e ultrapassa a razão (inconsciente) que Freud constitui seu conceito de subjetividade. Este também critica a razão como única ou principal essência do eu, direcionando o foco de suas investigações para os reflexos e criações que partem do inconsciente – e que têm consequências diretas no eu. A diferença entre Freud e Nietzsche (contemporâneos) em relação ao inconsciente é que, enquanto para Nietzsche o inconsciente é gerador, criador (e cuja essência é reduzida quando se transporta para o racional através da linguagem), para Freud é essencialmente negativo; o inconsciente é caracterizado como uma espécie de teatro no qual são representados os traumas que refletirão no eu (BORGES, 2011). Também é importante ressaltar que Freud ainda deposita certa crença na razão, pois crê que somente através dela é possível tratar os traumas do inconsciente, a racionalização destes “danos” psicológicos pode permitir a cura. Em outras palavras, ele acreditava que o caminho reverso, ou seja, do consciente para o inconsciente, não era só possível, mas também necessário para a cura das subjetividades “enfermas”. Conforme o próprio

Freud, o inconsciente seria a parte submersa de um *iceberg*, que o sustenta apesar de não estar visível, e a consciência apenas sua ponta.

Com a pós-modernidade a visão da subjetividade e, principalmente, o sujeito perdem seus referenciais fixos e imutáveis de teorias como as de Freud. Para Touraine⁵ (2005 *apud* HAHN, 2008), uma das marcas da sociedade contemporânea é a decomposição dos sistemas e instituições sociais que moldavam e delimitavam os sujeitos e seus papéis. Sendo assim, o indivíduo ultrapassa os determinismos sociais para tornar-se sujeito autocriador. A subjetividade e a construção do eu é algo a ser buscado e até mesmo conquistado. A esse processo dá-se o nome de subjetivação.

A subjetivação é reflexiva e dá-se no viés social como conflito. No mundo moderno é ela que exerce o direito de ser sujeito, de individuação, que para Hahn (2008, p. 187) é o ideal da:

[...] libertação do sujeito pessoal dos constrangimentos impostos pelo poder econômico e as novas tecnologias, pelas mudanças incessantes na vida profissional ou pelo desemprego. Priorizar, por isso, a individuação na educação para que o indivíduo, ao tornar-se sujeito, pudesse defender-se do social e ao mesmo tempo reconstruí-lo.

Para Yunes (2011) não nascemos prontos, somos construídos. E aqui a linguagem é fundamental. É ela que nos permite expressarmo-nos e trazer a nossa subjetividade à tona, pois ela é construída no encontro natural que temos com o outro – encontro permeado pela linguagem. É só a partir do conhecimento que tenho do outro que posso me identificar: eu só sei que sou eu porque conheço o outro (YUNES, 2011). E para conhecer o outro devo abrir mão da minha essência primordial, afinal, a essência do eu precisa ser reduzida para ser levada até onde a razão permite, reduzida através da linguagem. Como se pode ver, estas duas idéias contemporâneas da subjetividade nasceram (ou foram influenciadas) em Hegel e Nietzsche, respectivamente.

Ainda segundo Yunes (2011), a descoberta do outro também permite o encontro com a subjetividade da seguinte forma: o olhar do outro é como um espelho, nos dá indícios de quem somos (ou quem estamos sendo). O outro também me diz quem eu sou através de nuances do comportamento, assim como *eu sou o outro* para o outro, numa troca permanente. Sendo a leitura um ato subjetivo, também nos construímos através dela. “Ler é travessia. Eu vou até o texto e ele vem até mim. Ele é modificado pelo meu

⁵ TOURAINE, Alain. **Um Novo Paradigma**: para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2005.

olhar. [...] O leitor atribui sentido ao texto. E o texto te afeta (YUNES, 2011, doc. não paginado).

A relação de importância entre a sociedade nos moldes atuais, a construção da subjetividade do adolescente inserido nela e o papel da leitura nesse meio pode ser resumida na seguinte afirmação de Rego (2009, p. 153):

Nossa cultura é marcada pela ideologia do bem-estar, na qual cada um procura no consumo a promessa da felicidade, bem como uma âncora para sua identidade pessoal. A subjetividade constrói-se como uma resposta à mensagem que vem desse outro (família, amigos, escola, sociedade). É na adolescência, momento de perda e de construção de si mesmo, que a subjetividade se encontra fragilizada para responder aos apelos dos ideais sociais. Sem ritos ou sem amparo familiar, os adolescentes buscam se significar por meio dos objetos que consomem, inclusive do que leem.

Em recente oficina sobre a leitura e a construção da subjetividade, a professora Eliana Yunes (2011) demonstrou, através da leitura de um breve conto⁶ de Victor Giudice, o processo que acontece quando, ao invés de construirmos nossa identidade, abrimos mão dela para tornarmos-nos apenas tal qual o molde que nos foi preparado. Quando não vamos ao encontro de nossa subjetividade e somos apenas o que o outro nos permite ser:

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, João⁷ obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

⁶ Yunes também recomenda a leitura de outros dois contos para entender o conceito de subjetividade. O primeiro, "que poderia dar um curso de pós-graduação sobre subjetividade inteiro só com ele", é "A Espiral", de Italo Calvino, presente na obra "As Cosmicômicas". O outro é "Menino a Bico de Pena", de Clarice Lispector.

⁷ O texto foi mantido tal qual se encontra no livro.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

João preocupava-se. Perdia o sono, envenenado em intrigas de colegas invejosos. Odiava-os. Torturava-se com a incompreensão do chefe. Mas não desistia. Passou a trabalhar mais duas horas diárias.

Uma tarde, quase ao fim do expediente, foi chamado ao escritório principal.

Respirou descompassado.

— Seu João. Nossa firma tem uma grande dívida com o senhor.

João baixou a cabeça em sinal de modéstia.

— Sabemos de todos os seus esforços. É nosso desejo dar-lhe uma prova substancial de nosso reconhecimento.

O coração parava.

— Além de uma redução de dezesseis por cento em seu ordenado, resolvemos, na reunião de ontem, rebaixá-lo de posto.

A revelação deslumbrou-o. Todos sorriam.

— De hoje em diante, o senhor passará a auxiliar de contabilidade, com menos cinco dias de férias. Contente?

Radiante, João gaguejou alguma coisa ininteligível, cumprimentou a diretoria, voltou ao trabalho.

Nesta noite, João não pensou em nada. Dormiu pacífico, no silêncio do subúrbio.

Mais uma vez, mudou-se. Finalmente, deixara de jantar. O almoço reduzira-se a um sanduíche. Emagrecia, sentia-se mais leve, mais ágil. Não havia necessidade de muita roupa. Eliminara certas despesas inúteis, lavadeira, pensão.

Chegava em casa às onze da noite, levantava-se às três da madrugada. Esfarelava-se num trem e dois ônibus para garantir meia hora de antecedência.

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivia nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

— Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

— Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria. O chefe não compreendeu:

— Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal. (GIUDICE, 2001, p. 382-384).

2.4 Comportamento e Necessidades Informacionais do Adolescente

Para se conhecer o usuário e leitor adolescente há de se compreender de que forma ele busca e usa as informações de que necessita e quais são suas necessidades neste campo. A literatura em si é informação e um dentre muitos outros meios de se compreender o mundo e a si mesmo, saciar dúvidas, buscar dados e gerar conhecimento. Os estudos do comportamento informacional humano e de suas competências informacionais são de notória importância e relevância atualmente.

Segundo Fialho e Andrade (2007, p. 21) “[...] a conduta humana na busca e uso de informação é o estudo da interação entre pessoas, os vários formatos de dados, informação, conhecimento e sabedoria, nos diversos contextos em que interagem.” Seu estudo e desenvolvimento se fundamentam na ideia de que a informação é essencial para os indivíduos particulares, para a sociedade como um todo, para as interações que daí emergem e para a melhora na qualidade de vida. É a informação que pode mudar o que as pessoas já conhecem e moldar suas decisões e ações (TODD, 2003).

Nestas matérias, o viés cognitivo, relacionado aos estudos sobre o cérebro e a mente, é um dos objetos de análise, visto que “[...] qualquer processamento de informação, seja ele perceptivo ou simbólico, é mediado por um sistema de categorias ou conceitos que, para o processamento da informação, são uma visão de seu mundo.” (DE MEY⁸, 1977 *apud* FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 23). Brookes⁹ (1980, *apud* FIALHO,

⁸ DE MEY, M. The cognitive viewpoint: its development and its scope. In: INTERNATIONAL WORKSHOP ON THE COGNITIVE VIEWPOINT, 1977, Ghent. **Proceedings...** Ghent: University of Ghent, 1977.

⁹ BROOKES, Bertram C. The foundations of information science: part I: philosophical aspects. **Journal of Information Science**, v. 2, p. 125-133, 1980.

ANDRADE, 2007), considerado precursor deste tipo de abordagem, resumiu em uma equação a estrutura do pensamento humano, equação cuja interpretação é para ele a atividade básica das Ciências da Informação: $K[S] + \Delta I = K[S + \Delta S]$. Nela:

- a) $K[S]$ são as estruturas do conhecimento individual;
- b) ΔI a interação com a informação e conhecimento (usadas aqui como com o mesmo significado);
- c) e $K[S + \Delta S]$ a nova estrutura modificada sendo ΔS o efeito dessa modificação.

Para o autor, cada indivíduo possui estruturas de conhecimento, subjetivas ou objetivas, que em intercâmbio com informação e conhecimento podem se transformar em novas estruturas, sendo essa modificação não apenas simples adição, mas sim interações e transformações complexas. A assimilação da informação não é algo simples, mas uma interação que se dá entre indivíduo e todo seu conhecimento anterior e seu contexto, que geram modificações em seu estado cognitivo. A informação transforma-se em conhecimento quando é assimilada e aceita.

A partir destas ideias, inúmeros modelos e teorias são discutidos em comportamento informacional. Conforme Fialho e Andrade (2007), a maior parte destes estudos ressalta que a necessidade de informação, o contexto ou situação em que ela se inicia é ponto principal em *information behavior*.

Quando se trata de comportamento informacional de crianças e adolescentes, conforme Todd (2003), três linhas de pesquisa delineiam as investigações: aprendizado de estudantes através da biblioteca escolar, crianças e adolescentes frente à internet e crianças e adolescentes frente à busca de informações no cotidiano. Nos subtópicos a seguir serão apresentadas essas três linhas de pesquisa sucintamente, focando-se explicitamente nos resultados e descobertas advindos de cada uma delas conforme percebidos por um dos mais importantes estudiosos da área, Ross J. Todd, diretor do *Master of Library and Information Science Program (MLIS)* e do *Center for International Scholarship in School Libraries (CISSL)*¹⁰ da Universidade Rutgers, de New Jersey, nos Estados Unidos da América. No quarto subtópico, uma breve apresentação das

¹⁰ Mais informações em: CENTER for International Scholarship in School Libraries. New Brunswick: Rutgers, [201-]. Disponível em: <<http://cissl.rutgers.edu/>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

descobertas de um grupo de pesquisadores financiados pela *British Library* e JISC (antiga *Joint Information Systems Committee*) do Reino Unido.

2.3.1 Aprendizado Através da Biblioteca Escolar

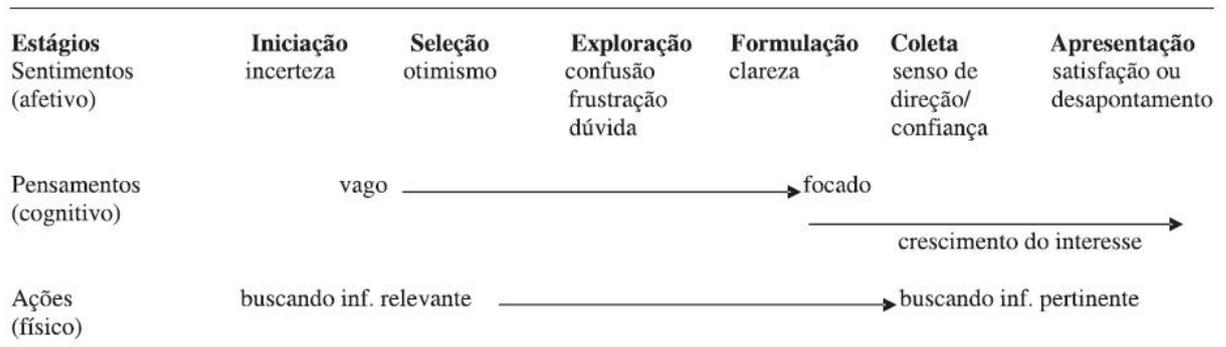
Esta pesquisa investiga de que maneira as bibliotecas das instituições de ensino fundamental e médio contribuem (e podem vir a contribuir) para o aprendizado dos estudantes, assim como para entender mais precisa e especificamente como determinados grupos de alunos procuram e usam variados recursos de informação. Também se discute como esses processos podem ser melhorados, quais os efeitos do crescimento do número de informações na pesquisa do jovem e a extensão das medidas comportamentais afetivas e cognitivas que caracterizam o comportamento informacional dos adolescentes.

As principais descobertas são:

- a) analisados sob o aspecto afetivo e cognitivo, há um desencontro entre o processo natural de uso da informação e os modelos tradicionais de serviços e sistemas de informação;
- b) a atividade de pesquisa é muito mais do que uma atividade intelectual, perpassa ações, sentimentos e pensamentos variados, conforme a figura a seguir, que demonstra o Processo de Busca da Informação (ISP, *Information Search Process*) desenvolvido por Carol Collier Kuhlthau, em tradução de Fialho e Andrade, (KUHLLTHAU¹¹, 2004 *apud* FIALHO; ANDRADE, 2007);

¹¹ KUHLLTHAU, Carol Collier. Seeking Meaning: a process approach to library and information services. 2nd ed. Westport: Libraries Unlimited, 2004. 199 p.

Figura 1 - Processo de Busca da Informação (ISP)



Fonte: FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 26.

- c) as notas estudantis são melhores nos locais em que as bibliotecas possuem maior número de livros por estudante e estes são mais utilizados; onde há flexibilidade de horários; onde o bibliotecário atende diretamente aos alunos em tempo integral; onde há coleções automatizadas e onde a biblioteca está de acordo com o currículo escolar;
- d) bibliotecários escolares que tiveram treinamento profissional específico na área afetam positivamente o desempenho dos estudantes, sendo para isso necessário que tenham um canal de comunicação e apoio abertos com professores e responsáveis pela direção da escola;
- e) através do desenvolvimento de competências informacionais, a biblioteca escolar pode influenciar positivamente no aumento da independência e senso de responsabilidade pelo próprio aprendizado, confiança e auto-estima dos alunos;
- f) propõe-se que as bibliotecas escolares adotem modelos interativos e dinâmicos de atuação, a fim de atuar diretamente na educação e formação dos estudantes e não apenas como recurso intermediário. Modelo de atuação em três níveis: de informação, de formação e de transformação.

2.3.2 Busca e Navegação na Internet

Os estudos deste ramo de pesquisa demonstram que tanto crianças como adolescentes apreciam utilizar a *web* em suas pesquisas, assim como meio de comunicação e entretenimento. Contudo, existem limitações nesta interação. Dentre elas

está a sobrecarga informacional, o excesso de informações e a incapacidade de estes jovens filtrá-las no momento da busca, o que é capaz de impelir “[...] sentimentos de confusão, frustração, irritação, fúria, estresse, tensão e pânico, além de sintomas físicos, como dor de cabeça, cansaço, depressão, fadiga e doenças.” (FIALHO; ANDRADE, 2007, p. 29).

Existem grandes diferenças na eficácia e sucesso nas buscas através da *web* entre os adolescentes. Há usuários mais experientes e outros menos. O que se aponta é a necessidade de preparo e desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com a informação *on line*, cujo processo de refinamento em pesquisas se dá de forma muito distinta se comparada à informação impressa. O público juvenil necessita capacitação para, independentemente, saber discernir quais fontes são confiáveis, quais não são e o que é pertinente em cada situação.

2.3.3 Busca de Informação no Cotidiano

A busca de informação no cotidiano diz respeito à busca e uso de material que sacie dúvidas e preocupações como saúde, drogas, profissões, etc. Neste quesito se constatou que as experiências pessoais, conhecimento prévio e até o estágio de vida influem no uso que se faz da informação. Para os adolescentes, o reconhecimento da necessidade informacional e a dificuldade em expressá-la inibem a utilização de alguns recursos de pesquisa.

No entanto, coloca-se que adolescentes não são passivos ou automatizados no processo de criação de conhecimentos. São em realidade críticos e ativos quando se trata de assuntos de seu cotidiano e formação de conhecimento para ou através dele. Manipulam informações de forma seletiva e intencional, sendo capazes de construir opiniões, pontos de vista, argumentos e explicações, mudando ou verificando fatos (FIALHO; ANDRADE, 2007).

2.3.4 Geração Google

Uma das pesquisas mais interessantes sobre comportamento informacional dos jovens é a que foi realizada por um grupo de pesquisadores da *University College London*, comissionado pela JISC e pela *British Library*. O estudo teve como propósito investigar o impacto da era digital no comportamento informacional da chamada *Google Generation* – crianças e adolescentes nascidos após o ano de 1993 – e guiar assim, estratégias para que as bibliotecas e centros de informação possam se antecipar e suprir as necessidades de novos ou emergentes pesquisadores.

O senso comum é que aqueles que nasceram na era da internet têm mais facilidade no uso da *web* e recursos informacionais digitais. No entanto, a pesquisa demonstrou que, apesar de ter mais familiaridade com esses recursos, a nova geração não tem o senso crítico e as habilidades analíticas necessárias para filtrar toda a informação que encontram na *web* e ainda são dependentes das ferramentas mais básicas de pesquisa (ROWLANDS *et al.*, 2008). Para estes usuários, o apelo visual é preferido em detrimento da leitura das informações. Ainda, a irritabilidade, o estresse e a tensão indicados em outras pesquisas sobre comportamento informacional na procura de informação na *web* (tópico 4.3.2 Busca e Navegação na Internet) foram igualmente encontrados nesta investigação, mas agora, se estendendo também a pesquisadores de todas as idades que utilizam a *World Wide Web* – de crianças a estudantes de graduação e professores.

A pesquisa ressalta que as bibliotecas precisam se adaptar e responder positivamente a este “novo” perfil de usuários. Entender, se apropriar e se amoldar ao processo de busca e navegação nas pesquisas, além de conhecer e mesmo se antecipar ao que os usuários querem e demandam é fundamental para os serviços de informação, sob o risco de se tornarem obsoletos caso isto não ocorra. A familiaridade com a *web* e recursos digitais não faz dos jovens pesquisadores críticos. Para isso é necessário que haja investimento em programas educacionais que visem ao real desenvolvimento de competências informacionais. E as bibliotecas podem (e devem) fazer parte disso.

2.4 Literatura para Adolescentes

Para Coelho (2000), em literatura “não-adulta”, os livros *infantis* são os destinados a pré-leitores, leitores iniciantes e “leitores-em-processo”, os *infanto-juvenis* são os destinados aos leitores fluentes e os *juvenis* para leitores críticos. Embora não seja uma divisão absoluta, a partir dela se percebe clara distinção entre o público a que esses livros se destinam (ou agradariam), públicos com significativas diferenças. Entretanto, a literatura sobre o assunto costuma envolver esses três ramos como um único, como iguais: a literatura “infanto-juvenil”. Cunha (1998, p. 63) conceitua da seguinte forma o livro juvenil:

Não existem regras expressas para se definir o livro juvenil, mas o que se observa – em comparação com o infantil – é o predomínio de textos mais longos, com letras em corpo menor, poucas ilustrações, quase sempre em preto e branco, e o uso de papel mais fino e de pior qualidade.

Com relação ao conteúdo, nos livros juvenis se encontra mais clara a divisão em gêneros (aventura, suspense, romance, mistério, ficção científica etc). Muitas vezes isso implica numa maior frequência do problema relativo à padronização e aos modismos.

Quem quiser estudar a literatura para o público adolescente encontrará estudos de “literatura infanto-juvenil” focados apenas ou majoritariamente no infantil. A fase transitória é suprimida, o que fica também claro em sala de aula: dos adolescentes, nas séries finais do ensino fundamental, são cobradas leituras da literatura adulta. Tal prática também ocorre nas salas de aula de ensino médio, mas nesse caso geralmente com o propósito de atender às demandas de futuros vestibulandos. Apesar de alguns apreciarem essas leituras “adultas” (prática que não é de todo mau), outros tantos a repudiam.

As idades da leitura já foram superestimadas. Muito mais que idade ou fase de vida definem o que pode ser de interesse para um leitor. Formas que tendem a ser normativas ou padronizadas sempre excluem a subjetividade e a individualidade humanas. Pode haver tendências, mas não padrões. As fases da leitura devem ser mais bem interpretadas, pois não deveriam servir para delimitar o acesso aos livros.

Idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou “a fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo” (de 12 a 14 ou 15 anos). [...] Interesses gerais: livros de aventuras, romances sensacionais, livros de viagens, histórias ordinárias e de um sentimentalismo barato.

[...]

Os anos de maturidade ou o “desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura” (de 14 a 17 anos). [...] Interesses de leitura: aventura de conteúdo mais intelectual, livros de viagens, romances históricos, biografias, histórias de amor, atualidades, literatura engajada, material fático que frequentemente se relacione com preferências vocacionais. (BAMBERGER, 2000, p. 34-35. Grifos do autor.)

Leo Cunha (1998) defende que os livros para crianças e para adolescentes de qualidade são aqueles que também agradam ao público adulto. Aquele livro que um adulto considerar bobinho, simplista e malfeito provavelmente também não agradará ao público jovem.

A aventura é o gênero de maior recorrência em literatura juvenil. Adolescentes de classe média-alta são protagonistas, “[. . .] geralmente em férias, que se defrontam com algum tipo de perigo/mistério. O antagonista é quase sempre um marginal, ou pobre, ou louco, ou excessivamente ambicioso, ou tudo isso junto.” (CUNHA, 1998, p. 64). Primeiro beijo, gravidez indesejada, sequestro, separação dos pais, deficiência física, defesa das árvores, de uma tribo ameaçada ou de um animal em extinção: são as temáticas mais recorrentes dos livros de romance e problemática social na literatura juvenil, conforme Cunha (1998).

A padronização dos temas não é tão ruim quanto a forma como são tratados esses assuntos: de forma superficial, fácil, simplista. A série Harry Potter é um exemplo de que o público jovem também busca conteúdo e qualidade literária no que lê. São livros grossos, ricos em detalhes de um mundo fantástico, com personagens humanamente verossímeis e uma estória cheia de influências pouco patriarcais: história, geografia, línguas e mitologia. Poderia ser apenas mais uma estória de bruxos, ou de uma aventura na escola. No entanto, sua riqueza simbólica, qualidade narrativa, trabalho de linguagem e, principalmente, a não subestimação da autora para com seu público, garantiu-lhe enorme sucesso.

3 METODOLOGIA

Nesta seção são apresentados os métodos utilizados para a realização da pesquisa, na coleta, organização e análise de dados do presente estudo.

3.1 Tipologia da Pesquisa

A pesquisa realizada pode ser classificada de diversas formas, de diferentes pontos de vista. As classificações são utilizadas para que seja possível racionalizar e guiar a investigação segundo métodos já adotados por estudos semelhantes. No entanto, conforme Gil (2010, p. 25), “[...] cada pesquisa é naturalmente diferente de qualquer outra.” Por esse motivo, a investigação pode não seguir estritamente os parâmetros de uma classificação específica. A rotulação não objetiva limitar a pesquisa, mas guiá-la em conformidade com alicerces científicos.

Pela área do conhecimento, a pesquisa pode ser qualificada como da área das Ciências Sociais Aplicadas, conforme classificação atualmente utilizada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ou ainda Ciências Socialmente Aplicáveis, de acordo com o possível novo modelo em atual discussão, também elaborado pelo CNPq (BRASIL, 2005) em conjunto com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Em relação aos objetivos gerais, a pesquisa pode ser considerada como exploratória, pois tem como finalidade proporcionar uma nova visão do problema proposto: quais os interesses em literatura do adolescente de hoje (GIL, 2010).

A natureza dos dados coletados (subjetivos e não passíveis de quantificação) caracteriza a investigação como qualitativa. Para a técnica de coleta e análise desses dados foi adotado o método denominado estudo de caso. Para Gil (2010), os estudos de caso são tidos como estudos profundos e exaustivos de um ou poucos objetos, de maneira que se permita seu amplo detalhamento e conhecimento. Yin (2010) considera o estudo de caso o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o

contexto não são claramente percebidos, características pertinentes ao problema e objetivos da presente pesquisa.

3.2 Técnica e Instrumentos de Pesquisa

O estudo de caso, diferentemente de outros tipos de pesquisa, não possui uma estrutura ou etapas rígidas. Conforme Gil (2010), com frequência o que é desenvolvido numa etapa determina alterações na seguinte.

O mesmo autor também salienta que os estudos de caso necessitam de múltiplas técnicas de coleta de dados a fim de garantir a profundidade necessária à pesquisa e a inserção do caso em seu real contexto. Para a presente investigação foram utilizadas as seguintes técnicas de coletas de dados: grupo focal (GF), entrevistas com peritos e pesquisa bibliográfica.

3.2.1 Grupo Focal

Este pode ser considerado o principal instrumento de coleta de dados da pesquisa. Barbour (2010) caracteriza o grupo focal (GF) como uma discussão em grupo mediada por um pesquisador, desde que este encoraje as interações do grupo. Para a autora, esse estímulo ativo, do pesquisador, objetiva conduzir a discussão do grupo focal garantindo que os participantes conversem entre si em vez de apenas interagir com o “moderador”. Cabe também ao pesquisador o desenvolvimento de um guia de tópicos (ou perguntas, um roteiro) que sirva de auxílio na condução das interações (presente no apêndice A), assim como a seleção do grupo de tal forma que

[...] os participantes tenham o suficiente em comum entre si, de modo que a discussão pareça apropriada, mas que apresentem experiências ou perspectivas variadas o bastante para que ocorra algum debate ou diferença de opinião. (BARBOUR, 2010, p. 21).

Através do grupo focal é possível a observação de um número muito maior de interações sobre determinado tema em um curto período de tempo, assim como permite

identificar elementos subjetivos, tanto do grupo como dos indivíduos, elementos estes que garantem aprofundamento nas questões da pesquisa. Além disso, sua intenção não é buscar um consenso, mas sim a pluralidade de ideias (GUARESCHI *et al.*, 2010). Outras características que fundamentam a utilização do grupo focal como a técnica mais apropriada para este estudo são as relatadas a seguir,

[...] observa-se, frequentemente, que algum dos participantes lembra-se apenas de determinados aspectos porque alguém do grupo os mencionou. Mas, muitas vezes não é exatamente o que foi dito, porém algo relacionado ao que foi dito por outro, o que completará a informação e oferecerá mais peso. Pode acontecer que o participante não seja levado a falar algo diretamente relacionado ao tema, mas por oposição ou contradição ao que foi dito por alguém. Nesse caso, se o aspecto da discussão que suscitou-se é semelhante, soma-se a compreensão global do fenômeno ou do problema. Por outro lado, se é contraditório, incentiva-se a discussão, envolvendo todos os participantes do grupo e solicitando-lhes que posicionem-se, critiquem, fundamentem, justifiquem, aspecto que gerará uma compreensão mais global e profunda do tema. Por isso, é possível afirmar que as “informações” coletadas no Grupo Focal são muito mais consistentes e fundamentadas que as informações recolhidas através de um questionário ou de uma entrevista (GUARESCHI *et al.*, 2010, p. 191-192).

Para a composição do grupo foi utilizada amostra não probabilística acidental, ou seja, uma amostra que não se preocupou com a representação estatística da população e na qual houve uma escolha deliberada dos elementos. As amostras utilizadas em pesquisas qualitativas não possibilitam que os resultados sejam generalizados para a população da pesquisa, pois não obedecem critérios estatísticos de representatividade. No entanto, se procurou qualificar a amostra utilizada neste estudo através da representatividade e diversificação, elementos norteadores na escolha dos participantes do GF.

O grupo focal foi realizado dentro das dependências de um grande colégio público da cidade de Porto Alegre, com a prévia autorização da direção da escola (que recebeu duas cartas de apresentação, uma redigida pelo orientador da pesquisa e assinada pela chefed de departamento imediatamente superior ao curso de Biblioteconomia (Departamento de Ciências da Informação, DCI), presente no anexo A, e uma carta de apresentação da aluna, que assina como pesquisadora do estudo e quem realizou o grupo focal, carta esta que consta no apêndice B). Os adolescentes que foram convidados e aceitaram participar do estudo receberam um termo de esclarecimento e um termo de consentimento livre (apêndice C). Estes dois termos procuraram esclarecer não só aos adolescentes sobre os objetivos da pesquisa, mas também a seus pais, que assinaram

concordando com a participação dos seus filhos menores de idade. Apenas uma adolescente, de dezoito anos, idade correspondente à maioridade civil no Brasil, assinou sozinha seu termo de consentimento.

Participaram três meninas e dois meninos. Toda a realização do grupo focal foi gravada em áudio e vídeo. A gravação em áudio foi utilizada para a transcrição completa e literal da entrevista coletiva. A gravação em vídeo serviu para analisar as reações não captadas pelo áudio, como expressões faciais e corporais que poderiam servir na análise dos dados. Além disso, o vídeo permitiu que todas as falas fossem ligadas a seus interlocutores, ferramenta que foi essencial na transcrição dos dados, já que as vozes dos adolescentes, vozes em formação, muitas vezes se confundiam no decorrer dos debates, além de não serem familiares à moderadora. Foi utilizado o gravador de áudio Sony ICD-PX312 e a câmera Sony Handycam Full HD.

Um roteiro (presente no apêndice A) foi utilizado para guiar a moderadora na realização do grupo focal. Também foi utilizada uma notícia como material de estímulo para suscitar o debate entre os adolescentes sobre um dos tópicos desenvolvidos: a literatura juvenil atual. Essa notícia tem a seguinte chamada: “Jornal Americano Acusa a Atual Literatura para Adolescentes de Ser 'Repleta de Violência e Depravação’”, de autoria da jornalista Meghan Cox Gurdon¹².

3.2.2 Entrevistas com Bibliotecárias

Os dados obtidos no grupo focal possibilitaram o levantamento de alguns assuntos não pensados anteriormente na pesquisa. Estes assuntos, além dos já propostos, guiaram a realização de duas entrevistas com bibliotecárias cujo exercício profissional envolve o público adolescente. Segundo Barbour (2010), este tipo de triangulação visa a conhecer alguns tópicos sob o ponto de vista de um “especialista” no tema, motivo pelo qual essa técnica pode ser denominada de “entrevista com perito”. Dois materiais de estímulo foram utilizados nestas entrevistas: a mesma notícia¹³

¹² O GLOBO, c2011.

¹³ Ibid.

empregada no GF e a matéria da capa de uma revista de grande circulação que discorria sobre o jovem contemporâneo ser um leitor ativo.

Os nomes das bibliotecárias entrevistadas também foram trocados, a fim de garantir o anonimato das profissionais. A bibliotecária identificada como Verônica atua em um tradicional colégio privado de Porto Alegre. A identificada como Catarina trabalha em um colégio público da mesma cidade, colégio este também bastante conhecido, mas não o mesmo que o dos adolescentes do grupo focal. Estas entrevistas foram gravadas apenas em áudio, visto que não teriam o problema de identificação das falas, e também transcritas integralmente. Um guia de tópicos específico também foi empregado (apêndice D). A carta de apresentação e o termo de consentimento direcionado às bibliotecárias e suas escolas encontram-se nos apêndice E e F, respectivamente.

3.2.3 Fontes Bibliográficas

Durante a coleta de dados do grupo focal surgiram temas e questões importantes, pertinentes ao problema de pesquisa, os quais foram mencionados pelos entrevistados e/ou identificados através da análise de suas falas. A fim de se analisar com maior profundidade estes temas, possibilitando assim relacionar o porquê de terem surgido na coleta de dados, ou porque se mostraram questões tão importantes nas entrevistas, foram feitas pesquisas bibliográficas sobre cada um deles.

Um exemplo destes assuntos é a subjetividade. Estudado durante o projeto de pesquisa e elaboração do problema, este tema se mostrou tão corrente no debate do grupo focal que demandou um maior aprofundamento dentro de suas relações com o adolescente e seus interesses de leitura.

As fontes bibliográficas constituíram-se de livros de leitura corrente, obras de referência, periódicos científicos e notícias, reportagens e *posts* de jornais e revistas voltadas para o público geral. Após a seleção e leitura destas fontes foi feito um fichamento de cada uma delas e posterior organização lógica dos assuntos.

3.3 Análise dos Dados

A análise dos dados coletados, via grupo focal e entrevistas, foi feita através da leitura de suas transcrições e, a partir dela, codificação de categorias verificadas nos dados obtidos, uma análise de conteúdo. Posteriormente se fez um agrupamento das categorias relacionando-as como nódulos ramificados, onde um tema geral abrange questões mais específicas, os quais também podem possuir temas relacionados em menor nível hierárquico e assim sucessivamente, podendo também haver relação direta entre temas de diferentes categorias. Conforme Barbour (2010), diferentemente das pesquisas quantitativas que definem seus tópicos antes da administração dos instrumentos de coleta de dados, as pesquisas de caráter qualitativo podem adicionar diferentes temas (e categorias de assunto) além das propostas inicialmente pelo pesquisador.

4 INTERESSES EM LITERATURA NA ADOLESCÊNCIA

A seguir a apresentação e análise dos resultados alcançados com o estudo.

4.1 Identificação com as Histórias de Ficção e a Construção de Si

Uma das questões mais importantes emergida durante os debates do grupo focal é a necessidade de que os adolescentes têm de se identificar, de alguma forma, com as histórias que leem. Sobre este tema, Diana e Mário Corso (2011) afirmam que há muito mais relações entre a ficção e a vida das pessoas do que imaginamos. Essas relações dizem respeito à personalidade, vivências, visão de si e do mundo, o que somos e o que nos aflige. Segundo os autores (2011, p. 13):

A ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social. As personagens e suas histórias apresentam situações típicas sobre determinada questão para que isso possa ser compartilhado, elaborado, assim como utilizado como parâmetro para nossa vida. Nossas histórias favoritas acabam sendo fontes de inspiração e identificação, refinam ou embrutecem nossa sensibilidade, nos ampliam ou cerceiam os horizontes, ajudam a penetrar na realidade ou evitá-la, sendo, portanto, decisivas para o que nos tornamos.

O casal de psicanalistas também reitera a importância das histórias de ficção para quem está na adolescência:

Adolescência é um tempo de difícil equilíbrio entre as fantasias apaixonadas e as experiências reais, da exploração ambivalente da própria beleza, de oscilar entre obsessão e a repulsa ao sexo, do medo do futuro, de achar-se potente e inválido ao mesmo tempo. [...] A adolescência é um sonho para os que estão de fora, já para o que estão dentro, sabe ser também um pesadelo. É época de longos tédios, nos quais se passa mais tempo sonhando do que fazendo qualquer coisa [...] (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 189 e 187).

Ao falar sobre os “que estão de fora” os autores se referem às crianças, aos adultos e a sociedade atual como um todo. Os adultos costumam ver esta fase de forma ideada, pois depositamos nossas fantasias pessoais em um passado idealizado, tanto da infância como da juventude. Até mesmo as crianças veem a adolescência talvez de uma forma muito mais glamorosa do que ela realmente é: um tempo de autonomia, mas sem toda a responsabilidade que os pequenos percebem na vida dos adultos. A sociedade atual glorifica a mocidade, ser e manter-se jovem e viril é o intuito de todos, um ideal a

ser alcançado. Contudo, ser jovem na adolescência não é assim tão fácil, é fase de muitos anseios, mudanças e conflitos (principalmente internos), quando muito se almeja e se sonha, mas ainda pouco se pode fazer – a não ser sonhar, através das fantasias, inclusive das contidas nos livros.

Ainda na visão da psicanálise, o anormal na adolescência é o equilíbrio:

[...] mais do que uma etapa estabilizada, é processo e desenvolvimento. [...] O adolescente passa por desequilíbrios e instabilidades extremas. O que configura uma entidade semipatológica, [a] ‘síndrome normal da adolescência’, que é perturbada e perturbadora para o mundo adulto, mas necessária, absolutamente necessária, para o adolescente, que neste processo vai estabelecer sua identidade, sendo este um objetivo fundamental neste momento da vida. (ABERASTURY; KNOBEL, 1992, p. 9).

Fontes dessa instabilidade são os necessários enfrentamento da vida adulta (para a qual ainda não se está totalmente preparado) e o distanciamento do mundo infantil em que se fundamentavam a sua dependência, necessidades básicas atendidas e se tinha papéis claramente colocados (ABERASTURY; KNOBEL, 1992). Segundo Aberastury e Knobel (1992), o púbere sofre três lutos:

- a) do corpo infantil, o qual se perde como total expectador, “impotente com do que ocorre com seu próprio organismo” (p. 10);
- b) do papel e identidade infantis;
- c) dos pais da infância, não mais tão heróis e tão mais humanos, de defeitos e qualidades e do qual se quer distanciar para entrar na vida social.

Tais perdas e a necessidade de se estabelecer como indivíduos talvez fundamentem a tão forte necessidade que os jovens têm de se identificar com as histórias que leem, fato que os próprios citaram inúmeras vezes como “qualidade” fundamental para que haja interesse por um livro de ficção. Algumas das falas que exemplificam tal necessidade são estas repostas dos adolescentes transcritas a seguir.

Quando perguntados sobre quais seus gostos em literatura e por qual motivo costumam gostar de determinada obra, os adolescentes responderam:

Não tem um gosto assim, a história tem que me chamar a atenção, por exemplo, o primeiro livro que eu li, que me chamou muito a atenção, é a própria história da autora [...] acho que lendo tu sente mais o que o autor quer dizer. (Felícia, 16 anos)

[...]

Porque foi um livro, entre todos que eu já vi, foi o que eu senti mais assim... teve um momento do livro, assim, que era bem triste, e eu senti como se tivesse vendo ali mesmo, se tivesse... foi o que mais mexeu assim comigo, foi o que me trouxe mais aprendizado, sabe!?! Foi o que tocou mais em mim. (Beatriz, 16 anos)

Sobre quais seus autores favoritos Adam, de 17 anos, afirmou que não costuma ter preferências: “[...]eu acho que eu não vou muito pelo autor, vou mais pela história do livro[...]”. Adam também explicou que o que lhe desperta interesse por alguma história é quando ela contém “Alguma coisa que se identifique com a nossa vida.”

Mas para que os adolescentes se identifiquem com as histórias não significa que estas precisam necessariamente ter como personagens adolescentes ou estudantes, ou constituírem-se de narrativas cujo conflito principal seja algum dos temas mais recorrentes dessa etapa de vida. Isto significa que as histórias precisam sim possuir conteúdo capaz de envolver o leitor de forma que ele próprio se aproprie do texto. Para tal, em primeiro lugar, a literatura tem de ser bem escrita, bem elaborada de tal forma que seu conteúdo seja claro e inteligível, permitindo assim o diálogo entre texto e leitor. A partir daí, o que pode ser capaz de fazer com que um leitor se identifique é tão numeroso e complexo quanto cada pessoa é. Não é possível prever precisamente o que ou como um texto pode despertar o interesse de alguém. Por outro lado, apesar das diferenças que os seres humanos possuem entre si e que fazem cada indivíduo ser único, há também muito que nos torna semelhantes. Sentimentos como amor, alegria e raiva assim como questões do ser tal qual a solidão e a amizade, por exemplo, são universais. Indivíduos que convivem numa mesma comunidade podem possuir ainda mais semelhanças, no que se refere a questões de identificação. Gerações, grupo de pessoas que nasceram em determinada época e contexto histórico, também costumam compartilhar questões que as identificam como uma geração, tais como valores e pensamentos. Talvez por isso existam obras que marcaram e se consagraram para determinadas gerações.

Por que alguns livros, como “O Apanhador no Campo de Centeio” de J. D. Salinger, se sagraram para algumas gerações? Porque estas pessoas possuíam algo que as unia e as identificava, algo que o livro também possuía, determinando seu sucesso. “[...] a ficção é onde podemos encontrar o catálogo das fantasias mais comuns de uma determinada época [...]” (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 188). Esta é uma das ferramentas que podem

ser utilizadas quando se objetiva verificar interesses de leitura para grupos de usuários. Quando se fala de grupo de usuários adolescentes já se tem uma semelhança importante a qual pode e deve ser considerada na oferta de livros de literatura. Mas é necessário ressaltar: há uma tendência para semelhanças, mas não há em absoluto padrões. E este é outro fator importante a ser considerado. A ficção é fantasia, projeção,

[...] onde podemos nos ver de fora, identificando-nos inconscientemente com as personagens e elaborando involuntariamente nossos impasses; para tanto ela pode muito bem nutrir-se de conflitos reais, não somente de idealizações. Neste caso, a fruição estética, o prazer do leitor ou do público provém de sentir-se menos só em sua complexidade. (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 188).

Aqui outro fato interessante que os mesmos autores nos apresentam, sobre as histórias para adolescentes: não podemos esquecer que são os adultos que as escrevem em sua maioria. E a adolescência como a conhecemos hoje foi ganhando espaço na ficção à medida que foi se arraigando como conceito. As princesas dos contos de fada, por exemplo, passavam da infância direto para o casamento. O Rei Leão, dos estúdios Disney, 1994, seria uma das mais notórias histórias de hoje na qual a adolescência é a etapa da vida melhor representada (CORSO, D.; CORSO, M., 2011). O leãozinho Simba é amado e idolatrado (tal qual os bebês humanos, um “poço de promessas” inflado pelas expectativas dos pais) e que sonha com sua vez de reinar o reino de seu pai, o rei Mufasa. No entanto, quando seu pai morre (vítima do leão Scar, seu irmão e tio de Simba) ele se sente desamparado e até culpado, por ter desejado suceder seu pai, o que só poderia acontecer de fato com sua morte. Neste momento Simba se refugia na floresta por conselho de seu tio que, além de matar o rei e tentar persuadir Simba de que foi ele o culpado, precisa também do príncipe morto para atingir seu objetivo de suceder ao trono (o que deveria acontecer quando o leãozinho se visse sozinho na selva). Simba então vive o que os Corso (2011, p. 192) chamam de “solidão própria do fim da infância”, quando o adolescente precisa “[...] matar dentro de si a majestade do pai (ou dos pais) para crescer, pois adolescer significa afastar-se deles, perdê-los, superá-los e, por fim, tomar seu lugar.” E esta é uma necessidade para se crescer, pois os filhos precisam se desprender dos pais e dos adultos e das idealizações e sonhos que estes tem deles e para eles. Do contrário, o jovem se anula para suprir aos desejos dos progenitores o que acaba mantendo-o numa eterna infância e pensamento infantil, excluindo a “rebeldia” da visão crítica que lhe é tão importante para o desenvolvimento. Portanto viver o *Hakuna*

Matata, “sem problemas”, lema de Simba ensinado pelos seus pares, o javali Pumba e o suricate Timão, é uma necessidade inerente do crescer e não cabe aos adultos coibi-la. “Na cultura que consagrou o individualismo como estrutura social, cada um precisa fundar sua trajetória, reciclando o acervo de origens ao seu modo e produzindo uma versão ímpar de si mesmo [...]” (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 193).

A construção de si pode ser mediada pelos amigos (pares), ídolos (próprios também desta fase) e fantasias (dentre elas, as histórias de ficção). A imposição vai de encontro a este objetivo, incluindo a obrigação de leituras.

[...] a leitura literária é feita por imposição do professor, sem levar em conta as tendências pessoais dos alunos, suas preferências e expectativas. Por outro lado, a cobrança se revela a menos produtiva possível, feita que é, geralmente, através de questionários escritos, iguais para toda a classe (FARIA, 1995, p. 35).

A citação anterior foi retirada do artigo de Maria Alice Faria, professora da UNESP que entrevistou alunos do primeiro grau sobre a literatura infanto-juvenil. Constatou que os alunos não tinham espaço para expressar o que e como entendiam as histórias que liam e, assim, o professor se privava de parâmetros pertinentes para avaliar as leituras e propor outras atividades. Hoje o que se vê são escolas onde os professores de literatura ou português “impõem” um número de livros para leitura (e posterior avaliação) e deixam outro número de títulos a livre escolha. Essa prática foi citada em uma das entrevistas com bibliotecárias: “[...] eles têm as leituras obrigatórias, que a maior parte adquire seu livro, ou quem não adquire vem aqui e retira, e tem os que são de livre escolha.” (Bibliotecária Verônica).

É interessante notar que essas práticas são realizadas com os alunos do ensino fundamental, enquanto os de ensino médio devem (por imposição do professor ou do vestibular) ler as leituras obrigatórias para os exames da instituição de ensino superior em que pretendem ingressar. E são estes mesmos alunos que, segundo as bibliotecárias, menos frequentam a biblioteca e menos tomam emprestados livros de literatura. Yunes, criadora do Programa Nacional de Incentivo à Leitura¹⁴ (PROLER) e uma das

¹⁴ Programa ligado à Fundação Biblioteca Nacional e ao Ministério da Cultura: BIBLIOTECA NACIONAL (Brasil). **Programa Nacional de Incentivo à Leitura**. Rio de Janeiro: Minc, c2010. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

coordenadoras da Cátedra Unesco de Leitura no Brasil¹⁵, acredita que dois dos motivos pelo qual muitas crianças leitoras param de ler em determinada idade são a cobrança (que torna algo que deveria ser prazeroso em lição) e a idéia de que o leitor jovem é autosuficiente:

Entre as causas do desapego à leitura, a mais grave é que a experiência deixa de ser partilhada. Os pais acham que os filhos podem ler sozinhos. Sem leitura compartilhada, não tem formação de crítica. A leitura passa, então, a ser uma prestação de contas escolar. (YUNES, 2006, p.3).

As bibliotecárias também percebem a diminuição do interesse pelos livros nos adolescentes do Ensino Médio, em relação aos do Ensino Fundamental. A bibliotecária Catarina afirma que:

Os menores, assim, de 6^a, 7^a, 8^a série eles retiram mais por conta deles, agora, os maiores já assim a partir do 1^o ano, do 1^o ao 3^o ano [do Ensino Médio], eles retiram mais as leituras obrigatórias, leitura de vestibular, e alguma coisa assim por conta própria, que eles tenham interesse, mas é menos do que os alunos das séries de ensino fundamental. (Bibliotecária Catarina)

O mesmo alega a bibliotecária Verônica:

Os que vêm por livre e espontânea iniciativa é um grupo bem menor, mas nós temos assim... não posso te dizer que seja um grupo significativo daqueles que vem semanalmente, mas existe, existe um grupo de leitores ainda que vem por iniciativa própria, tanto de 5a., de 6a., de 7a., de 8a., né... que vamos contar adolescente desde a pré-adolescência. E ensino médio já é mais difícil, já dá para contar nos dedos passando dos 15 [anos de idade]. (Bibliotecária Verônica)

Algumas hipóteses podem ser depreendidas para tal fenômeno: ou a biblioteca não atende as expectativas desse público, ou as leituras obrigatórias do vestibular limitam a leitura de outros títulos, ou, ainda, os leitores utilizam outros meios que não a biblioteca para ter acesso a livros de literatura. De qualquer forma, vê-se que ainda a questão da leitura de lazer é subjugada nas escolas para os adolescentes que saíram do ensino fundamental. Dos jovens participantes do grupo focal, todos estudantes do ensino médio de uma escola pública estadual de Porto Alegre, do turno noturno, a situação é exatamente esta: após a entrevista, já com o áudio desligado, perguntei-lhes

¹⁵ Centro de referência em leitura, localizada na PUC Rio: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO; UNESCO. Cátedra Unesco de Leitura. Rio de Janeiro: PUC-RIO, [2011?]. Disponível em: <<http://www.catedra.puc-rio.br/>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

onde ficava a biblioteca da escola. “Eu nem sei”, disse um, enquanto outro completou: “Muita gente nem sabe onde fica a biblioteca [...] só abre terças e quintas pra [as turmas da] noite”.

Não parece que o desinteresse para a leitura parta dos adolescentes. No grupo focal, por exemplo, todos os adolescentes que participaram opinaram sobre literatura e citaram livros que estão lendo ou já leram. A questão do roteiro (APÊNDICE A) que se dirigia a possíveis não-leitores sequer precisou ser utilizada (“Caso ou para quem não goste de ler nada ou apenas não lê: por que não? Há algum motivo específico? O que gostam de assistir, por exemplo, então? Ou ouvir, ou fazer nos momentos de lazer?”). Aqui também fica uma lacuna a ser respondida: se estes adolescentes não sabem onde fica a biblioteca da escola, então onde eles conseguem estes livros que leram? Compram? Empréstam de amigos, familiares ou colegas? Ou têm acesso a outras bibliotecas? O que parece mais provável, ao se analisar a fala dos participantes, é que ocorre o empréstimo de livros entre amigos, um dos motivos e “práticas” que levou ao sucesso da série Harry Potter, por exemplo.

A leitura é algo presente na vida de grande parte dos adolescentes contemporâneos brasileiros. Talvez não o “bastante”, não o ideal, mas ainda assim presente. E os jovens sabem também da importância da leitura. O mercado livreiro demonstra a força e o crescimento da leitura entre os jovens no Brasil: conforme Gandra (2011), de doze mil novos títulos lançados no Brasil em 2010, mais de 2,5 mil foram direcionados a crianças e adolescentes. Além disso, as vendas deste setor cresceram 9,6% em 2010 e já representam 15% do faturamento das livrarias.

Para Meier (2011) a geração atual inicia lendo obras juvenis, como alguns *best-sellers* atuais e, a partir deles, vai percorrendo “caminhos” dentre livros similares, até estar plenamente formado o gosto pela leitura:

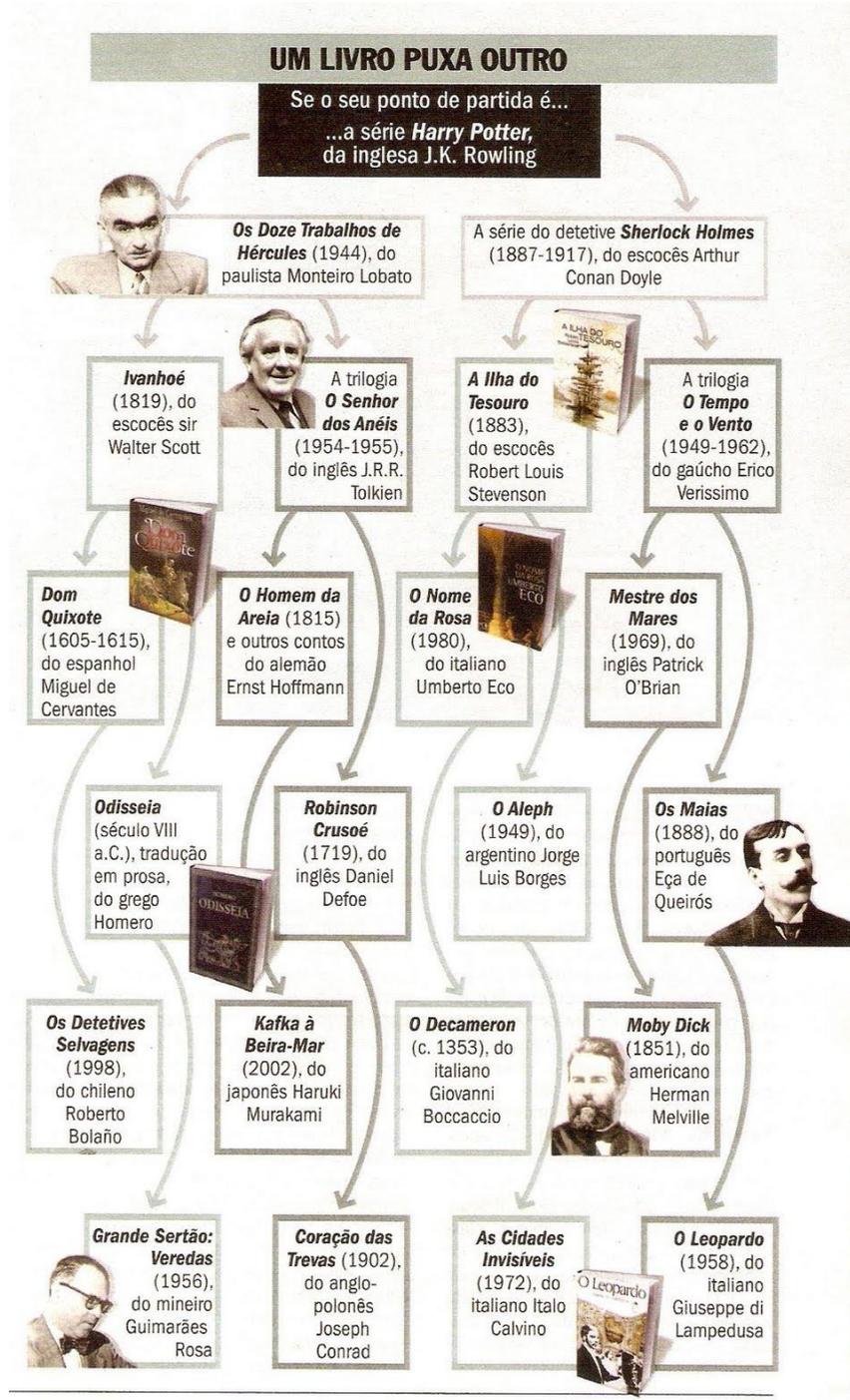
Várias vezes, no decorrer do último século, previu-se a morte dos livros e do hábito de ler. O avanço do cinema, da televisão, dos videogames, da internet, tudo isso iria tornar a leitura obsoleta. No Brasil da virada do século XX para o XXI o vaticínio até parecia razoável: o sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores, o pouco apreço dado à instrução como valor social fundamental e até dados muito práticos, como a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguassem de maneira irremediável. Contra todas as expectativas, porém, vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país movida, sim, por sucessos

globais como as séries “Harry Potter”, “Crepúsculo” e “Percy Jackson” (MEIER, 2011, p.100).

Conforme a bibliotecária Verônica, muitos alunos de fato comparecem à biblioteca solicitando livros parecidos com outros que já tenham lido. A bibliotecária inclusive relatou que chegou a utilizar os esquemas que ilustravam a matéria de Bruno Meier (que serviu de material de estímulo em todas as entrevistas) como pôsteres dentro da biblioteca. Esquemas de “Um Livro Puxa o Outro”, onde se parte de um título famoso atualmente e vão-se mostrando livros parecidos, como sugestões de leitura. Um destes esquemas pode ser visto a seguir¹⁶.

¹⁶ Os outros esquemas que ilustram o artigo de Bruno Meier podem ser encontrados no Anexo B.

Figura 2 - Um Livro Puxa Outro: Harry Potter, de J. K. Rowling



Fonte: MEIER, 2011, p. 101.

O artigo de Meier (2011) também cita atividades de jovens (alguns já saídos da adolescência) envolvendo a leitura literária como o blog de Taize Odelli, gaúcha de 21 anos, um blog de resenhas de livros, o Riz.zen.has¹⁷ e os encontros mensais para discutir

¹⁷ODELLI, Taize. Rizenhas. [Porto Alegre, 2011]. Disponível em <<http://rizenhas.com/>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

clássicos da literatura organizados por Iris Figueiredo, carioca de 18 anos (MEIER, 2011). Tal como Taize, Iris e outros jovens da matéria, os adolescentes do grupo focal também demonstraram reconhecer o valor da leitura para o crescimento pessoal e como, segundo eles, “terapia”:

- a) [Os que não leem] acabam sendo ultrapassados por aquelas pessoas que leram, que estudaram [...]. (Júlia, 18 anos);
- b) É que eu acho que lendo, bem ou mal, tu entende mais, tu aprende mais, porque tu está prestando atenção... [...] Se tu pega um livro, tu tem que entender mesmo, tu tem que ter tempo pra ti, sabe... processar tudo direitinho. (Beatriz, 16 anos);
- c) Pra te ajudar a ti mesmo porque leitura é uma terapia. [...] tem gente que se refugia em vários lugares, na bebida, mas agora, assim... tu se refugiar em um livro [...] tu parar para ler, tentar te identificar com aquilo ali, sabe? É muito legal. E é difícil também, tu tem que se dedicar e gostar do livro, da história. (Adam, 17 anos).

Arend (2009, p. 51), em pesquisa sobre os hábitos de leitura dos estudantes do Ensino Médio de um colégio estadual de Porto Alegre, verificou o mesmo:

Os alunos têm consciência da importância da leitura [...] sabem das consequências (*sic*) que a falta da mesma pode representar ao longo da vida, mesmo porque, muitos deles já estão inseridos no mercado de trabalho que hoje, diante da multiplicidade de suportes e informação demanda muita leitura.

Em suma, o adolescente valoriza o ato de ler a partir dos “benefícios” que ele proporciona e muitos associam a leitura ao lazer.

4.2 A Leitura Literária versus a Internet e Outras Mídias

Arend (2009) também constatou em seu trabalho que, dentre a população estudada, os suportes informacionais preferidos são o jornal (ou revistas, segundo Sodek, 1996) e a internet. Blank e Damasceno (2011) em estudo com meninas de 14 a 19 anos de idade da cidade de Rio Grande identificaram os conteúdos da internet como as publicações preferidas pelas jovens. Entretanto Sodek, Arend, Blank e Damasceno tinham como foco de pesquisa a leitura em geral, incluindo a leitura “informativa”. Quando se trata da leitura literária, a internet ou o computador foram relatados como

suportes “cansativos”. Entretanto, muitos dos adolescentes entrevistados relataram já ter lido ou “baixado” (realizado *download*) livros inteiros da *web*:

[...] demorou mais tempo, né... porque ficar lá cansa muito os olhos, mas eu consegui ler todo livro. [...] Uma colega minha estava lendo ele e ela descobriu em um *blog* que tinha disponibilizado esse livro, e daí ela baixou e me mandou e-mail, daí eu baixei, eu li todo ele. Baixei uns outros dois na época, eu li também bastante. (Felícia, 16 anos)

[...]

[É ruim ler livros inteiros no computador...] Por causa da posição que tu ta lendo... ou até se tem problema de visão é ruim, começa a ter dor de cabeça. (Júlia, 18 anos)

A bibliotecária Catarina alega que os estudantes usuários da biblioteca onde ela trabalha dizem possui o mesmo sentimento de “preferência” por livros de literatura físicos em relação aos virtuais:

[...] os livros de literatura eles continuam lendo da mesma forma. E a maioria ainda diz: ‘eu prefiro...’, quando eles dizem ‘ah, esse tem na internet, mas eu prefiro ler em papel, porque é mais fácil, mais legal, é mais prático. Eu posso ler no ônibus, por exemplo’. (Bibliotecária Catarina)

Além de ser menos confortável, os participantes do GF também afirmaram não ser tão bom ler no computador por ser mais fácil perder a concentração na leitura: “Fulano acabou de entrar... [conectar-se a dispositivo de conversação *on line*] Aí tu vai... tira toda a atenção.” (João, 17 anos). Contudo, o baixo custo estimula a prática do *download* de livros via *web*, como de livros de RPG que segundo os adolescentes são “muito caros”.

Entretanto, para Moro, Souto e Estabel (2004, doc. não paginado), apesar de a internet fazer parte de sua vida, o adolescente ainda não está totalmente inserido no ambiente virtual de leitura o que impossibilita saber com maior profundidade qual e como se dará a relação deste leitor com o novo suporte.

Apesar dos contras, pode-se verificar que a internet possibilita a troca entre os leitores, como no caso de Felícia, que fez uma leitura após receber seu endereço eletrônico de uma amiga, e de Taize, que compartilha sua opinião sobre livros de ficção resenhando-os em um blog. Almeida (2008, p. 44) reflete que a internet é um meio

valioso para este compartilhamento, até mesmo motivando que haja esta necessidade de troca:

No campo literário, com todo o compartilhamento de textos em rede, o internauta/leitor passa a sentir a necessidade de dividir suas idéias e impressões literárias através da rede. Isso tudo através de uma linguagem nova, específica, com aspectos distintos da escrita tradicional e com características de interação oral. Através da Internet, surgiram novas formas de relacionamento e de contato com o outro [...].

A autora exemplifica, citando diversos endereços eletrônicos com conteúdo sobre literatura:

- a) páginas estrangeiras – Beatrice em <www.beatrice.com> e Bookslut <www.bookslut.com>;
- b) páginas nacionais – Portal Literal <<http://portalliteral.terra.com.br/>>, Digestivo Cultural <<http://www.digestivocultural.com/>> e Jornal de Poesia <<http://www.revista.agulha.nom.br/poesia.html>>;
- c) blogs – lista de blogs sobre livros, leitura e literatura em <www.eseb.ipbeja.pt/sameiro/litportblogs.html>;
- d) listas de discussão – uma lista espanhola, que discute principalmente literatura ficcional, poesia e ensaio em <<http://groups.yahoo.com/group/literatura>>, uma francesa, criada pelo escritor Patrick Rebollar em <<http://www.cavi.univ-paris3.fr/phalese/litor1.htm>> e o fórum do Nupill, <www.nupill.org>, portal brasileiro de conteúdo exclusivamente sobre literatura, que possui também um banco de dados sobre história literária, divulgação de eventos da área, grupos de pesquisa, revistas de literatura digitais, entre outros;
- e) e ainda os espaços inseridos em *sites* de relacionamento:

Integrados por um grande número de pessoas, sítios de relacionamento como *MySpace* e *Facebook* também oferecem um espaço para discussão de diferentes temas, inclusive literatura, através de grupos. A versão americana de *MySpace* possui 3.528 comunidades dedicadas a poetas, fotografias, escritores, teatro, clube de livros, Shakespeare, literatura clássica e artistas visionários. Já *Facebook*, tem entre suas comunidades 500 grupos de discussão de literatura: os grupos brasileiros falam sobre escritores, Machado de Assis, Amigos de Recanto, Poesia Brasil; e em comunidades americanas discute-se literatura comparativa, literatura infantil, literatura russa, literatura clássica e literatura japonesa (ALMEIDA, 2008, p. 46).

Para as bibliotecárias entrevistadas, que atuam em bibliotecas escolares e têm como público crianças e adolescentes, a internet não é uma “ameaça” ao livro para as novas gerações. Verônica acredita que a internet facilita o acesso à obras de literatura e permite outros tipos de leitura:

[...] a internet, indiretamente ou até diretamente, ajuda na leitura. [...] [Ler livros que estão disponíveis na íntegra na *web*] facilita um monte até porque quem não tem poder aquisitivo para comprar um livro, se tu vai pensar até em preservação de meio ambiente, de tudo, eu acho ótimo.

E também, então, acredito que a internet esteja facilitando a leitura para muitas pessoas. E eu acho assim, aquela criança, adolescente que diz “eu não gosto de ler”, mas vai para a internet e domina o jogo, que lê as regras do jogo, que acompanha as comunidades, que debate com os companheiros... estou te dando até um exemplo de casa, meu filho de 13 anos, odeia, segundo ele – porque santo de casa não faz milagre -, só que ele tem vocabulário excelente, ele joga um monte nessas comunidades, nesses sites de jogos. Então, eu pergunto pra ele: “tá, Renan, mas e como é que tu sabe isso?”. “Ué, mãe, eu li na internet”. Eu digo: “Ah, interessante. Na internet tu lê, né...”. Daí ele só faz assim... aquele gesto “ah tá”.

Então, eu percebo que a internet ajuda bastante. Agora, tem coisas que tem que peneirar, né. [...] naquele momento em que ele está ali lendo aquelas regras do jogo, que ele está interessado nos sites, que ele está entrando lá e descobrindo... interpretando as coisas como é que ele vai... criando os meios de vencer o outro online, também **é um tipo de leitura**, né. (Bibliotecária Verônica, grifo nosso).

Catarina (bibliotecária) percebeu mudanças em relação à leitura e à pesquisa dos alunos, após a escola em que atua ser incluída no projeto Um Computador por Aluno (UCA) do governo federal, que distribuiu um minicomputador pessoal para cada aluno para ser utilizado dentro da escola. Conforme a bibliotecária, muitos alunos preferem realizar as pesquisas escolares no computador do projeto, por ser “mais rápido e mais fácil”, enquanto neste caso os livros, que devem ser manejados e selecionados para que se encontre as informações necessárias, são a segunda opção de busca. Segue transcrição do relato da bibliotecária.

[...] eles fazem a pesquisa paralela na internet. Agora, com o computador que eles receberam, mesmo na biblioteca eles já trazem o seu computador e eles querem fazer tudo por ali porque é mais fácil, né, mais rápido. Tu coloca uma expressão ali e já vem o que tu quer... claro, nem tudo é o que tu quer, nem tudo é interessante, mas vem muita coisa... enquanto aqui no livro a gente vai ter abrir, folhear, procurar, ver

onde é que tá, mesmo que o livro seja específico sobre aquele assunto... tu vai ter que olhar lá dentro do livro, vai ter que ler e pesquisar exatamente onde está aquele ponto que interessa, e com a internet é mais rápido para eles, né... eles não querem perder tempo, querem fazer isso logo, e isso a gente notou assim que fez alguma diferença. [...] A gente notou assim que a quantidade, o volume de informações que eles nos solicitavam já não é tão grande depois que eles começaram com o projeto UCA. (Bibliotecária Catarina)

Por outro lado, quando se trata de literatura, os alunos buscam primeiro o exemplar físico, na biblioteca. Quando o exemplar que se deseja está emprestado (e por vezes possui lista de reserva), os alunos comentam que preferem não reservar, pois irão “pegar na internet”. Não são todos os livros que se encontram disponíveis *on line*, o que faz supor que o aluno que faz este comentário já sabia que aquele livro especificamente poderia ser encontrado na internet. Todavia, seu primeiro impulso é o de querer emprestar da biblioteca o exemplar físico e, neste caso, é o computador que fica em segundo plano.

Cabe aqui comentar outro fato curioso: a bibliotecária relatou que muitos estudantes mesmo quando vão realizar as pesquisas escolares no netbook recebido do programa o fazem no ambiente da biblioteca. Tal fato pode ser associado às condições propícias que as bibliotecas geralmente têm para o estudo (mesas com cadeiras, silêncio, etc.), ao hábito dos alunos de utilizarem aquele local para o estudo, ou talvez também por saber que ali têm acesso a outras fontes de informação. Assim como fazer pesquisas dentro da biblioteca é um hábito, a leitura literária no livro físico também o é. E hábitos podem ser mudados. Contudo, quando comparamos a escolha da pesquisa na internet por ser mais fácil podemos pensar que para o estudante que tem seu minicomputador pessoal igualmente é mais fácil pegar um livro que está neste suporte também. Mas por quê a preferência pelo livro físico? Hábito ou preferência? Seja qual for a resposta, ela pode ser diferente à medida que ambientes, suportes e outros meios modificam e desenvolvem costumes e preferências.

Mas há quem defenda que só os livros de papel permitem uma relação mais “pessoal” com a leitura e acredita-se que os livros nunca acabarão por causa deste detalhe. Uma das informações obtidas através do grupo focal foi exatamente essa: os livros e a leitura através deles proporcionam ao jovem momentos mais intimistas e subjetivos do que outros meios, tal qual a leitura no computador ou comparando-se livros e filmes que tratam da mesma história. Comparando a leitura de a “Fantástica

Fábrica de Chocolates” com o filme de mesmo nome, a participante do GF Júlia, de 18 anos, alega que prefere a história no livro, pois pensa que “[...] lendo tu sente mais o que o autor quer dizer.”

Em alguns momentos durante o grupo focal o tema livros versus filmes foi bastante discutido. Alguns trechos dos debates conseguem demonstrar o que esses adolescentes pensam sobre o assunto:

Júlia – Depende também do tipo de história que está contando, por exemplo, ação é muito melhor ver em filme do que ler um livro. Porque no filme tu vai sentir assim: ah! Aquela tela em 3D. Agora, em um livro são só palavras, não pode sentir.

João – Tu usa a imaginação.

Júlia – É.

Felícia – Eu já prefiro ler o livro do que ver o filme.

Júlia – Eu também.

Felícia – Mil vezes. Eu gosto muito de ler livro assim que tem vários livros, assim, *best seller* e tal, tipo, o último livro que eu li assim foi “O Crepúsculo”, eu li os quatro. Foi um livro que eu li assim, daí eu gostei, li os quatro livros, achei bem interessante, e eu gostei muito mais do livro do que do filme... todo mundo fala porque muito gente leu, né.

Júlia – Eles cortam muito o que está escrito no livro e botam adicionais para chamar mais a atenção.

Felícia – Eu comecei a ler antes de lançarem o filme, então, eu tinha que imaginar como eram os personagens e isso é bem mais legal do que ver o filme. Eles estão ali e tal. Eu acho melhor ler livro.

Mediadora – Tu achas que o livro diz mais sobre a história do que o filme?

Felícia – Sim. Sim, porque é o próprio personagem que está contando. No filme não, não filme não aparece tudo, não aparece o que o personagem está pensando. No livro não, no livro o personagem conta o que está pensando, o que está acontecendo detalhadamente. No filme já nem tanto.

Júlia – É que nem naquelas antigas rádio-novelas. Era muito mais divertido porque tu imaginava o personagem. Agora novela é uma imagem, bem dizer.

Mediadora – E tem alguém aqui que goste mais, tenha gostado mais da versão do filme do que de algum livro? Se, por acaso, viu algum filme que era baseado em um livro ou uma novela. Tem muita novela que é baseada em livro, tem seriado que é baseado em livro, tem propaganda que é baseada em livro. Alguém de vocês já gostou mais da versão de vídeo do que o livro?

João – É como ela disse, né... no filme tu sente mais ação, mais emoção, mas já no livro já acho melhor pela imaginação, ousar de

imaginar as coisas, por esse lado é bem melhor.

Felícia – Daí tu vê o filme e acaba se decepcionando porque não é o que tu imaginava, é totalmente diferente.

[...]

Adam – Tu só pode olhar a historia no livro. Agora, no filme, tu olha ação e não presta nem atenção na história.

Beatriz – É como colocar um filme em inglês, por exemplo, para nós que falamos português. Nós vamos prestar atenção na imagem, não na leitura. Se tu prestar atenção na leitura, tu não vai prestar atenção na imagem. Então, é mais ou menos isso. No livro nós vamos prestar somente atenção na leitura. Não vai ter alguma coisa para desviar a nossa atenção.

[...]

João – No livro está a raiz de toda a história com começo, meio e fim. Aí chega no filme e começa em uma cena e eu já fico em dúvida.

[...]

Adam – [...] Eu não vou dizer que eu vou ler o livro, porque o livro nós terminamos de ler em uma semana, duas ou até mais. Agora, o filme tu vê e depois procura no livro. Eu faço isso.

Felícia – Eu prefiro fazer o contrário. Eu leio o livro para ter noção de como é o filme.

Júlia – Isso depende da forma que o ator está expressando. Porque, por exemplo, tu está lá lendo o livro e começa uma cena e tu começa a imaginar que é uma cena tal. Não vai ser uma coisa parada. Pode ser parado para quem está te olhando quando tu lê o seu livro. Porque tu vai começar a imaginar e vai começar aquela ação dentro de ti e é como se tu estivesse participando do filme.

João – Aí tu não vê a hora de acabar o livro.

[...]

Felícia – Muito mais emocionante ver ali, ler o livro... e tu está imaginando aquela situação do que o filme... aquela pessoa está ali fazendo uma coisa e tu não vai estar se imaginando naquele lugar...

[...]

Adam – No livro tu quer ser o ator e no filme tu quer ser como o ator. Tu quer ser parecido ou fazer algo parecido. É bem assim.

Esta última fala talvez tenha sido uma das mais interessantes dentre as ditas durante o GF. Fala tanto da diferenciação que os entrevistados sentem quando se relacionam com uma história de ficção através de livros ou filmes como da subjetividade envolvida nessas relações. Segundo Adam, de 17 anos, o livro permite que o leitor se sinta no papel da personagem, a subjetivação pode ser tão verdadeira que o papel do leitor e do personagem se confundem. Já na relação com o filme, em que a personagem já está interpretada, através do seu ator, a subjetividade se limita a desejar ser como este

ator – ele, ator, como o leitor primeiro da personagem e de sua história, restringindo assim a identificação de quem assiste.

4.3 Fatores que Podem Influenciar os Interesses Literários

Yunes (2011) cita a trilogia “Os Nossos Antepassados¹⁸” de Italo Calvino como exemplo de livros “ótimos para os adolescentes”. Para Yunes este tipo de obra encanta os adolescentes porque, assim como os livros de Harry Potter: são bem escritos, o texto flui, mexem com o imaginário e trazem em suas narrativas a descoberta de si mesmo. “Ótimos para a pessoa em construção.” (YUNES, 2011, doc. não paginado).

Pelas obras citadas pelos adolescentes entrevistados no GF foi possível verificar a grande diversidade de gostos pelas diversas formas de narrativa. Algumas delas foram:

- a) “Depois Daquela Viagem”, de Valéria Piassa Polizi, sobre a história real de uma jovem de classe média, que contraiu o vírus HIV e aprende a conviver com a doença;
- b) “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, de Roald Dahl;
- c) livros “de religião” como os da autora Ellen White;
- d) “Nunca Desista dos Seus Sonhos”, sobre a trajetória de pessoas que mudaram a História, do psiquiatra Augusto Cury;
- e) “Laços Eternos”, livro espírita de Zibia Gasparetto;
- f) série Crepúsculo, composta de quatro títulos, de Stephenie Meyer, sobre uma jovem adolescente que se apaixona por um vampiro;
- g) livros de *Role Playing Game* (RPG), obras de ficção que servem como base e cenário para este tipo de jogo que utiliza interpretação e construção de narrativas a partir de regras pré-determinadas. Os livros de RPG abarcam diversos tipos de cenário como fantasia, ficção científica, horror e humor ou sátira. O Ministério da Educação brasileiro (MEC) tem incentivado o uso deste

18 A trilogia é composta pelos títulos: “O Visconde Partido ao Meio”, “O Barão nas Árvores” e “O Cavaleiro Inexistente”, editados no Brasil em títulos separados pela Companhia das Letras.

tipo de jogo em sala de aula a fim de estimular o raciocínio lógico, interpretação e senso de cooperação propiciados pelo RPG (OLIVEIRA; LEIPZIGER, 2009).

Uma observação deve ser feita: embora alguns livros religiosos – como os de Ellen White e a Bíblia – sejam considerados não-ficção, ou seja, apresentam um assunto ou história como fato, não se objetiva aqui fazer julgamento sobre a veracidade dessas obras, sendo relevante apenas o teor “ficcional” destas, ou seja, as narrativas. Em outras palavras, são aqui apreciadas como leitura literária já que além de seu conteúdo objetivar um ensinamento, religioso ou não, possuem o fator que permite a identificação e subjetivação de seus leitores – o que fica demonstrado pelo fato que os entrevistados as citaram no contexto de livros de literatura. Da mesma forma é considerado o livro que trata da história real do autor (“Depois Daquela Viagem”).

Confirma-se a hipótese de que as preferências não podem ser pré-concebidas e não correspondem mais estritamente às fases de leitura de Beinlich, cuja obra de 1961¹⁹ já foi tão citada e re-citada que, provavelmente, já se perdeu a essência original do autor. O que significa, portanto, que na seleção (ou oferta) de obras para um público juvenil essa diversidade deve ser contemplada. Além da personalidade, subjetividade e amadurecimento exclusivos de cada um, para Moro, Souto e Estabel (2004, doc. não paginado) os interesses de leitura (em geral):

[...] sofrem influências de acordo com a idade, sexo, grau de alfabetização e de inteligência, etnia fatores sócio-econômicos e disponibilidade de material. A influência da família, o comportamento dos professores e bibliotecários, e os ambientes social, psicológico e educacional também concorrem para a formação de atitudes em relação à leitura.

Portanto é possível se verificar tendências de interesses conforme os fatores exteriores que influenciam na vida e atitudes do leitor. Os participantes do grupo focal pertencem a turmas noturnas de um colégio público, têm entre 16 e 18 anos de idade e alguns já trabalham. Talvez se deva a isto o motivo de dois dentre os cinco entrevistados terem citado obras de cunho religioso como uma de suas leituras preferidas. Muito embora tenham citado títulos e autores de religiões diferentes, estas obras costumam falar da vida humana como algo provido de sentido através de narrativas que estimulam

¹⁹ BEINLICH. Alexander. Über die Entwicklung der Leseneigungen und des literarischen Verständnisses. In: **HANDBUCH des Deutschunterrichts**: im ersten bis zehnten Schuljahr. Westfeilen: Lechte Emsdetten, 1961. Teil 12, p. 695 - 749.

a esperança e confiança em si mesmo, algo bastante pertinente a jovens que já precisam lutar para estudar e garantir seus futuros.

Não obstante existam preferências por autores de estilos bastante distintos (como se pode verificar pelos livros supracitados como exemplos), há também autores que fazem sucesso e agradam a um número bastante grande de adolescentes. A existência desses *best-sellers* deve-se, supostamente: à qualidade e ao talento de seus autores; à existência de temas, dentro das narrativas, correspondentes às angustias e anseios da geração que os massificou; e também à tendência que os adolescentes têm, talvez mais que adultos e crianças, de seguir “modas” e reproduzir atos que possam inseri-los em grupos com os quais se identifiquem.

As bibliotecárias também citaram alguns títulos que os adolescentes costumam retirar na biblioteca escolar. Conforme elas, nos estudantes de ensino fundamental (6º ao 9º ano, que englobam as antigas 5ª à 8ª séries) há uma grande demanda por “livros que estão na moda” e séries como a “Garotas da Rua Beacon” de Annie Bryant, “A Lenda dos Guardiões” de Kathryn Lasky e “O Diário da Princesa” de Meg Cabot. Segundo a bibliotecária, os leitores destas obras são assíduos:

Eles já vêm direto perguntando: “chegou tal obra?”. Agora, por exemplo, está muito na moda essas trilógicas, além de trilógicas, essas séries que tu começa no 1, 2 e vai às vezes até o 12. Como... dar um exemplo de meninas, aquele das Garotas da Rua Beacon, já está no 12. Então elas perguntam: “já comprou o 8?”, “já comprou o 9?”. Entende? Então, esse nosso aluno, então, os meninos, essa parte agora mais de suspense, aventura, “Os Guardiões” aqueles, também, eles vem direto para saber se a gente está adquirindo a sequência. (Bibliotecária Verônica)

Para as duas bibliotecárias é visível também nos estudantes destas séries (que correspondem mais ou menos a faixa dos de 11 aos 15 anos) a diferença entre os interesses de meninos e meninas. Tal fato também foi constatado por Sodek em pesquisa de 1996, pesquisa que também apontou que dos 15 aos 18 anos o número de meninas que leem tende a ser maior que o de meninos. Aqui se vê porque as fases de leitura já foram tão utilizadas nas bibliografias sobre incentivo do ler. Entretanto, conceber o leitor apenas por sua idade e sexo (ou outros fatores exteriores a ele) é o mesmo que comprar uma casa apenas pela cor e quantidade de quartos – outros fatores também são muito importantes e os detalhes fazem a diferença.

Um *best-seller* atual e que foi mencionado no GF é a saga *Twilight* ou Crepúsculo, romance com quatro grossos livros escritos pela americana Stephenie Meyer. Desde a publicação do primeiro título, em 2005, a série já vendeu milhões de exemplares no mundo e foi considerado pela *American Library Association* (ALA) um dos dez melhores livros para “jovens adultos” (AMERICAN..., 2006). Assim como Harry Potter, a série Crepúsculo também recebeu versões cinematográficas de seus livros, possui uma legião de fãs adolescentes e uma narrativa fantasiosa, com a diferença de que agora, ao invés de mágica e bruxos, envolve vampiros, lobisomens e muito romance.

Para Diana e Mário Corso, “Cada fenômeno editorial fala de seu tempo. Se um livro vende dezenas de milhões de exemplares, provoca furor entre adolescentes e outros crescidos, convém investigar-lhe os segredos, certamente revelam algo nosso.” (2011, p. 298). Para os autores, a primeira explicação está na fácil identificação que as adolescentes podem ter com Bella Swan, a protagonista: é desajeitada, tímida, não faz nenhuma atividade que a destaque de qualquer forma e enxerga diversas fragilidades e impotências em seus pais separados. Edward, o vampiro pelo qual Bella se apaixona, é um adolescente de dezessete provido de qualidades de um super-herói ou príncipe: é belo, culto, rico e possui capacidades sobrehumanas. Há também a família de Edward Cullen, composta na realidade de três outros casais de vampiros também jovens, que se passam (e vivem) como família a fim de melhor se inserir entre os humanos.

Dr. Cullen é um adulto jovem, assim como sua esposa tem pouco mais de 20 anos [os pais da família]. Eles funcionam mais como uma liderança, um tipo de personagem intermediário entre os adultos da idade os pais e os amigos da mesma idade. Essa função por vezes é encarnada por um professor, um monitor de grupo ou um amigo e conselheiro um pouco mais velho, que costumam ser influentes na vida dos adolescentes. Ao mesmo tempo, não é necessário, para Bella, conviver mais com a família e o peso que a autoridade e os problemas dos pais têm, nem tampouco as exigências serão as mesmas. Os pais projetam sobre os filhos inúmeras expectativas, o que para os vampiros não faz sentido, pois vivem parados no tempo, sem propriamente um futuro para se preocupar. A família de Edward, para a qual Bella tanto deseja entrar, é um imortal grupo de adolescentes, com todas as vantagens da família e nenhuma das suas incomodações. (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 300).

Além disso, a imortalidade de Edward e dos outros vampiros significa uma adolescência sem pressa, com todo o tempo pela frente para resolver os impasses pertinentes a essa fase da vida. É um tranquilizante para os que se sentem pressionados por uma sociedade que espera muito dos jovens, inclusive no âmbito sexual. Stephenie Meyer é mórmon, religião que proíbe o sexo antes do casamento, o que explica porque

seus protagonistas perdem a virgindade apenas na noite de núpcias. “Na vida real, qualquer um que tivesse as reservas do vampiro [virgem por centenas de anos] para tocar na garota que tanto deseja teria sua masculinidade questionada.” (CORSO, D.; CORSO, M., 2011, p. 300).

O discurso romântico e o protagonismo feminino – cada vez mais presente na literatura infanto-juvenil – também expõem paradigmas próprios da nossa época. Segundo Diana e Mário Corso (2001, p. 301) essas e outras características dos livros de Stephenie Meyer revelam alguns dos anseios de seus leitores:

Heroínas mulheres e a força de ideais culturalmente ligados a elas ganharam espaço entre ambos os sexos de tal forma que a sensibilidade romântica (que geralmente agradava a elas), agora é palatável também para alguns meninos. Muitos deles também leem essas histórias e sentem-se representados pelos poderosos vampiros e lobisomens. Por mais que se fale na leviandade das novas gerações, expostas a muita sexualidade explícita, observamos surpresos que o romantismo voltou. Meyer aponta algo novo: a liberdade das mulheres, sua crescente influência nas ideias dominantes, estendendo seu poder para o discurso amoroso das novas gerações. [...] Parece que a precocidade da iniciação sexual mais do que um direito é um fardo para muitos jovens, que veem nas proibições religiosas de uma autora mórmon uma possibilidade de descanso, de afrouxamento de exigências sociais de desempenho sexual atlético, precoce e sem inibições.

Evidência deste sentimento de pressão social transpareceu também na fala de um dos rapazes participantes do GF, para quem “[...] tudo tem alguma coisa sexualizada, tudo é sexual, porque o que atrai todo mundo é o sexo realmente. É verdade. [...] tudo é sexualizado.” (Adam, 17 anos).

Apesar de *Twilight* propiciar a seu público uma narrativa cativante, a série também é alvo de críticas assim como outros livros, filmes e seriados de vampiros voltados ao público jovem. Harry Potter, de J. K. Rowling, também já foi condenado por alguns grupos religiosos por conter “bruxaria e ocultismo²⁰”, sendo por isso censurado em algumas escolas. A reprimenda a livros juvenis é tratada no tópico a seguir.

²⁰ Exemplo em: COSTA, Samuel Fernandes Magalhães. **Desmascarando Harry Potter**. Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.chamada.com.br/mensagens/harry_potter.html>. Acesso em: 22 out. 2011.

4.4 Fatores de Escolha e Censura

Em reportagem de Nicolielo (2008) dez celebridades brasileiras foram questionadas sobre quais livros consideram essenciais para os adolescentes e cada uma indicou um título explicando o porquê da escolha. Algumas das celebridades explicaram suas escolhas atribuindo como qualidades dos livros o fato de possuírem os seguintes conteúdos: “panorama histórico espetacular da Europa medieval e do Oriente, próximo ao século XI” e “aprende-se História”. Aprender sobre fatos históricos através dos livros de literatura é talvez uma das formas mais prazerosas de estudar História. Mas é este o propósito primeiro de uma leitura literária? Noutra explicação o cunho “utilitário” também apareceu como justificativa, que tem como qualidade ser uma das “[...] leituras literárias obrigatórias do vestibular da FUVEST.”

Houve ainda a indicação do estilo literário como fundamento da seleção de um livro que seria considerado “essencial” para os adolescentes: “[...] o autor modernista nos apresenta o aprimoramento do próprio modernismo, preservando a expressividade da linguagem genuinamente brasileira.” Será que o intuito do autor que tem sua obra “qualificada” como Modernista foi o de pertencer a uma Escola Literária? As obras tidas como Literatura Moderna compartilham a forma de suas estruturas narrativas, elementos estilísticos e, pode-se dizer, até mesmo alguns temas. Mas justificar uma obra como essencial por ser Modernista, simplesmente, parece não levar em consideração a história em si. Não que aprender a reconhecer estilos literários ou sobre fatos históricos não sejam critérios válidos para a seleção de títulos, mas não deveriam ser os critérios fundamentais. O porquê da escolha das obras, o porquê são essenciais para o adolescente não deveria apenas envolver o aprendizado formal, o conteúdo de História e de Literatura (como disciplina e como modelo). O essencial em um livro de literatura – criação e arte – deve ser o cunho educacional ou utilitário que ele carrega? A crítica aqui não cabe às obras citadas, tampouco se questiona a pertinência das mesmas para a questão proposta na reportagem. O que se questiona é o que parecem ser as (dentre outras) explicações dos entrevistados para a escolha das obras: aprendizado formal, educação, utilidade prática.

São numerosos os livros de “literatura” para crianças e adolescentes que carregam cunho educacional: de como é legal escovar os dentes aos perigos de uma

gravidez indesejada. Higiene e prevenção são com certeza temas importantes, mas não são literatura. Tanto a criança quanto o adolescente tendem a ter aversão ou rejeitar livros que soam como lições e não é desta forma que se formarão leitores, nem é esta a forma de “aprendizado” que se adquire com a literatura. Livros que servem como “manuais” para o adolescente também são muitas vezes citados como literatura juvenil (FOLHA ONLINE, 2009): “Menstruação”, livro de informações sobre o ciclo menstrual e “As 6 Decisões Mais Importantes Que Você Vai Tomar na Vida”, espécie de guia de como tomar decisões importantes; etc.

Na mesma reportagem supracitada das indicações de livros para adolescentes por celebridades brasileiras, houve também o discurso que se delineia nas seguintes afirmações (NICOLIELO, 2008, doc. eletrônico):

Fernando Meireles, cineasta

Nome do livro: O Apanhador nos Campos de Centeio, de Jd. Salinger

Por quê: "Foi leitura para o colégio e pegou toda a classe, pois falava sobre nossos sentimentos, sobre a revolta adolescente, sobre bebida, prostitutas, poesia e o cinismo dos adultos. Uma leitura marcante, que me despertou a vontade de ler mais".

Meireles explica a escolha do livro por este ter “tocado” sua turma no colégio, por falar diretamente dos sentimentos que eles compartilhavam nesta época. O cineasta é também, de certa forma, um leitor, um leitor cinematográfico, que interpreta e “molda” a história que quer demonstrar através do cinema. O cineasta é também uma espécie de escritor, pois também se expressa e expressa sua leitura do mundo através de suas obras – filmes ou livros. Em suma, Meireles talvez tenha essa sensibilidade para entender o que é realmente essencial para uma pessoa na fase da adolescência por causa de sua profissão. Da mesma forma, para se ser um escritor há de se ser antes um leitor, e o escritor Moacyr Scliar parece compartilhar desta “sensibilidade”:

Moacyr Scliar, escritor

Nome do livro: Capitães da Areia, de Jorge Amado

Por quê: "Nesta história comovente, um grupo de jovens povoa e domina a capital da Bahia, vivendo de golpes e pequenos furtos. Divididas entre a inocência da infância e a crueza do mundo dos adultos, esses jovens têm de lidar com um cotidiano ao mesmo tempo livre e vulnerável. Os meninos crescem e encontram caminhos variados. O líder Pedro Bala decide lutar e assumir a tarefa de mudar o destino dos mais pobres".

O jornalista Zeca Camargo, outra das celebridades entrevistadas, também parece considerar a subjetivação como característica de um livro “essencial” para adolescentes:

Zeca Camargo, jornalista

Nome do livro: *Feras de Lugar Nenhum*, de Uzodinma Iweala
 Por quê: "Ao escolher um menino como narrador da história, o autor potencializa os horrores da guerra. É sua voz infantil que nos conduz pelo conflito; é ouvindo suas hesitações e pudores de criança que assistimos à sua transformação em 'fera'".

Diferentemente das outras indicações da reportagem, estas demonstram sensibilidade para algo que foi verificado na análise da coleta de dados e nas afirmações dos próprios adolescentes: identificação com a história. A subjetividade envolvida através do estabelecimento de significado como o mais importante (e essencial) na leitura literária para esta faixa etária.

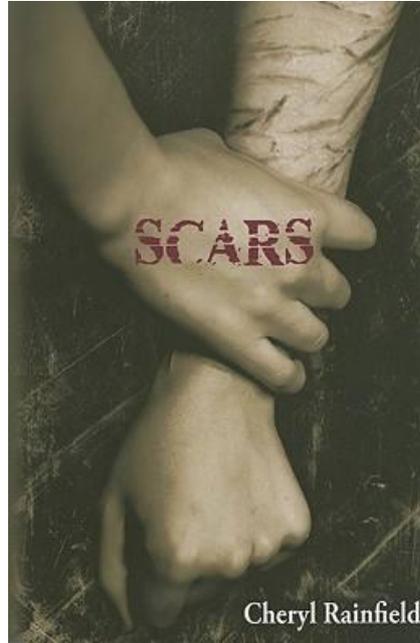
Outro ponto também costuma divergir quando comparadas as visões dos adultos e dos adolescentes: as histórias, cenas e livros inapropriados. Recentemente foi publicada no jornal americano *The Wall Street Journal* uma matéria em que a colunista Meghan Cox Gurdon (2011a, doc. eletrônico) acusa a literatura contemporânea para adolescentes de ser repleta de “abusos explícitos, violência e depravação”. Em “Darkness Too Visible” a colunista afirma que sequestros, incesto, pederastia e espancamentos brutais são parte de histórias dirigidas para jovens entre doze e dezoito anos e esta “escuridão” não deveria povoar a cabeça dos jovens. Gurdon (2011a) cita diversos títulos de sucesso nos Estados Unidos que contém este conteúdo inapropriado, como “Scars”, que conta a história de uma menina que é violentada pelo pai. Gurdon também critica a bibliotecária que, conforme relato da colunista, permitiu que o livro continuasse na estante mesmo após alguém aferir que a capa poderia ser muito agressiva.

A novela “Scars”, uma tenebrosa obra de 2010 de Cheryl Rainfiel que o *School Library Journal* inexplicavelmente chamou de “um livro *danado* de bom”, passou por dificuldades no começo do ano na Biblioteca Boone County em Kentucky, mas não por causa de seu condenável conteúdo. Um pai preocupado reclamou que a representação de um antebraço cheio de horríveis cicatrizes na capa do livro poderia lembrar momentos ruins para algumas pessoas. O fato de o pai da protagonista a estuprar desde que ela era criança e planejar seu suicídio não foi motivo para os bibliotecários reavaliarem o livro.

“Livros como ‘Scars’ ou com algum conteúdo questionável são os que promovem momentos de aprendizado para as famílias” disse Amanda Hopper, a coordenadora da seção dos jovens na biblioteca, que ainda adicionou, “Gostamos de ter a perspectiva dos adultos, mas tentamos visar

os adolescentes, afinal são eles os leitores das obras”. E o livro permaneceu na estante. (GURDON, 2011a, doc. eletrônico, tradução nossa)²¹.

Figura 3 - Scars, de Cheryl Rainfield



Fonte: LIVRARIA CULTURA, c2011.

No Brasil diversos governos estaduais censuraram obras destinadas a escolas públicas por conterem trechos de sexo ou violência. Em Santa Catarina o livro “Aventuras Provisórias” de Cristóvão Tezza foi o alvo (TEZZA, 2009). Após realizar a compra de 130 mil exemplares do livro o governo daquele estado recolheu as obras das escolas com a alegação de conterem linguagem chula e trechos inadequados que revoltaram pais e professores. O próprio Cristóvão Tezza lembra que uma professora no estado do Paraná quase foi processada por ter indicado a leitura de outra obra do autor, “Juliano Pavollini”. É interessante conhecer minimamente o teor destes dois livros do autor que foram censurados:

Aventuras Provisórias, de Cristóvão Tezza.

²¹ Texto original: *The novel "Scars," a dreadfully clunky 2010 exercise by Cheryl Rainfield that School Library Journal inexplicably called "one heck of a good book," ran into difficulties earlier this year at the Boone County Library in Kentucky, but not because of its contents. A patron complained that the book's depiction of cutting—the cover shows a horribly scarred forearm—might trigger a sufferer's relapse. That the protagonist's father has been raping her since she was a toddler and is trying to engineer her suicide was not the issue for the team of librarians re-evaluating the book. "Books like 'Scars,' or with questionable material, those provide teachable moments for the family," says Amanda Hopper, the library's youth-services coordinator, adding: "We like to have the adult perspective, but we do try to target the teens because that's who's reading it." The book stayed on the shelves.*

Sinopse: O inesperado reencontro com um amigo de infância, saído dos porões da tortura do regime militar, induz um jovem 'semi-executivo' a percorrer um difícil e tortuoso caminho em busca da auto-realização.

[...]

Julliano Pavollini, de Cristóvão Tezza.

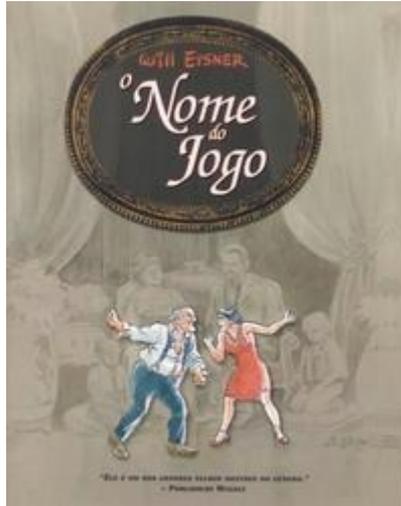
Sinopse: Neste romance, o leitor acompanhará a trajetória do protagonista, nascido no interior do Paraná, em dois momentos. O primeiro é marcado pelo deslumbramento da adolescência e, anos depois, já na maturidade, o narrador assume uma voz reflexiva ao contar, na prisão, as suas lembranças. (LIVRARIA CULTURA, c2011).

Sobre os casos o autor comenta:

Entre os danos materiais, está o dano moral do autor ao ver um trecho de seu próprio livro, duas ou três linhas, ser reproduzido nos jornais como se fosse um *hai-kai*, e não parte de um romance de 142 páginas, em que cada palavra se relaciona com o todo e é voz de um narrador-personagem capaz de dar significado à sua linguagem. Notem: não faço uma apreciação de valor. É simplesmente um dado técnico para o leigo entender como uma narrativa produz sentido. (TEZZA, 2009, doc. eletrônico).

Em outros estados brasileiros, a polêmica girou em torno dos *graphic novels* de Will Eisner, um consagrado quadrinista norte-americano. “Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço”, “O Nome do Jogo” e “O sonhador” faziam parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), órgão do governo federal que envia livros de literatura para comporem as bibliotecas escolares de escolas públicas de todo o Brasil. Ao menos quatro estados – Rio Grande do Sul (RS), São Paulo, Espírito Santo e Paraná – repudiaram veementemente o conteúdo dos livros por conterem cenas consideradas inapropriadas para adolescentes (G1, 2009; GONZATTO, 2009). No RS um dos títulos utilizados para noticiar o caso foi o seguinte: “Pedofilia, estupro e adultério são temas para estudante?” (GONZATTO, 2009). “Pais e professores horrorizados”, “banir os livros” e “punir os responsáveis pela sua distribuição” constavam no conteúdo das reportagens de jornais de grande circulação. Assim como as duas obras de Tezza, é importante conhecer um pouco sobre as obras que foram censuradas aqui. A seguir um pouco sobre cada uma delas através de suas sinopses comerciais (figuras 4, 5 e 6):

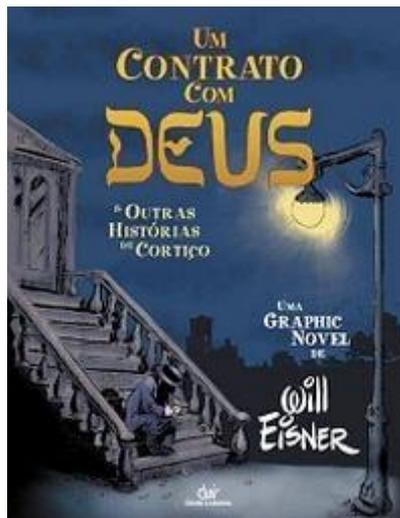
Figura 4 - O Nome do Jogo, de Will Eisner



Fonte: SICILIANO, 2011.

Em 'O Nome do Jogo', o inovador dos quadrinhos e mestre da narrativa, o lendário Will Eisner nos conta uma história que atravessa três gerações de poder e privilégio obtidos através dos conflitos do casamento. É a história de três famílias, os Arnheim, os Ober e os Kayn, todos descendentes de imigrantes judeus, e a sua luta por status. Enquanto o rico busca assegurar o futuro da família através do casamento e herdeiros, os menos afortunados o utilizam para obter riqueza e posição social. Will Eisner prova que o casamento é realmente o 'Nome do Jogo'. (SICILIANO, 2011).

Figura 5 - Um Contrato com Deus e Outras Histórias de Cortiço, de Will Eisner

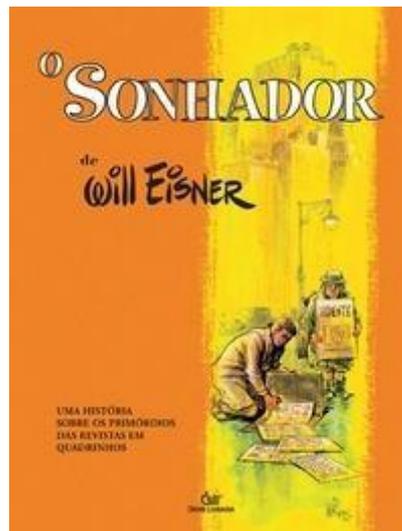


Fonte: SICILIANO, 2011.

Essa obra semi-biográfica [sic] e revolucionária, publicada originalmente em 1978, é considerada a primeira Graphic Novel moderna e captura os dramas da cidade de Nova York e de seus habitantes. Passando-se em cortiços do bairro do Bronx, o mesmo cenário de Avenida Dropsie, as quatro histórias que compõe esse álbum – “Um Contrato com Deus”, “O Cantor de Rua”, “O Zelador” e “Cookalein” – examinam o mundo

dos imigrantes na cidade durante a década de 30, através do olhar único de um dos maiores autores de quadrinhos de todos os tempos. É um trabalho inesquecível, centrado numa poderosa história de amor, ódio, fé e traição, cuja influência pode ser notada nas melhores histórias em quadrinhos que seguiram o seu lançamento! (SICILIANO, 2011).

Figura 6 - O Sonhador, de Will Eisner



Fonte: SICILIANO, 2011.

O SONHADOR conta a história de um rapaz que sonha em trabalhar no mundo das revistas em quadrinhos nos anos 30. Ao longo do caminho, ele irá conhecer outros que compartilham do seu sonho e aqueles que têm seus próprios sonhos.

Esta ficção, baseada em elementos reais, captura o drama e a turbulência da vida nos estúdios de criação de HQs no momento em que os fundadores dos quadrinhos davam origem a uma nova mídia artística. Will Eisner definiu esta obra como um tipo de romance gráfico histórico que se passa nos primórdios da indústria das revistas em quadrinhos. Trata-se de uma grande história humana que confirmará as aspirações do sonhador que existe dentro de todos nós.

Além disso, esta obra pode ser encarada como uma "autobiografia ficcional" do próprio Eisner, na qual ele conta o surgimento das revistas em quadrinhos e o "BUM" dos super-heróis, além de mostrar coadjuvantes como Bob Kane, Jack Kirby, Lou Fine, George Tuska e outros do meio editorial americano, tudo com os nomes devidamente alterados.

Como sempre, o autor explora os elementos humanos como ninguém e dá uma injeção de ânimo e esperança não só a todos aqueles que almejam uma carreira no mercado de quadrinhos, mas em todos que têm um sonho a ser realizado! (SICILIANO, 2011).

Tanto as obras de Cristóvão Tezza como as de Will Eisner que sofreram reprimendas por parte de educadores e pais transparecem possuir certo teor de conflito, não são histórias sobre uma aventura no parque de diversões nem sobre heróis ou

princesas glamorosos com contratempos pouco reais. Falam de personagens bastante verazes e plausíveis para a vida real. E tantas as histórias “irreais” como as verdadeiramente possíveis são pertinentes à leitura de literatura na adolescência.

Três coisas ficam evidentes se analisarmos a censura sofrida pelos livros de Teza e de Eisner. A primeira é que o julgamento que levou às censuras foi feito a partir de trechos descontextualizados das obras, como se elas se resumissem a eles, como bem refletiu Cristóvão Tezza na citação supracitada. A segunda é a censura, que nada mais é do que uma forma de controle através da supressão de informações, opiniões, etc. e manutenção do *status quo*. Ora, a adolescência é justamente mudança, ruptura, desenvolvimento. A terceira coisa diz respeito também a isso. A proibição dos livros, nestes casos em especial, parece ser uma tentativa de preservar a moral e de “poupar” os adolescentes. Uma tentativa de certo modo hipócrita, já que os motivos alegados para a censura – sexo, violência, linguagem chula – fazem parte da vida de muitos adolescentes, além de estarem presentes em muitos meios de comunicação.

Além disso, por que tratar o adolescente como alguém que precisa ainda ser superprotegido? Vale lembrar que esta não é uma proteção de fato, mas uma proibição que tem como fundamento pensar que o leitor não será capaz de processar aquilo. Não se protege o adolescente da violência real, mas se coíbe o acesso a uma leitura. A proteção deve vir da educação que vise o desenvolvimento pessoal a fim de que ele próprio seja capaz de decidir por si mesmo. A oportunidade de escolhas é algo importante para o amadurecimento e a autoconfiança do jovem.

Isto não quer dizer que os adultos não possam intervir de qualquer forma. No entanto a intervenção não deve ser de censura, mas de auxílio. Bibliotecários, por exemplo, podem e devem intervir na forma de auxílio e promoção do acesso aos livros e a outras fontes de informação. A escolha de qual livro/informação não é adequada à necessidade do adolescente cabe somente ao próprio adolescente. São as crianças que precisam e dependem dos adultos, tratar os adolescentes da mesma forma é infantizá-los, prejudicando seu amadurecimento. Amadurecer, aliás, também é fazer escolhas, tomar suas próprias decisões de forma independente. Se para as crianças a simples imposição de uma proibição sem demais explicações ou entendimento do porquê é prejudicial, imagine-se para o adolescente. A liberdade de escolhas e o amadurecimento

para tal andam juntos, e são os próprios filhos, estudantes ou usuários que demandam e exprimem esta necessidade.

Uma pequena notícia *on line* da Revista Megazine (O GLOBO, 2011) foi utilizada como material de estímulo no grupo focal. Esta notícia fala de forma resumida e em língua portuguesa sobre o que a colunista Meghan Gurdon (2011a) escreveu sobre a literatura para jovens adultos de hoje em artigo já citado. A partir da leitura do título da notícia (“Jornal Americano Acusa a Atual Literatura para Adolescentes de Ser 'Repleta de Violência e Depravação'”) e breve explicação sobre o conteúdo, se questionou aos adolescentes sobre suas opiniões sobre temas como violência e sexo nos livros. As respostas obtidas podem ser resumidas com as seguintes afirmações do grupo:

Eu estava lendo um livro, há um tempo, e eu estou procurando ele, porque não acho em lugar nenhum. É o “Canibais”, de um autor gaúcho, que é uma história que aconteceu aqui em Porto Alegre e é muito bom. E tem tudo isso. Tem depravação, tem sexo, tem tudo no livro. Só que é muito bom [...] Esse negócio de ter todos esses assuntos em um livro, eu acho que não interfere na tua vida. Tu vai aprender com o livro o que aconteceu e não vai te estimular a fazer a mesma coisa que o personagem está fazendo. (Felícia, 16 anos)

[...]

Eu acho que em um filme mostra muito mais cenas de depravação, de violência do que em um livro. Por exemplo, no filme “Bruna Surfistinha”, é sexo inteiro no filme, mas no livro, a minha amiga estava lendo, ela disse que em uma página é o pensamento dela e o que ela conta, e o que aconteceu na vida dela, a mente dela e o que acontecia com ela, não é uma coisa só aquilo, sabe? O filme não mostra isso. Não mostra o pensamento dela, e aí acho que o filme demonstra mais esse tipo de violência do que um livro. Eu não concordaria com essa colunista. (Júlia, 18 anos)

[...]

[A gente] vai ver em qualquer lugar esse tipo de coisa, não vai ser o livro que vai influenciar a fazer a mesma coisa [...]. (Felícia, 16 anos)

A reação dos autores dos livros juvenis criticados no artigo de Gurdon (2011a) também foi negativa. Segundo O Globo (2011, doc. eletrônico), estes autores:

[...] reagiram à altura. Em resposta aos ataques da colunista do jornal americano, a hashtag [palavras-chave precedidas do símbolo “#” utilizadas na rede social Twitter] #YASaves (“young adults saves”) [referindo-se a forma como os livros juvenis são chamados no Estados Unidos, *young adults fiction* ou YA], pregando que a literatura para jovens adultos pode salvá-los de problemas que enfrentam nessa fase da vida, foi parar na lista dos “trending topics” (os assuntos mais comentados) do Twitter americano.

Os escritores alegam que abordar temas espinhosos, como depressão e violência, nas histórias ficcionais ajuda os teens a encarar o mundo real. Quem lançou a hashtag no microblog foi a autora Maureen Johnson, dos livros "Zombies vs. Unicorns" (zumbis versus unicórnios) e "Vacations from Hell" (férias infernais), que perguntou a seus seguidores:

- YA te ajudou? Deixe o mundo saber como! Conte sua história utilizando a hashtag #YAsaves.

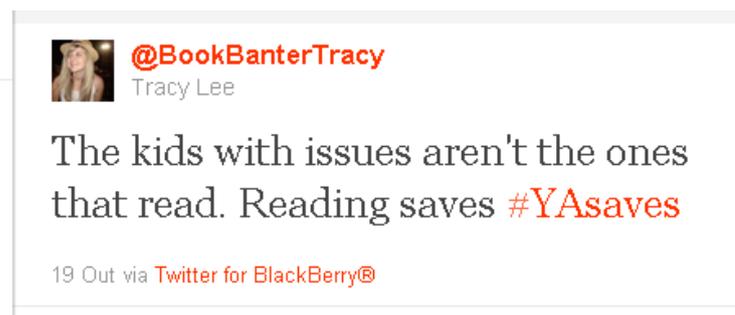
Cheryl Rainfield, que teve seu livro "Scars" citado pela colunista do WSJ, escreveu em seu blog que "quebrar o silêncio encoraja a cura".

- Eu não poderia ter sobrevivido durante minha infância e adolescência sem livros. A fantasia para adolescentes me ajudou a escapar do abuso e da tortura que eu estava vivendo. Esses livros realistas fizeram com que eu me sentisse menos só - escreveu.

Procurando pelas postagens na rede social mencionada, o microblog Twitter, com a palavra-chave (*hashtag* no microblog) #YAsaves foram encontradas inúmeras manifestações de jovens e adultos a favor da ficção juvenil condenada por Gurdon. São postagens recentes (feitas há apenas alguns minutos antes da busca) e que continuam surgindo mesmo após quase cinco meses desde a publicação do artigo "Darkness Too Visible", mantendo firme e ativo um movimento em prol da literatura juvenil. Os usuários que postam a *hashtag* #YAsaves defendem que a leitura de temas delicados (como violência por exemplo) em nada prejudica seus jovens leitores, pelo contrário, funciona como lazer e terapia para os que passam por problemas parecidos ou para os que simplesmente encontram na literatura uma forma de não se sentir só nas turbulências da adolescência.

A seguir exemplos de postagens em prol do "movimento" #YAsaves dentro da rede Twitter (figuras 7 a 11). Na figura 7 a sul-africana Tracy Lee apóia a literatura juvenil afirmando que "As crianças com problemas não são aquelas que leem. Ler salva. #YAsaves."

Figura 7 - #YAsaves de Tracy Lee



Fonte: TWITTER, 2011.

No *post* de Jennifer, uma menina texana, a adolescente diz que irá utilizar sua camiseta de “YA Saves” para o que parece ser um encontro sobre literatura juvenil (*Friday of Teen Read Week*, ou Quinta da Leitura Jovem da Semana, tradução nossa).

Figura 8 - Camiseta YA SAVES



Fonte: TWITTER, 2011.

Há também muitas postagens usando #YAsaves com endereços eletrônicos para blogs pessoais nos quais jovens e até adultos contam sua história particular de como a literatura os ajudou a passar por alguma situação. A usuária Tammy February conta

como ler ficção juvenil a ajudou a encarar “desafios” da adolescência, incitando-lhe sentimentos de pertencimento e livre de julgamentos (figura 9). Na postagem da figura 10 é divulgada uma página de título “Words Have Power #YASaves” (Palavras Tem Poder, #YASaves) criado para reunir “[...] histórias, postagens de blogs e notícias focando primordialmente os livros e o poder que eles tem de transformar vidas.” (tradução nossa).

Figura 9 - Postagem em Blog Pessoal, "Por que eu leio YA"



THEBOOKFAIRYHAVEN
I'm a 26-year old quirky, South African online journalist with: her head in the clouds, her nose in a book, her fingers always typing, her body stuck on earth and her mind stuck in those fantastical other worlds found inside the pages of a book.
[view my complete profile](#)

Tuesday, October 25, 2011

Book talk: Saving me from myself. Why I read YA.

Today I'm going to be talking about a subject that most bloggers have been defending over the last couple of months: Young Adult fiction.

My post though, or my story if you will, is probably not a unique one, but the feelings experienced are certainly real enough - so I hope you bear with me as I try to find the words to express just what it is that I'm feeling and just how it ties in with my post about YA literature.

Many of you may have noticed that I've been taking frequent breaks from blogging.

My blogging pattern has, in the past few months, become decidedly irregular - with me posting anywhere between 1 - 5 posts per month, whereas in the past, I easily use to manage at least 15 posts per month.

The reason for this slow down is quite simple really. I'm suffering from depression.

Fonte: THE BOOK..., 2011.

Figura 10 - Página "As Palavras Tem Poder, #YASaves".



Words Have Power #YASaves
um jornal de Amy Durham - 131 colaboradores de hoje
Próxima atualização em aproximadamente 18 horas

MANCHETES HISTÓRIAS EDUCAÇÃO LAZER ARTE & ENTRETENIMENTO SOCIEDADE MUNDO #CREATIVITY #INNOVATION

Closing My Eyes Helps Me to See Clearly
Kipp Poe Speicher
Kindle Author Interview: Kipp Poe Speicher
kindle-author.blogspot.com - Kindle author Kipp Poe Speicher stopped by to answer some questions about his new ebook, Closing My Eyes Helps Me to See Clearly. DAVID WISEHART: I love the title, Closing My Eyes Helps Me to See Cl...

Soul Screamers #5- If I Die by Rachel Vincent: Review
midnightbookthief.blogspot.com - (Click the pic to be linked to GoodReads)Now I lay my soul to sleep! Watch over me throughout the night And make me safe by morning light If I should die before I

Mojo - October, 2011 | Mother Jones
motherjones.com - Courtesy Evo DawoOver the past few months, as Republicans have focused their attention on cutting what they see as wasteful government spending, they've zeroed in on a surprising new target: bicycl...

Rina Strengthens, Aims at Mexico Coastal Resorts
abcnews.go.com - Authorities evacuated fishing communities on Mexico's resort-studded Caribbean coast and some tourists began to leave, as Hurricane Rina took aim at Cancun and the island of Cozumel on Wednesday. Hu...

Life Is Meals by James Salter eBook
randomhouse.com - "I expected a leisurely, engaging conversation about living and eating from Life Is Meals—largely because of my admiration for the penetrating and gorgeously written fiction of co-author James Salt..."

Nota do editor
From the Publisher:
Enjoy this collection of stories, blog posts, and news, focusing mainly on books and the power they have to transform lives.
Amy Durham

IMPROVE YOUR BRAIN
Full brain workout for better brain health
Focus Speed
Attention
Flexibility Memory
lumosity Play Now

Fonte: DURHAM, 2011.

Há ainda outra mensagem utilizando #YAsaves para divulgar um portal, desta vez o de um projeto, o *Uprise Books Project* que pretende, conforme o autor da página, promover o acesso a livros “banidos” ou quase censurados nos Estados Unidos aos adolescentes que tenham interesse em lê-los. A mensagem diz “Se você acredita que a ficção para adultos jovens salva, se você nunca conheceu um livro censurado que não tenha gostado - é hora do levante!” (tradução nossa):

Figura 11 - Postagem no Twitter divulgando o The Uprise Book Project



Fonte: THE UPRISE..., 2011.

Os membros da *American Library Association* (ALA), associação americana que visa promover a educação literária e as bibliotecas, não só nos Estados Unidos, mas no mundo todo, também condenaram o artigo escrito por Meghan Gurdon, como a própria jornalista comenta em artigo posterior:

Se a *American Library Association* fosse inclinada a tendência de queimar as pessoas em effigie, eu com certeza teria virado fumaça nestes últimos dias. Os membros da ALA, a maioria bibliotecários e outros profissionais envolvidos com a indústria livreira, estão terminando sua conferência anual hoje, em New Orleans, e é fato que alguns deles ainda estão soltando fogo pelas ventas por causa de um artigo meu [Darkness Too Visible] publicado nestas páginas no começo deste mês. (GURDON, 2011b, tradução nossa)²².

Além dos autores dos livros juvenis “obscuros” e seus leitores, os membros do maior órgão de Biblioteconomia daquele país também não ficaram calados frente à forte censura da jornalista. Já no Brasil, os políticos de estados onde obras destinadas a adolescentes também foram alvo de críticas tomaram a atitude exatamente contrária, recorrendo inclusive a medidas judiciais para praticar a censura e retirar tais livros das escolas (GONZATTO, 2009).

Longe de querer glorificar os Estados Unidos da América, país fonte da massificação de pessoas de todo o mundo em prol do consumo deliberado. No entanto, seus cidadãos têm na leitura uma forma de preservar e construir suas identidades e pensamento crítico. A população americana lê onze livros por ano, muito mais que no Brasil onde o índice de leitura é de 1,3 ou 4,7 – quando considerados os livros didáticos – livros por ano (BONIS, 2011; BRASIL, 2010). Este é com certeza um dos motivos pelo qual muitos cidadãos americanos são mais ativos na política. Um exemplo é a recente ocupação da *Wall Street*, centro financeiro de Nova York, protesto que serviu de incentivo a diversas outras manifestações no mundo todo contra a “ganância das grandes corporações financeiras” (G1, 2011).

É um contrassenso que um país como o Brasil que objetiva aumentar o índice de leitura de seus cidadãos ainda permita a censura obras literárias. Para Silva (1986) não é à toa que tais práticas existam. É interesse dos governantes que a leitura permaneça elitizada e seu acesso restrito. Segundo o mesmo autor, “O gosto pela leitura, que sem dúvida resulta de práticas de leitura, também é produzido socialmente e, por isso mesmo, também se sujeita às regras encontradas no conjunto da estrutura social.” (SILVA, 1986, p. 45).

²² Texto original: *If the American Library Association were inclined to burn people in effigy, I might well have gone up in smoke these past few days. ALA members, mostly librarians and other book-industry folk, are concluding their annual conference today in New Orleans, and it's a fair bet that some of them are still fuming about an article of mine that appeared in these pages earlier this month.*

A leitura cresce no Brasil sim, conforme divulgou o Ministério da Cultura (BRASIL, 2010), mas ainda está longe de atingir parâmetros minimamente satisfatórios. A reversão do baixo índice de leitura deve passar pelo investimento na educação básica de qualidade, na quantidade e qualidade das bibliotecas públicas e escolares, na valorização e formação dos profissionais da educação e no provimento do acesso ao livro a todas as classes. A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil²³ (AMORIN, 2008 *apud* Foresti, 2011) revelou que os brasileiros leem mais na infância do que na vida adulta e que são as mães as grandes motivadoras. Ou seja, conhecer e prover os possíveis interesses de leitura dos recém saídos da infância é outro meio para se formar e manter leitores brasileiros. E para os adolescentes não há melhores livros do que os que possibilitam o encontro com sua subjetividade: os livros de literatura.

²³ AMORIN, Galeno (Org.). **Retratos da Leitura no Brasil**. São Paulo: IMESP, 2008.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, o grupo focal, técnica de coleta de dados utilizada, se mostrou bastante relevante e produtiva. Um dos objetivos dos grupos focais é permitir que os próprios entrevistados debatam o assunto do estudo entre si, a fim de se ter uma visão do problema do ponto de vista dos próprios sujeitos de pesquisa. Neste estudo, tal técnica permitiu que muito mais questões fossem visualizadas: foram tópicos, assuntos e “problemas” que sequer haviam sido pensados durante o projeto de pesquisa. Talvez estes pontos não aparecessem em um questionário ou entrevistas individuais, visto que nestas técnicas os participantes da amostra não podem confrontar suas idéias entre pares. Em suma, a técnica utilizada permitiu uma visão mais ampla e “realista” do assunto da investigação. O grupo focal também permitiu direcionar as entrevistas com os peritos (bibliotecárias escolares), de forma a torná-las também bastante produtivas e pertinentes à realidade do problema de pesquisa.

Verificou-se que as tendências e fases de leitura podem ser pertinentes até certa etapa do desenvolvimento, embora não haja uma relação tão rígida principalmente à idade dos leitores. É claro que as fases de leitura existem, mas não deveriam ser tão engessadamente associadas à idades cronológicas. O desenvolvimento humano é algo muito mais complexo, não possui relação exclusiva com a passagem quantitativa do tempo. Cada indivíduo vive sua “fase” em seu próprio tempo, de acordo com seu desenvolvimento e amadurecimento pessoal e subjetivo. Por esse motivo, as fases de leitura devem ser pensadas (e utilizadas) de forma mais flexível, nunca como delimitantes do acesso aos livros e à leitura.

Não importa a época, o lugar, a classe social ou o paradigma vigente, a adolescência chega para todos e com ela os desenvolvimentos fisiológicos e cognitivos que preparam e permitem ao homem viver de forma autônoma, sem os alicerces paternos. É um processo natural e necessário. A vida em sociedade ampliou significativamente o peso e as particularidades desta fase, caracterizando-a como um grande “ensaio” para a vida adulta. Neste ensaio começam a se definir os atores, o provável enredo e como se sustentará o cenário (identidade, escolhas e base para crescimento em diversos âmbitos). É claro que se trata apenas de um ensaio e, portanto, não determinará integralmente a peça, mas é nele que ela inicia sua moldura.

Algumas características da atualidade como a carência de parâmetros, o individualismo, a cultura de massa, falta de capital, dentre outros, tornam o desenvolvimento do jovem um pouco mais complexo. A busca por uma identidade e espaço no mundo precisam lidar com estes contratempos que empurram muitos jovens para a margem da sociedade ou criam eternos adolescentes, pessoas que permanecem “ensaiando” para a vida toda como forma de se proteger. Nestas perspectivas, a leitura literária se torna ferramenta valiosa. Além de possuir todas as qualidades pertinentes a todos os tipos de leitura (como o consequente desenvolvimento intelectual, acréscimo de vocabulário, etc.) também permite ao adolescente duas coisas que apenas a leitura essencialmente subjetiva pode proporcionar: o encontro consigo mesmo através da identificação ou mesmo do repúdio às histórias. A subjetivação acontece no estímulo a esta “tomada de decisão” em relação ao que se lê, no ato de confrontar consigo a leitura, mesmo que isto não seja percebido conscientemente. A leitura literária pode ser tanto prazerosa quanto dolorosa, mas sempre estimulante, pois ensaia conflitos da vida, revela suas facetas, problemas e soluções, “ensina a vida em fragmentos”.

A fim de que a leitura literária possa de fato tocar a subjetividade de cada um, para que haja de fato a apropriação do texto e a partir disto algo seja desencadeado na subjetividade do leitor, há de se levar em conta os gostos e interesses deste leitor, ou seja, há de ser uma escolha pessoal. Uma das formas de se fazer com que esta escolha aconteça é através do incentivo, da criação de oportunidades. O adolescente pode ser incentivado pelos seus pares, circunstância que criou o fenômeno Harry Potter, por exemplo, cujos livros foram inicialmente divulgados entre seus leitores – após o já sucesso da série é que a mídia e a publicidade entraram em cena. Além desta fonte, o incentivo também pode partir dos professores e bibliotecários. No entanto, para que este meio tenha o mesmo sucesso que o entre pares é preciso que haja sensibilidade para se promover leituras que se relacionem com a vida dos jovens, leituras que façam sentido ao leitor primeiramente, e não às exigências do vestibular ou do que se tem como “bons livros”. Como as bibliotecárias mesmo relataram, é necessário ir ao encontro dos interesses dos estudantes, oferecer a eles o que eles procuram (mesmo o que eles não sabem que procuram), sem julgamentos e sem censuras.

O adolescente é leitor, fato que tem servido de conteúdo a matérias jornalísticas, apontado pelo aumento de vendas no setor livreiro e também percebido dentre os participantes do grupo focal do presente estudo. Há interesse. Entretanto foi notado

pelas bibliotecárias que os estudantes do Ensino Médio não frequentam as bibliotecas. É sabido também que o brasileiro lê mais na infância do que em qualquer outra fase da vida. Tais situações fazem pensar que há uma lacuna a ser preenchida entre o crescimento do leitor infantil e seu estágio no Ensino Médio, quando apenas as leituras obrigatórias do vestibular são focadas e os alunos são esquecidos nas ações de incentivo à leitura por serem mais “difíceis” ou menos acessíveis.

Os alunos regulares que estão agora entre a 5^ª série (atual 6^º ano) e Ensino Médio são a chamada Geração Google, nascidos a partir de 1993. São jovens que apenas aparentam possuir maior facilidade com a internet e suas tecnologias informacionais, mas são imediatistas e dependentes dos mecanismos mais básicos de pesquisa de informação. Isto significa que a independência destes usuários é ilusória, precisam sim de apoio, instrução e incentivo para o uso e acesso à informação e aos livros. São eles, adolescentes, que precisam se significar através do que consomem e que são movidos pela mídia diariamente a se incluir à massa, a ser mais um. Na apropriação da literatura – mesmo a pertencente à cultura de massa – o adolescente tem a chance de se tornar sujeito, sujeito de si, sujeito no mundo e sujeito crítico.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência Normal**: um enfoque psicanalítico. Tradução de Suzana Maria Garagoray Ballve, com revisão da tradução de Julio Campos. 10. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

ALMEIDA, Patrícia Pinheiro. **Fontes de Informação Literária na Internet**: uma avaliação. Florianópolis: 2008. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION. **BBYA 2006 Top Ten With Annotations**. Chicago: ALA, 2006. Disponível em: <<http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/yalsa/booklistsawards/bestbooksya/annotations/06toptenbbya.cfm>>. Acesso em: 22 out. 2011.

AREND, Clarisse Olga. **A Leitura e o Adolescente do Ensino Médio**: um estudo de caso no Colégio Estadual Inácio Montanha, Porto Alegre-RS.. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAMBERGER, Richard. **Como Incentivar o Hábito de Leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BLANK, Cintia Kath; DAMASCENO, Ana Paula. A Nova Leitura Feminina: o que as adolescentes estão lendo? **Biblionline**, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 38-45, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/viewFile/7341/5805>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo: Saraiva, 2008.

BONIS, Gabriel. As Bibliotecas Sem Leitores. **Carta Capital**, São Paulo, 13 out. 2011. Sociedade. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/as-bibliotecas-sem-leitores>>. Acesso em: 26 out. 2011.

BORGES, Renato Levin. **Breve Aproximação da Subjetividade na História do Pensamento Ocidental**. Porto Alegre: 2011. Entrevista gravada. Arquivo MP3, 28min 5s.

BRASIL. CNPq; CAPES; FINEP. **Nova Tabela das Áreas do Conhecimento**: versão preliminar proposta para discussão. Brasília: CNPq, 2005. Disponível em: <http://www.cnpq.br/areasconhecimento/docs/cee-areas_do_conhecimento.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563-13577. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>>. Acesso em: 9 jun. 2011.

BRASIL. Ministério da Cultura. Portal da Cultura. **Índice de leitura no Brasil cresce mais de 150% em dez anos, mas ainda é pequeno segundo editores**. Minc, 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/08/11/indice-de-leitura-no-brasil-cresce-mais-de-150-em-dez-anos-mas-ainda-e-pequeno-segundo-editores/>>. Acesso em: 26 out. 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, Diane Lichtenstein; CORSO, Mário. **A Psicanálise na Terra do Nunca**: ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

CUNHA, Léo. Literatura Infantil e Juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante (Org.). **Formas e Expressões do Conhecimento**: introdução às fontes de informação. Belo Horizonte: UFMG, 1998. P. 53-70.

DURHAM, Amy. **Words Have Power #YASaves**. [S.l.]: Small Rivers, c2011. Disponível em: <http://paper.li/Amy_Durham/1315223680>. Acesso em: 26 out. 2011.

FARIA, Maria Alice. O Que Pensam os Adolescentes das Histórias que Leêm? **Comunicação e Educação**, São Paulo, n. 3, p. 30-35, mai./ago. 1995.

FIALHO, Janaina Ferreira; ANDRADE, Maria Eugênia A. Comportamento Informacional de Crianças e Adolescentes: uma revisão da literatura estrangeira. **Ciências da Informação**, Brasília, v. 36, n. 1, p. 20-34, jan. / abr. 2007.

FOLHA ONLINE. **Compreenda Conflitos da Adolescência e Veja Sugestões de Literatura Juvenil**. [S.l.]: Livraria Folha, 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/livrariadafolha/ult10082u429755.shtml>>. Acesso em: 19 out. 2011.

FORESTI, Tamara. Pesquisa Aponta que Brasileiro Lê Mais Durante a Infância. **Crescer**, 14 abr. 2011. Literatura Infantil, Porque Ler. Disponível em: <<http://revistacrescer.globo.com/Revista/Crescer/0,,EMI4789-10536,00.html#>>. Acesso em: 26 out. 2011.

G1. HQ com Sexo e Palavrão É Material de Apoio em Escola de Vila Velha. **G1**, São Paulo, 22 out. 2009. Vestibular e Educação, Escolas Públicas. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1350886-5604,00-HQ+COM+SEXO+E+PALAVRAO+E+MATERIAL+DE+APOIO+EM+ESCOLA+DE+VILA+VELHA.html>> Acesso em: 17 set. 2011.

G1. Centenas Protestam Contra 'Ganância Corporativa' em Wall Street. **G1**, 17 set. 2011. Economia. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/09/manifestantes-protestam-contr-a-economia-americana-em-frente-a-bolsa-de-nova-york.html>>. Acesso em: 26 out. 2011.

GANDRA, Alana. Hábito da Leitura Cresce Entre Crianças e Jovens Brasileiros. **Uol Notícias**, Rio de Janeiro, 8 jun. 2011. Educação. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/educacao/2011/06/08/habito-da-leitura-cresce-entre-criancas-e-jovens-brasileiros.jhtm>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIUDICE, Victor. O Arquivo. In: MORICONI, Italo (Org.). **Os Cem Melhores Contos Brasileiros do Século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011. P. 382-384.

GONZATTO, Marcelo. Pedofilia, estupro e adultério são temas para estudante? **Zero Hora**, Porto Alegre, 19 jun. 2009. Educação. Disponível em: <<http://zerohora.clicrbs.com.br/zerohora/jsp/default2.jsp?uf=1&local=1&source=a2551031.xml&template=3898.dwt&edition=12547§ion=1003>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

GUARESCHI, Pedrinho; ROCHA, Kátia Bones; MOREIRA, Mariana Calessio; BOECKEL, Mariana Gonçalves. GrupoS Focais em Psicologia Comunitária. In: Jorge Sarriera, Enrique Saforcada (Org.). **Introdução À Psicologia Comunitária**: bases teóricas e metodológicas. Porto Alegre: Sulina, 2010. P. 188 – 204.

GURDON, Meghan Cox. Darkness Too Visible. **The Wall Street Journal**, New York, 4 jun. 2011a. Bookshelf. Disponível em: <<http://online.wsj.com/article/SB10001424052702303657404576357622592697038.html>>. Acesso em: 9 set. 2011.

GURDON, Meghan Cox. My 'Reprehensible' Take on Teen Literature. **The Wall Street Journal**, New York, 28 jun. 2011b. Opinion. Disponível em:

<<http://online.wsj.com/article/SB10001424052702304314404576411581289319732.html?KEYWORDS=darkness+too+visible>>. Acesso em: 17 set. 2011.

HAHN, Noli Bernardo. A Questão do Sujeito e o Sujeito em Alain Touraine. **Revista Direitos Culturais**, v. 3, n.4, p. 177-188, junho 2008.

Biblionline, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 38-45, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/biblio/article/viewFile/7341/5805>>. Acesso em: 5 ago. 2011.

JARDIM, Mara Ferreira. Critérios para análise e seleção de textos de literatura infantil. In: SARAIVA, Juracy Assman (Org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. P. 75-79.

LIVRARIA CULTURA. [**Portal Livraria Cultura**]. c2011. Disponível em: <<http://www.livrariacultura.com.br/>>. Acesso em: 17 set. 2011.

MARTINS, Maria Helena. O Ato de Ler e os Sentidos, as Emoções e a Razão. In: _____. **O Que É Leitura**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1989. P. 36- 81.

MEIER, Bruno. Uma Geração Descobre o Prazer de Ler. **Veja**, São Paulo, n. 20, ano 44, 2217. ed., p. 98 – 108, 18 mai. 2011.

MELO, Maria Aparecida S. Concepções de Adolescência em Jean Piaget. **Psicogolado Artigos**: artigos de psicologia, out. 2009. Disponível em: <<http://artigos.psicogolado.com/psicologia-geral/desenvolvimento-humano/concepcoes-de-adolesc%C3%Aancia-em-jean-piaget>>. Acesso em: 4 set. 2011.

MORO, Eliane Lourdes da Silva; SOUTO, Gabriela Pinheiro; ESTABEL, Lizandra Brasil. A influência da Internet nos hábitos de leitura do adolescente. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR: espaço de ação pedagógica, 3., 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: GEBE, 2004. Disponível em: <<http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/313.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2011.

NICOLIELO, Bruna. 10 Livros Essenciais para Adolescentes. **Educar para Crescer**, São Paulo, 16 dez. 2008. Disponível em: <<http://educarparacrescer.abril.com.br/leitura/livros-essenciais-adolescentes-409852.shtml>> Acesso em: 15 ago. 2011.

O GLOBO. Jornal Americano Acusa a Atual Literatura para Adolescentes de Ser 'Repleta de Violência e Depravação'. **Revista Megazine**, Rio de Janeiro, 7 jun. 2011. Polêmica. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/megazine/mat/2011/06/07/jornal->

americano-acusa-atual-literatura-para-adolescentes-de-ser-repleta-de-violencia-depravacao-924630283.asp>. Acesso em: 25 ago. 2011.

OLIVEIRA; Carmen Lúcia Corrêa de; LEIPZIGER, Denise. Criação de um Texto Cooperativo – RPG (Role Playing Game). In: BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Professor. **Sugestões de Aulas**. [Brasília]: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=12381>>. Acesso em: 20 out. 2011.

PAGNONCELLI, Ronald. **Para Entender o Adolescente**. Porto Alegre: L&PM, 2008.

REGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Leitura e Adolescência: a conquista de si mesmo. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 5, n. 2, p. 145 – 163, jul. / dez. 2009.

ROWLANDS, Ian; et al. The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. **Aslib Proceedings New Information**, v. 60, n. 4, p. 290-310, 2008.

SICILIANO. [Portal Livraria Siciliano.] São Paulo, [2011]. Disponível em: <<http://www.siciliano.com.br/>>. Acesso em: 18 set. 2011.

SILVA; Ezequiel Theodoro da. **Leitura na Biblioteca e na Escola**. Campinas: Papyrus, 1986.

SODEK, Elbe Benetti. What is Reading: do teenagers read? Intervenient factors, **Transinformação**, v. 8, n. 2, p. 157-164, maio/agosto 1996.

TEZZA, Cristóvão. Não me Adotem. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 2 jun. 2009. Colunas, Vida e Cidadania. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/colunistas/conteudo.phtml?tl=1&id=892442&tit=Nao-me-adotem>>. Acesso em: 17 set. 2011.

THE BOOK Fairy Heaven. Cape Town, 2011. Disponível em: <<http://bookfairyhaven.blogspot.com/>>. Acesso em: 26 out. 2011.

THE UPRISE Books Project. Portland: Kickstarter, c2011. Disponível em: <<http://www.kickstarter.com/projects/uprisebooksproject/the-uprise-books-project-fighting-poverty-with-ban>>. Acesso em: 26 out. 2011.

TODD, Ross J. Adolescents of the Information Age: patterns of information seeking and use, and implications for information professionals. **School Libraries Worldwide**, v. 9, n. 2, p. 27-46, 2003.

TWITTER. Search results for #YAsaves. c2011. Disponível em:
<<http://twitter.com/#!/saved-search/%23YAsaves>>. Acesso em: 26 out. 2011.

WEISCHEDEL, Wilhelm. **A Escada dos Fundos da Filosofia**: a vida cotidiana e o pensamento de 34 grandes filósofos. Tradução de Edson Dognaldo Gil. 2. ed. São Paulo: Angra, 2000.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Adolescent health. In: _____. **Health topics**. Geneva: WHO, c2011. Disponível em: <http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/> Acesso em: 18 jun. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. Consultoria, supervisão e revisão técnica de Cláudio Damascena. 4.ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

YUNES, Eliana. **Leitura e Construção da Subjetividade**: O ato de ler, suas implicações e desdobramentos. Porto Alegre, 2011. Oficina com palestra realizada na 57ª Feira do Livro de Porto Alegre.

YUNES, Eliana. Para Tirar o Livro da Estante. **Jornal Plástico Bolha**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 3, jul. 2006.

ZINANI, Cecil Janine Albert; SANTOS, Salete Rosa Pezzi dos; WAGNER, Tânia Maria Cemin. Leitura do Texto Literário: prazer e aquisição de conhecimentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 387-401, jul. / dez. 2007.

APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal com Adolescentes

- Vocês lêem? O quê?
- Temas em textos literários (comédia, romance, drama, terror, aventura, etc.).
- Livros que leram e gostaram? Exemplos? Autores que gostam?
- Os livros que leram levaram a ler outros? Ou filmes / novelas / seriados que levam a ler livros.
- Os amigos influenciam?
- Acham importante ler?
- Gostam de ler na internet?
- Caso ou para quem não goste de ler nada ou apenas não lê: porque não? Há algum motivo específico? O que gostam de assistir, por exemplo, então? Ou ouvir, ou fazer nos momentos de lazer?
- Perguntar o que pensam sobre a censura em cima dos livros das bibliotecas escolares. O que pensam sobre a “proibição” de certos livros (por pais, professores, bibliotecários, governo ou etc.). Mencionar as obras de Will Eisner que foram censurados no RS: “O Sonhador”, “Um Contrato com Deus”, “O Nome do Jogo”.
- Material de estímulo 1: reportagem da Veja que fala que o adolescente é leitor (“Uma Geração Descobre o Prazer de Ler”) e notícia falando sobre o aumento de vendas de livros no setor juvenil (“Hábito da Leitura Cresce Entre Crianças e Jovens Brasileiros”).
- Material de estímulo 2: reportagem “Jornal Americano Acusa a Atual Literatura para Adolescentes de Ser 'Repleta de Violência e Depravação’”.

APÊNDICE B – Carta de Apresentação Enviada ao Colégio (do Grupo Focal)

À direção da Escola.

Prezados (as) Senhores (as)

Me chamo Natascha Helena Franz Hoppen e sou aluna do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre os **interesses em literatura do adolescente contemporâneo** como monografia de conclusão de curso de graduação. O estudo tem como objetivo **embasar ações de estímulo à leitura voltada para o público jovem**, assim como **relacionar obras literárias e formatos de texto de interesse para o público adolescente em bibliotecas escolas e comunitárias**.

Como parte da pesquisa, necessito entrevistar adolescentes entre 14 e 16 anos de idade de ambos os sexos. A entrevista se dará como grupo focal, um debate realizado em grupo com seis a oito pessoas participantes, além do entrevistador e de uma pessoa que anotará informações importantes. A pesquisa será gravada para posterior transcrição e análise dos dados e será utilizada única e exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade dos entrevistados.

Para tal solicito a permissão dos senhores para realização da pesquisa com um grupo em vossa escola. A participação dos estudantes se dará de forma voluntária e a pesquisa poderá ser realizada em local e horário que forem mais apropriados aos senhores. Sem mais, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos e informações pelos telefones (51) _____ (51) _____ ou ainda pelo endereço eletrônico _____.

Atenciosamente,

Natascha Helena Franz Hoppen

Porto Alegre, ___ de _____ de 2011.

APÊNDICE C – Termos de Consentimento Livre Esclarecido para os Adolescentes e seus Responsáveis



FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O menor sob sua responsabilidade está sendo convidado a participar do estudo *Os Interesses em Literatura do Adolescente Contemporâneo*. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do menor é importante. O objetivo deste estudo é **embasar ações de estímulo à leitura voltadas ao público jovem** assim como **relacionar obras literárias e formatos de texto de interesse para o público adolescente em bibliotecas escolares e comunitárias**. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à vida do menor. A participação do menor se dará através de entrevista coletiva, um grupo focal, realizada conjuntamente com outros adolescentes. Esta entrevista deverá ser gravada para posterior transcrição e análise dos dados e será utilizada única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, preservando a identidade dos entrevistados.

Você e o menor sob sua responsabilidade poderão obter todas as informações que quiserem; o menor poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento.



FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE

Estudo: *Os Interesses em Literatura do Adolescente Contemporâneo*

Eu, _____ (*nome do responsável*), li e/ou ouvi o esclarecimento e compreendi para que serve o estudo ao qual o menor sob minha responsabilidade poderá participar. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu e o menor sob minha responsabilidade somos livres para interromper a participação dele na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada e que isso não acarretará qualquer prejuízo a ele. Sei que o nome do menor não será divulgado e que os dados coletados através da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Eu concordo com a participação do menor no estudo, desde que ele também concorde. Por isso ele assina _____ (*nome do estudante*) junto comigo este Termo de Consentimento.

Porto Alegre,/...../.....

Assinatura do responsável legal

Documento de identidade

Assinatura do menor (caso ele possa assinar)

Documento de identidade

Assinatura do pesquisador orientador

Para sanar quaisquer dúvidas você pode entrar em contato com a pesquisadora, Natascha Helena Franz Hoppen, aluna sob a matrícula nº _____, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Telefones (51) _____ / (51) _____, endereço eletrônico <na.hoppen@hotmail.com>.

APÊNDICE D – Guia de Perguntas para as Entrevistas com Bibliotecárias

1. Os adolescentes (alunos) frequentam o espaço da biblioteca? Por quê?
2. Costumam retirar livros? Por quê?
3. Os adolescentes sugerem livros para compra? Para a biblioteca da escola particular. Na pública ver se há verba para tal.
4. Como são comprados/adquiridos os livros de literatura? Quais os critérios para seleção?
5. Quais livros (títulos, autores, tipos de) são mais retirados pelos adolescentes? Há grandes diferenças neste quesito quanto a faixa etária dos usuários? E sexo?
6. Perguntar se os alunos costumam solicitar obras “parecidas” com outras (um livro leva a ler outro). E filmes? E séries? *Best-sellers*?
7. A escola ou os pais já vetaram (ou reclamaram) algum título? Por quê? Qual a posição da biblioteca frente a isso?
8. O que o/a bibliotecário/a percebe frente a leitura na internet ou a leitura versus a internet?
9. Os professores de português ou literatura se envolvem com a biblioteca? E a biblioteca com eles?
10. Há alguma atividade sendo desenvolvida para promover a leitura? Como? Se não, o que acha que pensa interessante para tal?
11. O que o/a bibliotecário/a pensa sobre o futuro dos livros e jovens (relação)?
12. Material de estímulo 1: reportagem da Veja que fala que o adolescente é leitor (“Uma Geração Descobre o Prazer de Ler”) e notícia falando sobre o aumento de vendas de livros no setor juvenil (“Hábito da Leitura Cresce Entre Crianças e Jovens Brasileiros”).
13. Material de estímulo 2: reportagem “Jornal Americano Acusa a Atual Literatura para Adolescentes de Ser 'Repleta de Violência e Depravação’”.
14. Solicitar qualquer opinião final ou consideração que o entrevistado queira fazer.

APÊNDICE E - Carta de Apresentação para as Entrevistas com Bibliotecárias

À direção da Escola.

Prezados (as) Senhores (as)

Me chamo Natascha Helena Franz Hoppen e sou aluna do curso de graduação em Biblioteconomia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estou realizando uma pesquisa sobre os **interesses em literatura do adolescente contemporâneo** como monografia de conclusão de curso de graduação. O estudo tem como objetivo **embasar ações de estímulo à leitura voltadas para o público jovem** assim como **relacionar obras literárias e formatos de texto de interesse para o público adolescente em bibliotecas escolares e comunitárias**.

Como parte da pesquisa necessito entrevistar bibliotecários que trabalhem com o público adolescente. A entrevista deve ser presencial e não deve durar mais que trinta minutos. Além disso, precisará ser gravada (em áudio) para posterior transcrição e análise dos dados. Saliento que todo o material produzido na conversa será utilizado única e exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade dos entrevistados. Solicito então a permissão dos senhores para realização da pesquisa com vossa bibliotecária, em dia e horário convenientes para os senhores.

Sem mais, coloco-me a disposição para maiores esclarecimentos e informações pelos telefones (51) _____ (51) _____ ou ainda pelo endereço eletrônico _____.

Atenciosamente,

Natascha Helena Franz Hoppen

Porto Alegre, setembro/outubro de 2011.

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as Bibliotecárias



FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar do estudo *Os Interesses em Literatura do Adolescente Contemporâneo*. Os avanços na área das ciências ocorrem através de estudos como este, por isso a participação do menor é importante. O objetivo deste estudo é **embasar ações de estímulo à leitura voltadas ao público jovem** assim como **relacionar obras literárias e formatos de texto de interesse para o público adolescente em bibliotecas escolares e comunitárias**. Sua participação é livre, você tem o direito de desistir da pesquisa ou solicitar quaisquer informações a respeito qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer prejuízo a você direta ou indiretamente.

Caso aceite, sua participação se dará através de uma entrevista semi-estruturada, entrevista que deverá ser gravada (em áudio) para posterior transcrição e análise de dados. Os dados coletados através da sua participação serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, preservando a identidade do entrevistado.

Informações a respeito do estudo podem ser solicitadas qualquer momento através da aluna pesquisadora, Natascha Helena Franz Hoppen, sob a matrícula nº _____ da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: endereço eletrônico <_____> e telefones (51) _____ ou (51) _____.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do estudo acima descrito.

Assinatura

Porto Alegre, ____ / ____ / ____.

ANEXO A – Carta de Apresentação da UFRGS



FACULDADE DE BIBLIOTECONOMIA E COMUNICAÇÃO

Porto Alegre, 08 de agosto de 2011.

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos, por meio desta, a aluna Natascha Franz Hoppen, do curso de Biblioteconomia da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para fins de coleta de dados para a realização do seu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Interesses em Literatura do Adolescente Contemporâneo”.

O estudo a ser desenvolvido necessita entrevistar adolescentes entre 14 e 16 anos, de ambos os sexos, através de grupo focal, isto é, uma entrevista coletiva sobre os principais hábitos de leitura dos adolescentes. As falas deverão ser gravadas para posterior transcrição e análise dos dados, com fins exclusivamente acadêmicos.

Para tanto, solicitamos gentilmente permissão para que a aluna Natascha realize a entrevista com os alunos dessa conceituada escola de nível médio.

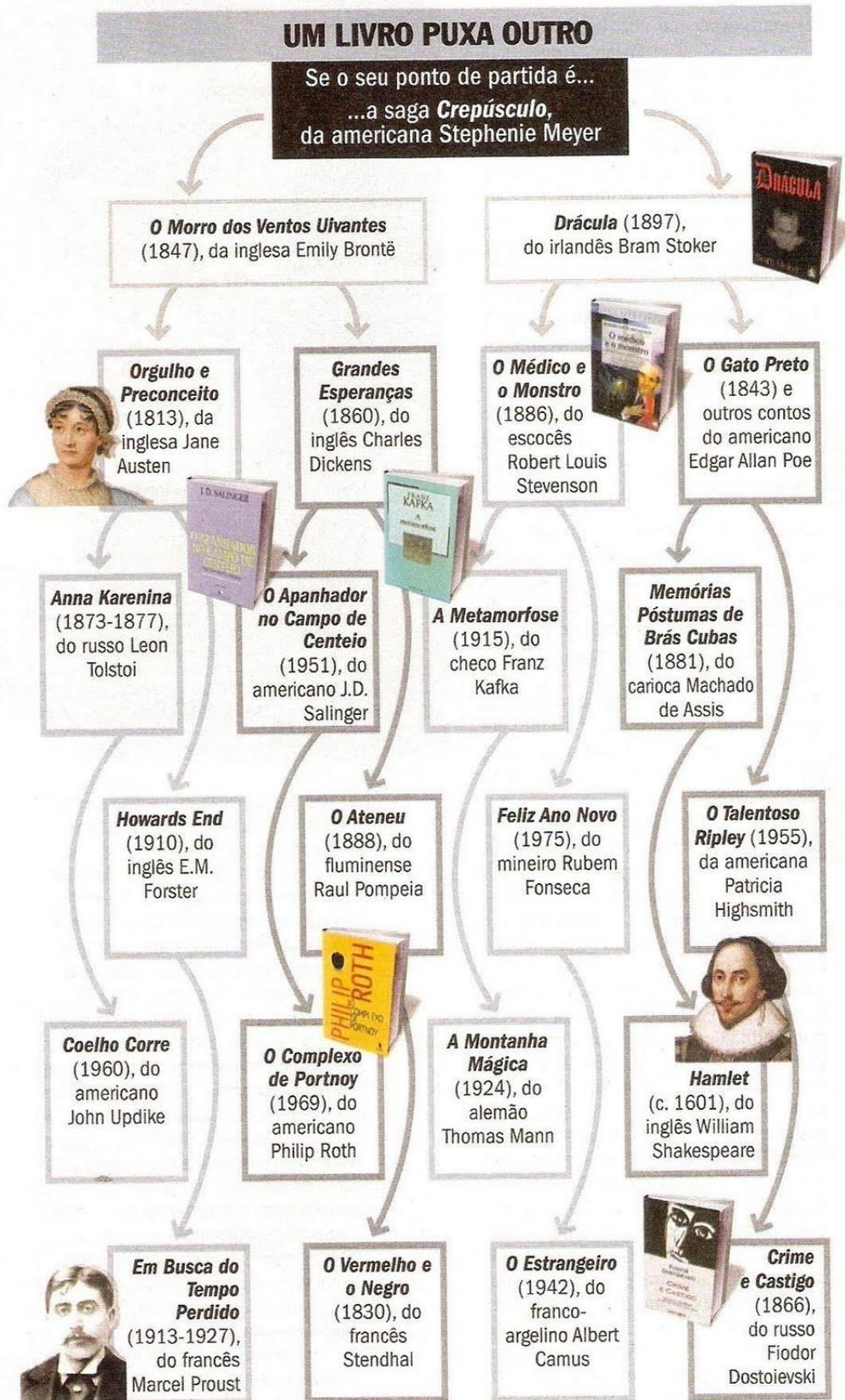
Desde já agradecemos a atenção dispensada.

Geraldo Ribas Machado

Professor do Departamento de Ciências da Informação – FABICO/UFRGS
Orientador do Trabalho de Conclusão

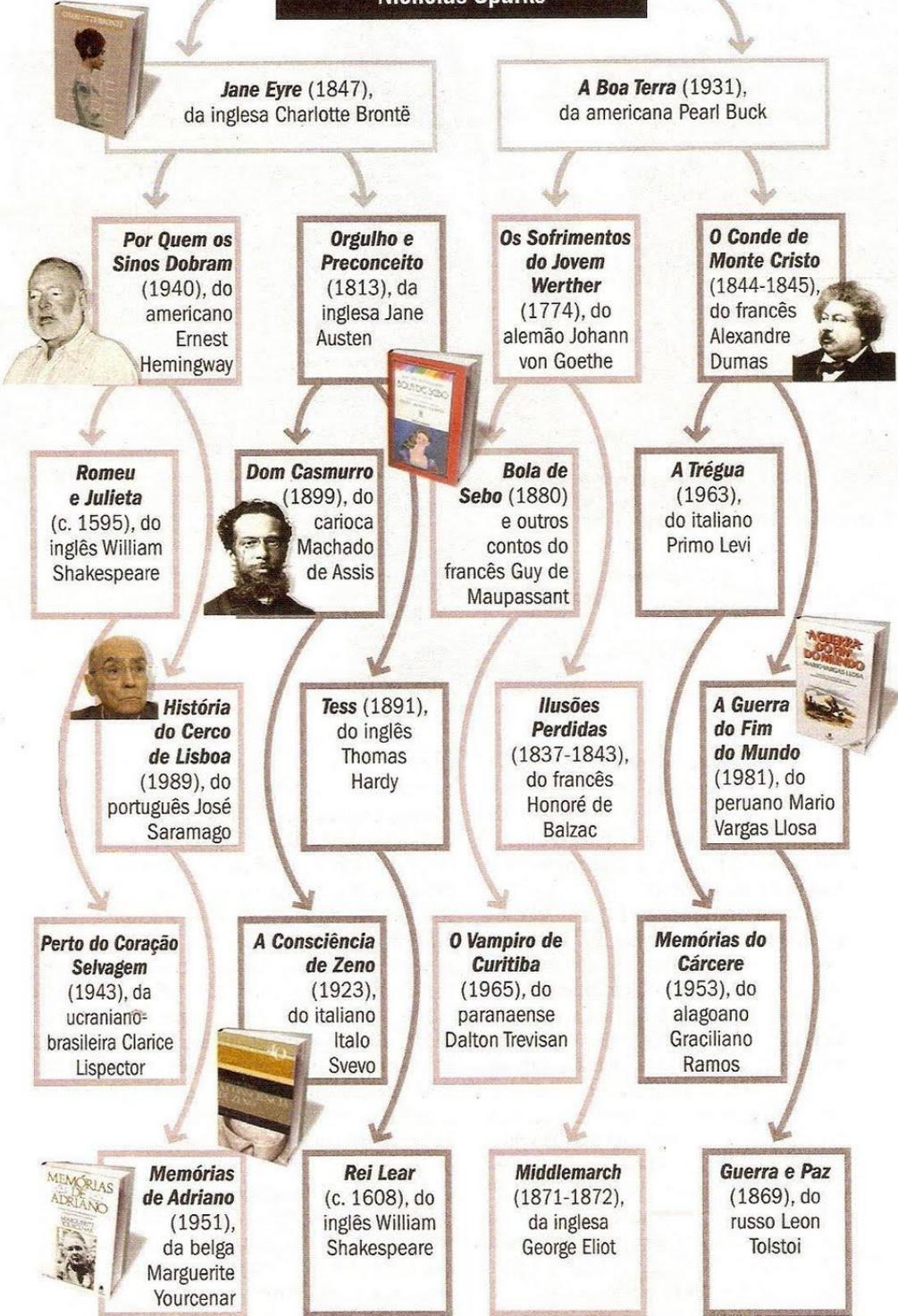
Prof. Ana Maria M. de Moura
Chefe do DCI
FABICO/UFRGS

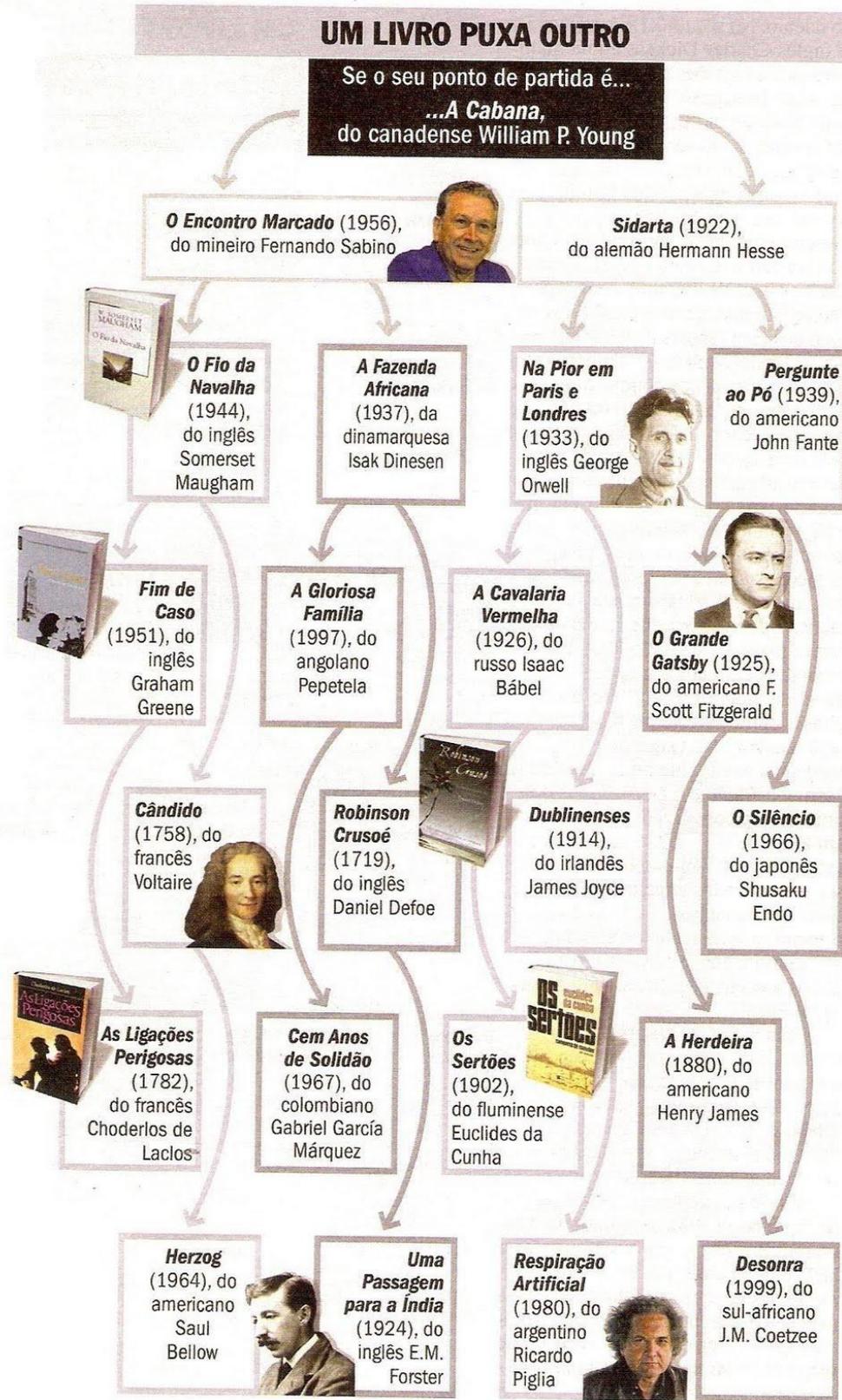
ANEXO B – Ilustrações “Um Livro Puxa o Outro”



UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida são...
...os romances do americano
Nicholas Sparks





UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida é...
...A Menina que Roubava Livros
 (2005), do australiano Markus Zusak



O Diário de Anne Frank (1947),
da alemã Anne Frank

De Amor e Trevas (2002),
do israelense Amos Oz

Minha Vida de Menina (1942),
da mineira Helena Morley

A trilogia
O Tempo e o Vento
(1949-1962),
do gaúcho Erico Veríssimo



Dentes Brancos (2000),
da inglesa Zadie Smith



Tia Julia e o Escrevinhador (1977),
do peruano Mario Vargas Llosa

Madame Bovary (1857),
do francês Gustave Flaubert

O Nome da Rosa (1980),
do italiano Umberto Eco



Eugênia Grandet (1833),
do francês Honoré de Balzac

Orlando (1928),
da inglesa Virginia Woolf

Capitães da Areia (1937),
do baiano Jorge Amado



Memorial do Convento (1982),
do português José Saramago



Os Sofrimentos do Jovem Werther (1774),
do alemão Johann von Goethe

Lolita (1955),
do russo-americano Vladimir Nabokov

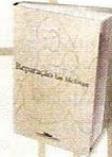


O Primo Basílio (1878),
do português Eça de Queirós

Cem Anos de Solidão (1967),
do colombiano Gabriel García Márquez



O Capote (1842),
do russo Nikolai Gogol



Reparação (2001),
do inglês Ian McEwan

Tonio Kröger (1903),
do alemão Thomas Mann



Austerlitz (2001),
do alemão W.G. Sebald

Vidas Secas (1938),
do alagoano Graciliano Ramos



A Casa das Belas Adormecidas (1961),
do japonês Yasunari Kawabata