

A CASA TOMBADA/FACULDADE DE CONCHAS
O livro para a infância: textos, imagens e materialidades

AUDIOLIVRO PARA A INFÂNCIA: POSSIBILIDADE OU NECESSIDADE
KEILA ALESSANDRA BARALDI KNOBEL

SÃO PAULO

2019

KEILA ALESSANDRA BARALDI KNOBEL

AUDIOLIVRO PARA A INFÂNCIA: POSSIBILIDADE OU NECESSIDADE

Trabalho de conclusão do curso de Especialização “Livro para a infância: textos, imagens e materialidades” d’A Casa Tombada/FACON, sob orientação da Profa. Letícia Liesenfeld.

SÃO PAULO

2019

KEILA ALESSANDRA BARALDI KNOBEL

AUDIOLIVRO PARA A INFÂNCIA: POSSIBILIDADE OU NECESSIDADE

Trabalho apresentado a A Casa Tombada/FACON como parte dos pré-requisitos para obtenção de título de Especialista.

São Paulo, 08 de abril de 2019.

Profa. Dra. Marisa Lajolo, Leitora

Profa. Maria José Nóbrega, Leitora

Profa. Cristiane Rogério, Coordenadora do Curso

Profa. Letícia Liesenfeld, Orientadora

*“Quanto mais liberdade, melhor para a literatura. E
liberdade é poder oferecer de tudo para todas as pessoas”*

Paulo Lins

(PRADES; LEITE, 2013, p.90)

RESUMO

Estudos mostram que a escuta de livros traz benefícios para a alfabetização, estimula a leitura e o letramento, especialmente para alunos com dificuldades de leitura. Ainda assim, observa-se uma desvalorização do audiolivro no contexto da aprendizagem, talvez por presunções de que audiolivros são só para cegos ou de que “precisar” do audiolivro para “ler” significaria admitir uma desabilidade. Tendo como pano de fundo a história da literatura, da leitura e da escrita e os níveis de alfabetização e de letramento da população brasileira, propomos uma reflexão acerca do audiolivro de obras literárias com foco no público infantil (vidente, com ou sem dificuldades de leitura), considerando os diferentes formatos de audiolivro para a infância e a relação palavra-imagem dos livros ilustrados. Longe de propormos a substituição da leitura pela escuta de livros ou de se abrir mão do desafio cognitivo que envolve a leitura em si, sugerimos a revisão do paradigma do livro impresso.

ABSTRACT

Studies show that listening to audiobooks brings benefits to literacy, stimulates reading and literacy, especially for students with reading difficulties. Still, audiobooks are devaluated in the context of learning, perhaps by the presumptions that audiobooks are only for the blind or that "needing" an audiobook to "read" would mean admitting a disability. Having as background the history of literature, reading and writing and the levels of literacy of the Brazilian population we discuss literary audiobooks for seer children (with or without reading difficulties), taking into consideration the different formats of audiobook for childhood and the word-image relation in illustrated books. Far from proposing the replacement of reading by listening to books or giving up the cognitive challenge necessary to decode the writing, we suggest revising the printed book paradigm.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	1
2. HISTÓRICO	3
3. O AUDIOLIVRO	6
4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AUDIOLIVRO	8
4.1 Leitores com dificuldades	10
5. O LIVRO ILUSTRADO	13
CONSIDERAÇÕES FINAIS	15
REFERÊNCIAS	16

1. INTRODUÇÃO

A palavra falada é a fundação de todas as culturas. Desde que se tem notícia e em todas as culturas as pessoas contam e recontam, passando de geração a geração uma miríade de histórias, contos, mitos, lendas e entoações religiosas. Não seria exagero dizer que dividir nossas histórias é uma marca diferencial do ser humano e que a apreciação auditiva de histórias é a forma mais antiga de literatura (BURKEY, 2013; MANGUEL, 2017). Entretanto, desde a criação da escrita, esta foi ganhando importância e preferência sobre a oralidade e hoje considera-se que uma das condições essenciais para que uma sociedade alcance bons índices de desenvolvimento social e humano é sua capacidade e seu comportamento leitor (FAILLA, 2012).

A posição do Brasil não é de destaque nesse cenário. O brasileiro lê, em média, cinco livros por ano (FAILLA, 2016), incluindo livros didáticos e religiosos, próximo à metade dos índices de livros lidos por ano em Portugal (8,5) e Espanha (10,3), por exemplo (FAILLA, 2012). Temos 2% de analfabetos absolutos entre 15 e 24 anos (MARTÍNEZ; TRUCCO; PALMA, 2014). Em um estudo que compara o Brasil a outros três países latino-americanos (HOYOS; SALINAS, 2016), somos o país com a maior taxa de analfabetismo (8%), seguido por Colômbia (4%), México (3%) e Chile (1%) e, ainda assim não há diferenças entre os países quando se observa a proporção média da população que se declara leitora. Tampouco estamos acima do desempenho médio dos países da América Latina e do Caribe em relação à proficiência em leitura: 65% das crianças brasileiras que cursam o ensino fundamental 1 não alcançam o nível mínimo de proficiência em leitura¹, ou seja, estão na escola, mas não aprendem o mínimo desejado. No ensino fundamental 2 a taxa é de 64% (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2017). É possível que esses dados expliquem, ao menos em parte, o alarmante resultado da análise comparativa de cada edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, em que se observa uma diminuição importante na proporção dos que afirmam não ter nenhuma dificuldade para ler. Se em 2007 48% dos entrevistados negavam dificuldades para ler, em 2011 foram 43% e em 2015, apenas 33% (FAILLA, 2016).

¹ Nível mínimo de proficiência definido pelo Associação Internacional de Avaliação de Rendimento Escolar (*International Association for Evaluation of Educational Achievement -IEA*) para o Progresso Internacional em Estudos de Alfabetização (*Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS*).

Além disso, no imaginário dos brasileiros, o livro foi bastante substituído pelo computador, enquanto meio de acesso à cultura, à informação, à melhoria social e ao símbolo de status social, especialmente entre as famílias de renda mais baixa (FAILLA, 2012). Ainda assim, 33% da população diz nunca ter usado a internet (FAILLA, 2016). Se 41% dos usuários de internet já tinha ouvido falar de livro digital, apenas 26% desses referiram ter lido algum livro digital, a maioria no celular ou smartphone (56%) ou no computador (49%)(FAILLA, 2016). Apesar do crescimento vertiginoso na produção, na oferta e na adesão da população aos audiolivros em todo o mundo², o estudo não apurou o conhecimento e/ou o uso de audiolivros pelos entrevistados.

Os principais fatores que parecem ter disparado o crescimento na cadeia consumo-produção (e vice-versa) de audiolivros foram:

- portabilidade: o audiolivro não ocupa espaço e não pesa; a escuta do livro pode acontecer durante passeios, viagens, deslocamentos na cidade...
- multitarefas: compatibilidade da escuta com o desenvolvimento de outras tarefas, como exercício físico e atividades domésticas, por exemplo
- proporciona autonomia de leitura para crianças e adultos que não dominam completamente a leitura ou que não conseguem ler sozinhos devido a deficiências visuais ou motoras
- custo do audiolivro para o consumidor é inferior ao do livro de papel

² Em 2017, nos E.U.A., maior mercado de audiolivros, foram produzidos mais de 46 mil audiolivros e as vendas superaram 2,5 bilhões de dólares, com um crescimento de 22,7% em relação ao ano anterior, mantendo a tendência de crescimento dos últimos seis anos (AUDIO PUBLISHER ASSOCIATION, 2018). De julho a dezembro de 2018 a HarperCollins atribuiu aos audiolivros para *download* o crescimento de 12% na venda de livros digitais, que já representam 19% das receitas da empresa (PUBLISHNEWS, 2019). No Brasil temos as empresas Ubook e a Tocalivros, ambas criadas em 2014 com a aposta de dispensarem o livro físico em favor de aplicativos de reprodução de audiolivros acessados por *streaming* ou por compra individual. A Ubook tem mais de 4,5 milhões de usuários cadastrados (BUARQUE, 2018) e uma plataforma específica para crianças (PUBLISHNEWS, 2018). Em meados de 2018 a Google lançou sua plataforma de livros em áudio no país, com 2.500 títulos de mais de cem editoras, antecipando-se à sua grande concorrente Audible, da Amazon, que também prepara seu lançamento no país (MEIRELES, 2018).

- para o nascido digital é natural que o acesso à literatura se dê também por meio da tecnologia
- popularização de *smartphones* e *tablets* e maior acesso à internet

Propomos uma reflexão acerca do audiolivro para crianças, considerando os diferentes formatos de audiolivro para a infância e a relação palavra-imagem dos livros ilustrados, tendo como pano de fundo a história da literatura, da leitura e da escrita e os níveis de alfabetização e de letramento da população brasileira.

2. HISTÓRICO

Os primórdios da escrita datam de 3.300 a.C. Antes pictórica, passou a ser ideográfica, cuneiforme e mais tarde tornou-se fonética. Não foi criada para duplicar a oralidade, e sim para complementá-la ou para substituí-la na ausência de um interlocutor, mas acabou tornando-se uma linguagem autônoma e um instrumento apropriado à elaboração do pensamento abstrato e da lógica (BAJARD, 2014). Assim, desde a Grécia Antiga a maioria das sociedades passou a privilegiar a escrita para a transmissão da literatura e apenas algumas mantiveram a cultura da oralidade para a difusão literária.

A literatura oral em sua forma natural (não gravada ou filmada, por exemplo) inscreve-se no tempo. Relaciona-se à comunicação direta, contígua, sem outra possibilidade de estocagem de acervo para além da memorização, buscando a reprodução fiel de um repertório essencialmente anônimo (DERIVE, 2010). A literatura escrita é indireta, mediatizada pelo objeto livro, que estoca materialmente e no espaço as produções dos autores-sujeitos. Além disso, a performance cultural ideal da literatura escrita é a inovação, a originalidade, enquanto para a literatura oral esse valor reside na tradição (DERIVE, 2010). Assim, o que o distingue o conceito de literatura oral com o de literatura escrita não é unicamente o canal (falado ou escrito), mas as culturas por trás dessas duas modalidades. É interessante observar como muitos termos usados na literatura escrita, tais como “a voz do narrador”, a “audiência”, o “público”, o “tom” e a “retórica” do autor remetem à tradição oral da literatura.

Até fins da Idade Média, na Europa, poucos sabiam ler. A leitura era uma atividade social, compartilhada, na qual uma pessoa lia em voz alta a outros, fosse em oficinas, celeiros, tavernas ou salões de chá ou até por “letores de cartazes”, e cabia apenas à Igreja a mediação entre a Bíblia e os fiéis (BAJARD, 2014; BURKEY, 2013; HA, 2017; MANGUEL, 2017). A literatura

escrita, ao ser lida em voz alta, trazia também o entrelaçamento de códigos linguísticos e paralelos, tais como entoação, qualidade de voz, ênfase e pelo riso, típicos da literatura oral (LOPES, 1987).

A “leitura privada”, como a conhecemos, surgiu por volta dos séculos XVI e XVII, coincidente com o surgimento do papel e da imprensa, que favoreciam a reprodução de livros e também com a Reforma, pois os protestantes da época defendiam a interpretação individual e livre da Bíblia (MANGUEL, 2017). A leitura como encontro individual com o texto ganhou ainda mais força no Iluminismo, quando filósofos questionaram fortemente o poder da Igreja e defenderam a liberdade da consciência (BAJARD, 2014).

A partir do século XVIII a leitura individual tornou-se normal entre pessoas ricas e educadas, sendo inclusive um símbolo de posição social pois, mesmo que naquela época parte da classe trabalhadora já fosse alfabetizada, poucos tinham em casa algum livro que não fosse a Bíblia. No entanto, mesmo a leitura individual era vocalizada, memorizada e “ruminada”, ou seja, repetida inúmeras vezes, até que sua emissão oral pudesse exprimir seu sentido profundamente assimilado e compreendido (BAJARD, 2014). Por isso, essa leitura era considerada a chave da compreensão, enquanto a leitura silenciosa era tida como excessivamente rápida, superficial e fútil. Mesmo o primeiro modelo de alfabetização, na França do século XIX e primeiras décadas do século XX, propunha-se que crianças de 2 a 7 anos treinassem a decifração e a oralização das letras, sílabas e palavras; dos 8 aos 9 a leitura deveria ser corrente, já provida de sentido, para finalmente tornar-se uma leitura expressiva, carregada da compreensão do texto (BAJARD, 2014). Além de estar de acordo com os conceitos de compreensão de leitura da época, a unificação linguística da França cimentaria a unidade nacional. Em 1938 a leitura silenciosa foi acrescentada como a última etapa da leitura, até que passou a ser considerada “a verdadeira leitura”, a que permite a compreensão do sentido sem que a oralização da escrita se faça necessária e vista, até hoje, como o verdadeiro objetivo a ser alcançado (BAJARD, 2014). Deste modo, a leitura em voz alta passou a ser preterida a favor da leitura silenciosa e a ser valorizada apenas em se tratando em do oferecimento de narrações (ou gravações) feitas para crianças pequenas ou para deficientes visuais. A partir dos anos 1990 a leitura silenciosa e em voz alta foram reconhecidas como duas modalidades com funções diferentes. Leitura silenciosa para o encontro do indivíduo com o texto numa leitura para si mesmo e leitura em voz alta para “uma

comunicação ao vivo entre uma pessoa que dá voz a um texto e outra que, ao escutá-lo, enxerga-o” (BAJARD, 2014, pag. 58).

Pensando na evolução das práticas de leitura e de suas representações, Bajard (BAJARD, 2014), a quem mais recorreremos até aqui para recontar a história da leitura, propôs outra terminologia, mais precisa, para cada tipo de leitura:

- oralizar: sonorização de um texto, decodificação de signos escritos em signos sonoros.
- ler: construção de sentido a partir do significante gráfico, atividade silenciosa.
- dizer: **comunicação** oral de um texto lido.

Investimos o mesmo cuidado terminológico ao receptor do texto oralizado ou do texto *dito*. O termo *leitor-ouvinte*, que aparece em textos técnicos, é usado para nomear “todo indivíduo que tem a sua leitura mediada, isto é, que recebe a interferência oral de um mediador para se encontrar com diferentes textos” (BORTOLINI, 2010, p. 21). Apesar de gostarmos da definição dada, sugerimos o uso da palavra *leitor-escutador*, não por preciosismo etimológico, pelo *sentido* da palavra.

A escuta vai muito além do sentido audição e do ouvir passivo do *ouvinte*. Implica intenção: *intendere arcum in*, ou apontar arco e flecha a algo ou alguém (CARTER, 1996) APUD (CARTER, 2005), metáfora certa para a escuta, buscadora de traços de significâncias e ambiguidades, tanto na figura sonora quanto do contexto ambiental que inunda a consciência. O que importa na escuta, como num labirinto³, não é decifrá-la (ANDROVANDI, 2014), mas percorrê-la, afeito à possibilidade da perplexidade. Por isso, consideramos que *leitor-escutador* é quem escuta um livro mediado por narrador(es) que comunica(m) um texto oralmente, seja por mediação presencial ou por mídia gravada.

A relevância do *dizer* literário, e da *escuta*, são tão grandes que estão diretamente relacionados à formação dos leitores.

"Produz-se um leitor por meio de experiências de vida muito profundas de alguém que lhe mostrou, que lhe levou, que lhe contou, que lhe cantou"

Beatriz Robledo (ROBLEDO; FARIAS; PAOLO, 2013, p. 55)

³ Interessante que vários autores comparem a escuta a um labirinto, já que o nome anatômico da orelha interna é labirinto.

Infelizmente, num país de poucos leitores não há como esperar que muitos adultos leiam para suas crianças. Uma grande pesquisa sobre o comportamento leitor do brasileiro (FAILLA, 2016) confirmou que a construção do leitor começa na infância, bastante influenciada pela mediação de terceiros, especialmente por professores, mães e pais. Entre os brasileiros leitores⁴, por exemplo, 55% disseram ter sido influenciados por essas figuras, ao passo que 83% dos não leitores não tiveram quem os instigassem a querer ler.

A presença de um adulto significativo leitor, que conte histórias e que pratique o *dizer* literário à criança é, muito provavelmente, insubstituível. No entanto, a geração (onde me incluo) que ouviu as histórias em discos e cassetes na infância pode ter sido tocada pela materialidade da voz. No espaço sonoro a fronteira entre o fora (enunciador) e o dentro (receptor) é permeável. A voz gravada, anunciando seu estado físico de estar-no-mundo, se vincula ao escutador, que também percebe, pela escuta, seu estado físico de estar-no-mundo (FISCHER-LICHTE, 2014).

3. O AUDIOLIVRO

Considera-se audiolivro qualquer texto – livro, literário, científico ou didático, jornal ou revista – que seja lido, interpretado e gravado por profissionais ou não profissionais, com ou sem uso de efeitos sonoplásticos e música (BOTELHO; GLANZMANN; ALMEIDA, 2015; BURKEY, 2013; MENEZES; FRANKLIN, 2008).

É praticamente tão antigo quanto o fonógrafo⁵. O próprio Thomas Edison já previa que um dos usos do seu aparelho seria a gravação da leitura de livros para cegos, idosos ou para divertimento para todas as idades (BARBOSA, 2017; BURKEY, 2013). Alguns anos depois um jornal na Austrália anunciava o advento da “literatura fonográfica”, que substituiria o livro em papel. O chamado “livro do futuro” era impresso em um cilindro de metal e tocado por um autômato⁶. O artigo referia também uma nova possibilidade de leitura com lançamentos de obras que pudessem agregar os dois formatos – papel e som.

⁴ Para esta pesquisa, considerou-se leitora a pessoa que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

⁵ A primeira gravação experimental de Thomas Edison, em 1877, foi do poema “Mary had a little lamb”, escrito por Sarah Josepha Hale, para crianças. Disponível em <http://www.gutenberg.org/files/10137>

⁶ THE BOOK..., 24 jun. 1885, IN: Barbosa (BARBOSA, 2017)

O que parecia obra de ficção científica acabou se concretizando. Em 1917 surgiu o primeiro produto a combinar um livro ilustrado com gravação em um pequeno disco – uma coleção para crianças chamada *The Bubble Books*, que foi publicada nos E.U.A. até 1922 (BURKEY, 2013) – e que continuou sendo a fundação para os audiolivros em disco, cassete e CD produzidos ao longo do século XX e, mais recentemente, para os audiolivros em suportes digitais disponíveis na internet ou em aplicativos por meio de *downloads* ou *streaming*, com acesso pago ou gratuito (BARBOSA, 2017; BURKEY, 2013).

Vale a pena observar que obras literárias podem ser adaptadas em áudio como audiolivro, como temos citado até agora, ou como livro falado. O audiolivro traz o *dizer*, mais ou menos dramatizado por um(a) ou mais intérpretes e adiciona camadas de músicas e efeitos sonoros planejados para proporcionar uma imersão mais profunda do receptor à obra literária (BOTELHO; GLANZMANN; ALMEIDA, 2015). O livro falado apresenta a oralização do texto com o mínimo de interferência de interpretação por parte do leitor, não usa músicas ou efeitos de sonoplastia e historicamente foi muito usado por pessoas com deficiências visuais.

Cabe aqui diferenciarmos o uso do audiolivro como tecnologia de uso comum e como tecnologia assistiva. Quando lido-escutado por pessoas sem deficiência, ou seja, por opção, a tecnologia é considerada de uso comum. O mesmo audiolivro, quando lido-escutado por um cego, como forma possível de acesso ao conteúdo impresso, é tido como tecnologia assistiva (NUNES; MACHADO; VANZIN, 2011), ou seja, a serviço da acessibilidade.

Outro recurso muito usado para oralizar tudo aquilo que é visual e, portanto, intangível aos cegos é a audiodescrição: técnica de tradução⁷ de mensagens veiculadas por imagens ou apelos visuais, tanto do ambiente, de artes visuais, teatro, cinema, televisão, cartazes e materiais didáticos quanto de ilustrações e gráficos, por exemplo (NUNES; MACHADO; VANZIN, 2011). Por ser tradução, o audiodescritor não deve fazer inferências ou interpretações das informações descritas.

⁷ Aqui tida como correspondência ideal entre texto-imagem original e sua tradução verbal, com o mínimo de interpretação subjetiva possível. Para uma discussão sobre tradução, sugerimos a leitura de LAGES, S. K. *Walter Benjamin: Tradução e Melancolia*. São Paulo:EDUSP, 2002.

A partir daqui delimitaremos nossa discussão ao audiolivro como tecnologia comum que permite uma aproximação do público infantil com o *dizer* de uma obra literária e da leitura-escuta como *experiência*⁸.

4. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AUDIOLIVRO

Antes de aprender o código escrito a criança já lê o mundo (FREIRE, 1989). Desde muito cedo as crianças estão expostas às letras de *outdoors*, lanchonetes, rótulos de produtos, instruções de jogos eletrônicos e, se tiver pais leitores, terá também contato com livros, jornais e revistas. Na creche ou no Ensino Infantil a criança já passa por atividades de pré-alfabetização. Mesmo assim, como citado, apenas 37% dos estudantes brasileiros do ensino fundamental 1 alcançam o nível mínimo de proficiência em leitura (JÁCOME et al., 2010) e 67% dos brasileiros de todas as faixas etárias têm alguma dificuldade para ler (FAILLA, 2016). Se já há dificuldades na alfabetização (processo de apropriação das relações grafema-fonema e convenções ortográficas) tanto pior há de ser o envolvimento das pessoas com as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, o letramento. Assim, não é de espantar que a leitura no país seja primordialmente de livros didáticos, consumidos de forma compulsória e tutelada (LAJOLO, 2016).

As figuras que mais socializam pela voz o sentido de um texto escrito são professores e mães: 45% das crianças de 5 a 12 anos relatam que seus professores leem sempre para elas e que, em casa, 17% das mães sempre leem para elas (FAILLA, 2012). A baixa citação da mãe como fonte de narração de livros para as crianças aconteceu justamente nos estados mais ricos e com melhor escolaridade do Brasil (região Sudeste), talvez por mais mães terem menos tempo com seus filhos nessas regiões; talvez por considerarem que seus filhos têm ou deveriam ter autonomia para lerem. O comportamento leitor dessa região caiu em relação a um estudo similar anterior, mas aumentou nas regiões em que a família lia mais para as crianças (FAILLA, 2012).

Esses dados demonstram o valor do *dizer* literário na formação do leitor. Enquanto escuta a narração de um livro, a criança está exposta a conteúdos socioculturais, históricos e simbólicos

⁸ Frisch resumiu o conceito de *experiência* de Larrosa (LARROSA, 2017) como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão” (FRISCH, 2017, p. 10)

das histórias. É apresentada a vocabulários e estruturas gramaticais e discursivas dos diferentes gêneros literários e tem grande chance de entregar-se ao texto e de descobrir o gosto pelos livros. Como disse Beatriz Helena Robledo (ROBLEDO; FARIAS; PAOLO, 2013, p. 55):

“Produz-se um leitor por meio de experiências de vida muito profundas de alguém que lhe mostrou, que lhe levou, que lhe contou, que lhe cantou”

Se fica claro que consideramos que a formação do leitor vai muito além do processo de alfabetização, ou seja, da conversão de grafemas em fonemas, também reconhecemos a necessidade da aquisição do código escrito, que envolve diversas habilidades cognitivas e associativas que não se dão pela audição. Além disso, a forma gráfica do discurso permite que o olhar deslize na abcissa e na ordenada, garantindo a captação de um conjunto considerável de dados que são rapidamente processados e sintetizados pelo leitor experiente (BAJARD, 2014).

Vemos a leitura como atividade atrelada ao prazer, ao contato desobrigado com os textos e à entrega. Leitura mais como *experiência* e menos como fazer (BAJOUR, 2012). Para que o leitor, ou o leitor-escutador, seja atravessado por um livro, ele precisa ter um espaço aberto, vazio e livre onde possa dar-se a interiorização e a subjetivação da leitura. (LARROSA, 2017). Também é indispensável que o livro *diga* alguma coisa, que não seja uma opinião, uma lição, uma doutrinação (LARROSA, 2017).

No entanto, sabemos que a leitura atrelada à escolarização é incontornável durante o processo de alfabetização (BAJOUR, 2012). Sendo assim, pensemos no aluno médio recém-alfabetizado e na variedade de livros que ele será capaz de ler com autonomia. O treino da leitura que está ao alcance da capacidade de decodificação do aluno sem dúvida é importante. Mas, na maioria dos casos, serão textos curtos e com estruturas gramaticais e discursivas muito mais simples do que a capacidade linguística da criança a permite compreender. Nesse caso o audiolivro, com ou sem acompanhamento de leitura, pode aproximar o jovem leitor de narrativas aos quais ele só teria acesso mais tarde. Tendo a possibilidade de escolher audiolivros a partir de um acervo (público ou não) as crianças ganham autonomia para escutar histórias mais longas, mais complexas e com vocabulário mais rico. Escolhendo a história que *querem* escutar, afirmam sua individualidade e sua participação no processo de letramento. Portanto, dá-se mais oportunidades para que a criança tenha uma experiência que a toque, que a transforme e que faça nascer o *leitor*.

Diversos estudos mostram que a complementariedade da leitura e da escuta de livros pode trazer resultados bastante benéficos para o processo de alfabetização em si, para além do estímulo à leitura e ao letramento. Audiolivros do tipo “ler e ouvir”⁹, ou seja, livros impressos acompanhados de mídias de áudios surgiram em 1987 (BURKEY, 2013). Primeiro eram livros acompanhados de fitas cassete e disquinhos, depois com CDs e, atualmente, livros com Código QR ou e-books¹⁰.

Supõe-se que a produção do audiolivro do tipo “ler e ouvir” seja suficientemente criteriosa para transmitir todas as palavras escritas pelo dizer e para avivar as ilustrações pela apresentação da paisagem sonora, num ritmo tal que permita que jovens leitores tenham tempo suficiente para acompanhar as palavras escritas, observar as convenções textuais e as ilustrações e ainda virar as páginas a tempo. Também espera-se que a música, o arranjo, a escolha dos instrumentos musicais, o tom de voz e até a articulação do narrador reflitam adequadamente o ambiente cultural e histórico do livro (BURKEY, 2013). É o respeito a esses requisitos que facultam a imersão literária e a experiência da leitura. No caso de adaptação de livros originalmente impressos para e-books¹¹, somam-se outros cuidados quando o objetivo principal for a experiência literária e não apenas a *excitação da sensação*: os efeitos especiais e animações não devem se sobrepor às narrativas verbais e visuais, a criança deve ter controle sobre o progresso da história, as convenções de escrita (da esquerda para a direita, de cima para baixo...) e o design original das páginas devem ser respeitados (BURKEY, 2013).

4.1 Leitores com dificuldades

Diversos estudos mostram que audiolivros do tipo “ler e ouvir” são ferramentas valiosas também para assistir alunos com dificuldades de leitura. Enquanto o leitor segue o texto impresso e simultaneamente escuta o livro, ele compara o uso da pontuação impressa com a ênfase e as pausas usadas pelo narrador, coteja a escrita ortográfica com a pronúncia das

⁹ Apesar de nossa opção pelo verbo “escutar”, quando em referência ao audiolivro, manteremos o termo pelo qual esses audiolivros se tornaram conhecidos.

¹⁰ Para ter a experiência de ler e ouvir simultaneamente o livro “Where the Wild Things Are”, de Maurice Sendak (1963) na voz de Tammy Grimes (1987), veja o ebook em www.youtube.com/watch?v=2bptuYPvfgk

¹¹ Não entraremos na questão da produção de livros que são planejados desde o início para serem e-books.

palavras e toma os narradores como modelos de construção de sentido de frases completas (ESTEVES; WHITTEN, 2011; MCGILL, 2016; MILANI; LORUSSO; MOLTENI, 2010; MOYER, 2012; NAWOTKA, 2018).

Para crianças e adolescentes com dificuldades de aquisição do código escrito, seja por desvantagens sócio educacionais ou por dislexia de desenvolvimento, as vantagens do audiolivro do tipo “ler e ouvir” vai mais além. Funciona também como uma ferramenta de acessibilidade e de promoção da inclusão escolar (BURKEY, 2013; MCGILL, 2016; NCLD, [s.d.]). Quando a maior parte dos alunos de uma sala já é capaz de ler obras compatíveis com suas competências linguísticas, aqueles com dislexia ou outras dificuldades na leitura, que não adquiriram totalmente a capacidade de transformar com eficiência e rapidez o código escrito em seus correspondentes fonéticos e carregá-los de sentido, vão ficando cada vez mais distantes do texto e da experiência literária (MCGILL, 2016). E, como disse Robledo (ROBLEDO; FARIAS; PAOLO, 2013, p. 59), “se há algo que distancie o leitor, ou o deixe de fora da leitura, é a experiência repetida de ficar excluído de algo”. Como resultado, esses alunos geralmente classificam sua experiência escolar como difícil e frustrante e têm mais chances de terem comportamentos antissociais, baixa autoestima, ansiedade e depressão do que seus pares sem dislexia (MILANI; LORUSSO; MOLTENI, 2010).

Apesar dos vários estudos internacionais que demonstram o potencial da escuta do audiolivro (com ou sem acompanhamento da leitura do texto impresso) no desempenho de estudantes disléxicos e/ou com dificuldades de leitura e escrita (ESTEVES; WHITTEN, 2011; MCGILL, 2016; MILANI; LORUSSO; MOLTENI, 2010; MOYER, 2012; NAWOTKA, 2018), tivemos dificuldade em encontrar artigos científicos nacionais que abordassem essa questão. Para que se tenha uma amostra do cenário, uma busca na plataforma Google Acadêmico com os termos “audiolivro” e “escola” com filtro para língua Portuguesa trouxe 816 resultados¹². Pela análise do título e do resumo dos 100 primeiros resultados exibidos em ordem de relevância (artigos, livros, anais), apenas um artigo abordou o audiolivro como recurso de aprendizagem de estudantes regulares (PEREIRA; SANTOS, 2013) e outro discutiu o audiolivro como estratégia de incentivo à leitura (REGIS; TIMPONI; ALTIERI, 2015). Os demais resultados referiam-se ao audiolivro no contexto da deficiência visual (40%), de sua produção (14%), da biblioteconomia

¹² Busca feita em 03/02/2019

(5%), do ensino-aprendizagem de segunda língua (3%) e outros¹³ (24%). Seis dos resultados não puderam ser acessados e seis eram de estudos feitos em Portugal. Até onde temos conhecimento, nenhum estudo longitudinal investigou se, ou o quanto a escuta de audiolivros pode favorecer a construção de leitores, o que seria bastante interessante.

Mesmo uma busca direcionada nos sites da Associação Brasileira de Dislexia (ABD) e do Instituto ABCD, dedicados a gerar, promover e disseminar informações sobre dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem, há pouquíssimas citações sobre o uso de audiolivros. Na categoria “artigos” do site da ABD há um artigo que trata exclusivamente dos benefícios do uso de audiolivros (ABD, 2016a) e outro que apresenta muitas formas de estimular o uso do audiolivro (ABD, 2016b). Entretanto, em outro artigo sobre como auxiliar alunos disléxicos do mesmo site há a indicação de uso de diversos recursos que valorizam outras vias de aprendizagem que não sejam o livro impresso, mas o audiolivro não é citado entre eles (BORBA; BRAGGIO, 2016):

“Não indique livros apenas para leituras paralelas. Dê preferência a outras experiências que possam contribuir para o alcance dos objetivos previstos: assistir a um filme, a um documentário, a uma peça de teatro, visitar um museu, um laboratório, uma instituição, empresa ou assemelhado, recorrer a versões em quadrinhos, em animações, em programas de informática”

Dentre os artigos disponibilizados pelo Instituto ABCD está um livro sobre boas práticas para a abordagem de pessoas com dislexia e outros transtornos específicos de aprendizagem (NAVAS et al., 2017). Em nenhum dos 15 capítulos escritos por 39 pesquisadores da área o audiolivro apareceu como ferramenta para favorecer a leitura de alunos com tais dificuldades, seja nas atividades de leitura ou como recurso de incentivo à leitura, ainda que o mesmo site disponibilize a tradução de um material que aborda em várias sessões as vantagens do audiolivro para esses alunos (NCLD, [s.d.]).

Com a extensa bibliografia internacional a respeito dos benefícios do audiolivro para alunos com dificuldades de leitura e disléxicos, por que é tão incomum que se veja esse uso no Brasil? Minha percepção no trabalho interdisciplinar e com famílias de crianças com dificuldades

¹³ Mercado e comercialização do audiolivro, vocalização e performance vocal, rádio, cibercultura, comportamento leitor...

de leitura é de que as pessoas não equiparam a leitura-escuta do audiolivro à leitura do texto impresso. É como se a escuta de uma obra literária representasse um “atalho desonesto” ao esforço da decodificação das letras, ou que recorrer ao audiolivro ateste uma desabilidade da qual o aluno deveria envergonhar-se. Além desse ser um conceito equivocado, não leva em consideração as habilidades de atenção e de memória auditiva que a escuta do audiolivro demandam.

Nos parece que a raiz da desvalorização do audiolivro nesse contexto remonta o imperialismo da razão gráfica vigente desde que o livro e a leitura privada foram associados, ainda no século XVIII, à pretensa superioridade intelectual e ao status social privilegiado. Outra explicação possível é a percepção de que audiolivros são para cegos, e que recorrer a eles representaria a admissão de uma desabilidade. Falta a consciência do direto à equidade.

“Não da igualdade que considera todos iguais e a todos dá a mesma quantia de ‘alimento’ – cultural, econômico, educativo. Mas da equidade, que considera cada um segundo as próprias particularidades e, para permitir a cada um alcançar o próprio 100%, entrega a quantia de ‘alimento’ do qual ele necessita” (PARMEGGIANI, 2018, p. 46)

Eu sempre pergunto às crianças que dizem não gostar de livros se elas gostam de escutar histórias. Não me lembro de nenhuma criança que tenha dado uma resposta negativa. Meu primeiro objetivo com essa pergunta é mostrar à criança que ela *gosta* de livros, já que eles carregam as histórias que elas gostam de escutar. Do que eles não gostam, ainda, é de ter que *ler* essas histórias, por suas dificuldades para atribuir sentido ao que é (bem ou mal) decodificado. Meu segundo objetivo é propor a escuta de um livro. Algumas crianças se surpreendem e querem verdadeiramente experimentar essa possibilidade. No entanto, muitas, principalmente as mais velhas, já absorveram a cultura grafocêntrica a tal ponto que elas também julgam (felizes ou envergonhadas) que escutar o livro seria uma fraude ao sistema.

5. O LIVRO ILUSTRADO

O livro ilustrado é mais que uma obra que contém imagens: é uma forma particular de expressão que pode abrigar diversos gêneros literários (LINDEN, 2011), de contos de fada a romances policiais, de poesia a suspense.

Diversos estudiosos propuseram classificações e nomenclaturas para livros ilustrados baseados na interação entre a palavra e a imagem. Adotaremos a proposta de Nilolajeva e Scott (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011), por esta considerar também as diferenças entre obras com textos verbais e pictoriais narrativos e não narrativos (Quadro 1).

Quadro 1. Espectro de livros com preponderâncias variadas entre palavra e imagem, adaptado de Nikolajeva e Scott (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011)

PALAVRA	texto narrativo	texto não narrativo
	texto narrativo com poucas ilustrações	texto de lâminas (abecedário, palavras, números, poesia ilustrada)
	texto narrativo com no mínimo uma imagem por página dupla	
IMAGEM	livro ilustrado simétrico narrativas verbal e pictorial mutuamente redundantes	
	livro ilustrado complementar narrativas verbal e pictorial se completam mutuamente	
	livro ilustrado reforçador narrativa pictorial apoia a verbal, narrativa verbal depende da pictorial	
	livro ilustrado de contraponto narrativas verbal e pictorial mutuamente dependentes	
	livro ilustrado siléptico ¹⁴ (com ou sem palavras) duas ou mais narrativas independentes entre si	
	narrativa de imagens com palavras, sequencial	livro demonstrativo não narrativo, não sequencial, com palavras
	narrativa de imagens sem palavras, sequencial	
	livro-imagem	livro demonstrativo não narrativo, não sequencial, sem palavras

¹⁴ Referente à silepse, figura de linguagem em que as palavras na frase não concordam gramaticalmente, e sim pelo significado.

As ilustrações também podem conter figuras de linguagem que complementam, reforçam ou se contrapõem à narrativa verbal, abrem espaço para comentários metaficcionalis e intertextualidade e até textos intraicônicos que tangenciam ou descarrilham o fluxo narrativo (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011) e só poderiam ser transmitidos oralmente pela audiodescrição.

O projeto gráfico do livro ilustrado contemporâneo igualmente contribui com a narração da história e, como a própria ilustração, não são perceptíveis auditivamente. Tamanho, formato (códex abertura vertical ou horizontal, sanfonado, dobras não-convencionais), tipo e gramatura do papel do miolo e da capa, imagens (ou cores) das guardas, diagramação do texto, cartela de cores, fontes usadas, posição e tamanho das ilustrações (emolduradas ou não, enquadradas, desenquadradas, extrapolando a página) (LINDEN, 2011) são parte do *iconotexto*, sendo *lidos* visualmente e corporalmente pela exploração da materialidade do livro.

Nos parece que os tipos de livros ilustrados que são convertidos em audiolivros de modo mais satisfatório são os que dependem mais da narrativa verbal e menos da pictorial, ou seja, os que transitam entre o livro puramente narrativo e o livro ilustrado simétrico (Quadro 1). A partir do livro ilustrado complementar até o livro imagem, seria necessário que se criasse uma narrativa auditiva não-verbal, mas, ainda assim, não nos parece provável que o ouvinte possa chegar aos mesmos significantes que a que teria acesso com a leitura do iconotexto¹⁵. Assim, uma alternativa bastante pertinente para esses livros é o audiolivro do tipo “ler e ouvir”, discutido anteriormente. Seja qual for a decisão dos autores e editores, fica claro que a elaboração de um audiolivro para a infância não se resume à gravação das palavras impressas. Ele requer planejamento e execução específicos e não menos trabalhosos e cuidadosos que o livro impresso. Em última análise, o audiolivro não um subproduto do livro, mas um mídia em si (BARBOSA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num contexto de desvalorização do audiolivro por parte dos especialistas, da forte associação do audiolivro com a deficiência visual e do relativo desconhecimento e da dificuldade de acesso a audiolivros no país, milhões de crianças, especialmente aquelas com dificuldades de

¹⁵ Expressão cunhada por Michael Nerlich (1984) para definir obras que se combinavam signos verbais e pictográficos.

leitura, deixam de ser favorecidos por essa tecnologia de acesso à literatura e a outros gêneros impressos.

Consideramos que *ler* um livro é muito mais que a decodificação das letras e palavras. A leitura de um livro abarca compreensão linguística, discursiva e histórico-social da obra. Ler aproxima o leitor de outros mundos ao mesmo tempo que o leva ao encontro de si mesmo, exercitando o silêncio interno necessário para o recebimento da história. O livro é potencialmente experiência e fruição. Sob essa perspectiva, *ler-escutar* a um audiolivro se compara a *ler* um livro. Por outra via: a via primeira da história das narrativas, desde os primórdios até dois séculos atrás (ou até hoje, dependendo da posição geográfica ou social do receptor).

Se escutar a um audiolivro é prazeroso, se permite acessibilidade a obras literárias que dificilmente seriam acessadas de outra maneira, por que não oferecer e/ou aceitar este caminho? Com ênfase: um caminho, não um atalho, já que a escuta do audiolivro traz seus próprios desafios.

Longe de propormos a substituição da leitura pela escuta de livros ou de se abrir mão do desafio cognitivo que envolve a leitura em si, sugerimos que o paradigma do livro impresso seja revisto. Assim como houve (e há) uma discussão a respeito da tradicional oposição entre o verbo e a imagem, propomos um olhar sobre a oposição entre a palavra impressa e a palavra dita. Em alguns casos, podemos superar a oposição, em direção à *composição*. A palavra impressa não esgota a palavra dita, nem vice-versa. Uma não reduz a plenitude da outra.

REFERÊNCIAS

ABD. **Razões para crianças utilizarem audiolivros.** Disponível em:

<<http://www.dislexia.org.br/razoes-para-criancas-utilizarem-audiolivros/>>. Acesso em: 3 fev. 2019a.

ABD. **Estimule a leitura em sala de aula com técnicas inovadoras.** Disponível em:

<<http://www.dislexia.org.br/estimule-a-leitura-em-sala-de-aula-com-tecnicas-inovadoras/>>. Acesso em: 3 fev. 2019b.

ANDROVANDI, L. **O sonoro e o imaginável: ensaios breves sobre escuta, composição e olhar.**

São Bernardo do Campi: Lamparina Luminosa, 2014.

- AUDIO PUBLISHER ASSOCIATION. **Another banner year of robust growth for the audiobook industry**. New York: 2018. Disponível em: <<https://www.audiopub.org/uploads/pdf/2018-Consumer-Sales-Survey-Final-PR.pdf>> Acesso em: 03 fev. 2019.
- BAJARD, É. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- BAJOUR, C. Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura. In: **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012. p. 16–45.
- BARBOSA, O. Ouvidos para ler: contextualizando audiolivro, leitura e entretenimento 1. **Revista Brasileira de História da Mídia**, v. 6, n. 1, p. 231–246, 2017.
- BORBA, A. L.; BRAGGIO, M. Â. **Como interagir com o disléxico em sala de aula**. Disponível em: <<http://www.dislexia.org.br/como-interagir-com-o-dislexico-em-sala-de-aula/>>. Acesso em: 3 fev. 2019.
- BORTOLINI, S. **Mediação oral da literatura: a voz do bibliotecário lendo ou narrando**. [Tese] Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. 2010. 233 p.
- BOTELHO, P. P.; GLANZMANN, J. H.; ALMEIDA, F. A. N. **Os livros que falam: uma proposta de estímulo à Literatura**. Anais do Congresso de Pesquisa e Extensão e da Semana de Ciências Sociais da UEMG/Barbacena. **Anais...2015**
- BUARQUE, D. Já ouviu um livro? Obras narradas são a nova aposta do mercado editorial. **A Folha de São Paulo**, 09/07/2018. Disponível em: <<https://tools.folha.com.br/print?site=emcimadahora&url=http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/20>>. Acesso em: 09 jul 2018.
- BURKEY, M. **Audiobooks for youth: a practical guide to sound literature**. Chicago: Ala Editions, 2013.
- CARTER, P. **The Lie of the Land**. Londres: Faber and Faber, 1996.
- CARTER, P. Ambiguous traces, mishearing, and auditory space. In: ERLMANN, V. (Ed.). **Hearing Cultures: essays on sound, listening and modernity**. Oxford: Berg, 2005. p. 43–63.
- DERIVE, J. **Oralidade, literarização e oralização da literatura - Culturas negras**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2010.
- ESTEVES, K. J.; WHITTEN, E. Assisted Reading with Digital Audiobooks for Students with

Reading Disabilities. **Reading Horizons**, v. 51, n. 1, p. 21–40, 2011.

FAILLA, Z. (ED.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2012.

FAILLA, Z. (ED.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FISCHER-LICHTE, E. **Estética de lo performativo**. 2ª ed. Madrid: Abada Editores, 2014.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. p. 9–14.

FRISCH, M. Prólogo. In: LARROSA (Ed.). **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 9–14.

HA, T.-H. **The beginning of silent reading changed westerners**. Disponível em:

<<https://qz.com/quartz/1118580/the-beginning-of-silent-reading-was-also-the-beginning-of-an-interior-life/>>. Acesso em: 19 out. 2018.

HOYOS, B. J.; SALINAS, L. M. Comportamento leitor e acesso ao livro no Brasil em comparação com outros países da América Latina. In: FAILLA, Z. (Ed.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 141-155.

JÁCOME, M. Q. D. et al. **Elementos Bioéticos do Programa Saúde na Escola (PSE): uma ação conjunta dos Ministérios da Saúde e Educação do Brasil**. (J. E. Triana, Ed.) Bioética en un continente de exclusión: de la reflexión a la acción. **Anais...**Bogotá, Colombia: UNESCO, 2010

LAJOLO, M. Números e letras no mundo dos livros. In: FAILLA, Z. (Ed.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 113–126.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiências**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LINDEN, S. VAN DER. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LOPES, A. C. M. **Literatura oral tradicional**. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

MANGUEL, A. **O leitor como metáfora**. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

MARTÍNEZ, R.; TRUCCO, D.; PALMA, A. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: Panorama y principales desafíos de política. **CEPAL**, v. Serie Polí, n. 198, p. 1–40, 2014.

MCGILL, A. H. **Audio Books with Struggling Readers at the Elementary School Level This is to**

certify that the doctoral study by. [Tese] Walden University, College of Education. 2016. 146 p.

MEIRELES, M. Google lança sua plataforma de livros em áudio no Brasil. **Folha de São Paulo**, 11/01/2018. Disponível em < <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/07/google-lanca-sua-plataforma-de-livros-em-audio-no-brasil.shtml>> Acesso em: 11 jan. 2018.

MENEZES, N.; FRANKLIN, S. Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para os deficientes visuais. **Ponto de Acesso**, v. 2, n. 3, p. 58–72, 2008.

MILANI, A.; LORUSSO, M. L.; MOLTENI, M. The effects of audiobooks on the psychosocial adjustment of pre-adolescents and adolescents with dyslexia. **Dyslexia**, v. 16, n. 1, p. 87–97, 2010.

MOYER, J. E. Audiobooks and e-books: a literature review. **Reference & User Services Quarterly**, v. 51, n. 4, p. 340–354, 2012.

NAVAS, A. L. et al. (EDS.). **Guia de boas práticas: do diagnóstico à intervenção de pessoas com transtornos específicos de aprendizagem**. São Paulo: Instituto ABCD, 2017.

NAWOTKA, E. **Bologna 2018: Audiobooks Offer Kids New Opportunities to Learn**. Disponível em: <<https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-industry-news/article/76499-bologna-2018-audiobooks-offer-kids-new-opportunities-to-learn.html>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

NCLD. **Caixa de Ferramentas de Dislexia**. Disponível em: <http://www.institutoabcd.org.br/portal/arquivos/1360165708_material_de_orientacao_extraido_do_site_do_ncl.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2019.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. **Livro ilustrado: palavras e imagens**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NUNES, E. V.; MACHADO, F. O.; VANZIN, T. Audiodescrição como tecnologia assistiva para o acesso ao conhecimento por pessoas cegas. In: ULBRICHT, V. R.; VANZIN, T.; VILLAROUÇO, V. (Eds.). **Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo**. Florianópolis: Pandion Editora, 2011. p. 191–232.

PARMEGGIANI, R. **Desabilidade**. São Paulo: Nós, 2018. 64 p.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. **A-book: estratégias de compreensão em ano final do ensino fundamental**. Anais do SILEL. **Anais...**Uberlândia: EDUF, 2013

PRADES, D.; LEITE, P. P. (EDS.). **Variações: ser jovem**. Crianças e jovens no século XXI : leitores e leituras. **Anais...**São Paulo: Livros da Matriz, 2013

PUBLISHNEWS. **Audiolivros ajudam HarperCollins a registrar receita recorde**. 11/02/2019. Disponível em: <<https://www.publishnews.com.br/materias/2019/02/11/audiolivros-ajudam-harpercollins-a-registrar-receita-recorde>> Acesso em: 11 fev. 2019.

PUBLISHNEWS. **Ubook lança plataforma para as crianças**. 19/04/2018. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2018/04/19/ubook-lanca-plataforma-para-as-criancas>>. Acesso em: 19 abr 2018.

REGIS, F.; TIMPONI, R.; ALTIERI, J. Estratégias multimídia de incentivo à leitura: estudo do caso Dom Casmurro. **Comun Mídia Consumo**, v. 12, n. 33, p. 133–149, 2015.

ROBLEDO, B. H.; FARIAS, F.; PAOLO, C. **Literaturas e juventude**. (D. Prades, P. P. Leite, Eds.)Crianças e jovens no século XXI : leitores e leituras. **Anais...**São Paulo: Livros da Matriz, 2013

UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS. **More Than One-Half of Children and Adolescents Are Not Learning Worldwide**. Fact Sheet No. 46. 2017. Disponível em: <<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-en-2017.pdf>>.