

**MARIA LUCIA OLIVEIRA SUZIGAN DRAGONE**

**O DESPERTAR DA RELAÇÃO CONSCIENTE COM A  
VOZ NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:  
EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

**Tese de Doutorado** apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras –UNESP – Campus de Araraquara, como exigência para a obtenção do Título de Doutora em Educação.

**Eixo Temático:** Trabalho Educativo

**Linha de Pesquisa:** Educação do Professor

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luciana Maria Giovanni

Araraquara - SP

2007

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA LUCIA OLIVEIRA SUZIGAN DRAGONE

Ao Joaquim,

Por todos os momentos de nossa vida em comum nos quais o companheirismo foi marcado por carinho e paciência. Por vibrar com minhas investidas acadêmicas e profissionais.

Pelas palavras de incentivo a novas realizações mostrando que o melhor é fazer, do que se arrepender de não ter feito, todas as coisas que a vida nos dá oportunidade de realizar e, depois, perceber que, na maioria das vezes, valeu a pena vencer o desafio!

Por tudo...

[...] quando eu soltar a minha voz, por favor entenda é apenas o meu jeito de dizer o que é amar.

Gonzaguinha [19--]

## AGRADECIMENTOS

Ao Diogo e ao Fábio simplesmente por existirem e iluminarem meus passos, com satisfações diárias de observar seus passos em direção ao futuro; por serem meus filhos, meus amigos e meus incentivadores.

Às minhas alunas, Veruska, Fabrícia, Ana Regina e Kely, que se propuseram a me ajudar em algumas tarefas, pela dedicação sem questionamento, pelo olhar de satisfação em ter realizado, e por me fazer compreender que vale a pena ensinar.

Às fonoaudiólogas e às educadoras que deixaram suas atividades profissionais, por várias horas para se dedicarem à análise detalhada de minhas amostras em vídeo, oferecendo atenciosamente seu conhecimento para o enriquecimento dos resultados deste estudo.

Aos coordenadores dos Cursos de Normal Superior e de Pedagogia que gentilmente se dispuseram a me ajudar, abrindo as portas de suas instituições e buscando todas as possibilidades para que o Curso, proposto pelo método desta tese, fosse realizado.

A todos professores e professoras que participaram deste estudo, desde os primeiros contatos até a observação de suas aulas, pelo interesse na pesquisa, pela vibração ao perceberem que a voz é algo passível de modificações; e aos alunos das classes observadas que ofereceram um retrato de suas vidas em sala de aula.

Ao José Ernesto de Fáveri, professor viajante como eu, que ofereceu, com suas reflexões filosóficas, um novo caminho para minha compreensão do momento científico no qual vivemos, numa única conversa de três poucas horas de viagem, na condição de passageiros ocasionais, de ônibus até São Paulo.

Ao professor Dr. Clóvis de Barros Filhos por suas vibrantes orientações e contribuições no Exame de Qualificação, por me impulsionar a explicar, por me provocar a pensar mais, a firmar minhas idéias e decisões científicas.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alda Junqueira Marin, pelos ensinamentos sensatos, claros, que tem me oferecido durante meu percurso acadêmico, desde o mestrado, durante suas aulas sérias e densas, em curtas conversas ou em longas orientações como aquelas oferecidas durante minhas qualificações. Figura próxima que me oferece lembranças distantes – nossa cidade de origem e nossas mães, professoras brilhantes.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mara Behlau que tem sido tutora de meu caminho profissional, cúmplice de olhares na concordância e discordância dos fatos. Agradeço a força para a tomada das decisões acadêmicas, e a amizade certa nas horas incertas.

A todas as minhas professoras – minha mãe querida; minhas mestras da escola primária; vibrantes professoras(es) do ginásio e colegial; professoras(es) entusiasmadas(os) da faculdade e da pós graduação; minha prudente e estimada orientadora de Mestrado, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Regina Guarnieri – todos exemplos maravilhosos de garra, sabedoria, dedicação, conhecedores do significado de “ser professor”.

A todos os meus alunos que me ofereceram a oportunidade de “ser professora”.

Finalmente, agradeço a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Giovanni que viabilizou meu projeto acadêmico de cursar doutorado, com sua luz sábia a cada passo deste percurso, fazendo-me ver o valor do conhecimento contido nas diversas linhas do saber, sem fronteiras. Professora, cuja voz calma e de entonação suave, iluminada por seu olhar claro, sugere que os caminhos a serem percorridos não são intransponíveis. Professora que abre as portas do saber e nos convida a entrar com sua incansável reflexão para encontrar a palavra certa, que, seguramente, será entendida por nós, seus alunos. Professora amiga, amiga professora, numa troca de papéis incessante que nos convida a pensar, a gostar de pensar, e a crescer.

DRAGONE, M. L. S. *Despertar da relação consciente com a voz na formação inicial do professor: efeitos na prática docente*. Tese (Doutorado em Educação Escolar) Araraquara – SP. Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, 2007.

## RESUMO

A voz permeia os processos humanos de interação por linguagem oral que, por sua vez, permeia o desenvolvimento intelectual e da personalidade. As formas de falar são historicamente construídas por experiências sociais e culturais. São utilizadas sem que se precise pensar para escolher as formas mais aceitas por cada contexto ou interlocutor, o que não impede que sejam retraduzidas, continuamente, pela exposição a novas experiências e conceitos que, se utilizados e aceitos pela sociedade com bons resultados, incorporam-se gradualmente ao *habitus* existente. A voz do professor insere-se neste processo e é parte integrante do ser e fazer humano. Está presente no centro do processo de ensinar e aprender: na comunicação do professor em sala de aula. A voz do professor merece atenção por se tratar de um dos principais recursos do trabalho docente, configurando-se como parte integrante dos processos de interação que ocorrem em sala de aula durante a comunicação oral. O **objetivo** deste estudo consistiu em expor professores em formação no ensino superior, a conceitos sobre voz e comunicação oral para observar e analisar os resultados, desta exposição, durante os processos de interação com alunos em sala de aula. No que se refere à **metodologia** optou-se por uma pesquisa analítico-descritiva cujos dados foram coletados no ano de 2005, a partir das respostas a um questionário inicial por 133 sujeitos graduandos do último ano de cursos superiores de formação para o magistério de três Instituições de Ensino Superior do interior do estado de São Paulo, com a finalidade de compor o perfil dos participantes. Em seguida foi oferecido um Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral, com 32 horas de duração, gratuito, a todos respondentes do questionário inicial. Por motivos relacionados à época na qual o curso ocorreu, a formas de divulgação e disponibilização do curso pelas instituições, somente 17 professores participaram do curso. Foram realizados registros em áudio das vozes dos participantes (/a/ prolongado) antes e depois do curso, com a finalidade de se avaliar se as vozes estavam dentro de faixas de referência de normalidade. Três (3) professoras já atuantes no magistério, alunas dos cursos de graduação, foram observadas e filmadas em sala de aula durante a realização de uma atividade didática completa, antes e depois do curso, num espaço de tempo médio de três meses e meio. As imagens foram editadas segundo três momentos da aula: motivação para aprender, ação de ensinar e aprender e expressão do conhecimento. Várias dimensões de análise foram estruturadas, com olhares multidisciplinares, por se tratar de um estudo sobre o ensino que não pode limitar-se a um só foco de observação. Desta forma os dados obtidos foram avaliados, quantitativa e qualitativamente, pela pesquisadora (também observadora em sala de aula), por fonoaudiólogas (avaliando a voz e o comportamento vocal e verbal) e por educadoras (avaliando a comunicação oral em sala de aula e os processos de interação com os alunos e com os objetivos de cada momento da aula). Foi possível concluir que ocorreram benefícios decorrentes da participação das professoras no curso de extensão nas diversas situações da sala de aula em relação à qualidade da voz das professoras, além de terem sido constatados benefícios para os processos de interação ocorridos por comunicação oral da professora durante as aulas, tais como: atenção mais evidente dos alunos, manutenção das interações por linguagem oral durante as atividades, maior envolvimento dos alunos na aula, atitudes comunicativas das professoras mais adaptadas às necessidades do contexto. A maioria dos resultados foi estatisticamente significativa para melhor nos momentos da aula denominados: motivação para aprender

DRAGONE, M. L. S. The awakening of the conscious relationship with the voice in the teacher's initial formation: effects on the educational practice. Thesis (Doctor's degree in School Education) Araraquara – SP. Faculty of Sciences and Letters of São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, 2007.

### ABSTRACT

The voice permeates the human processes of interaction by oral language which permeates the personality and the intellectual development. The ways of speaking are historically built by social and cultural experiences. They are used with no need of choosing the most acceptable ways for each context or speaker. Moreover, they could be continually retranslated through their exhibition to new experiences and concepts which, if used and accepted by the society with good results, could gradually be incorporated to the existent *habitus*. The teacher's voice is inserted in this process and is a constituent of the human being and doing. It is present in the center of the process of teaching and learning: in the teacher's communication in classroom. The teacher's voice deserves attention for being one of the main resources of the educational work, configured as constituent of the interaction processes that happen in classroom during the oral communication. The **aim** of this study consisted of exposing teachers in formation in the superior education to concepts about voice and oral communication in order to observe and analyze the results of this exhibition, during the interaction processes with students in classroom. As for the **methodology**, we chose an analytical-descriptive research, whose data were collected in 2005, from the answers to an initial questionnaire by 133 subjects – seniors who were attending teaching formation courses in three state universities in São Paulo state, with the purpose of composing the participants' profile. Afterwards, a free 32-hour Extension Course about Voice and Oral Communication was offered to all the subjects of the initial questionnaire. Because of the period of the year in which the course happened, and the way it was publicized by the institutions, only 17 teachers participated in the course. Audio registrations of the participants' voices were accomplished (prolonged /a/) before and after the course, with the purpose of evaluating whether the voices were inside the reference areas of normality. Three (3) teachers who were already working in the teaching area, undergraduate students, were observed and filmed in the classroom during the accomplishment of a complete didactic activity, before and after the course, in a length of time of three and a half months. The images were edited according to three moments of the classroom: motivation to learn, learning action and knowledge expression. Several analysis dimensions were structured, with multidisciplinary views, regarding the study about the teaching which cannot be limited by only one focus of observation. In this way, the data obtained were analyzed in a qualitative and quantitative way, by the researcher (also the classroom observer), by the speech therapists (evaluating the voice and the vocal and verbal behavior) and by the educators (evaluating the oral communication in classroom and the interaction processes with the students and with the objectives of each moment of the class). It was possible to conclude that some benefits happened because of the teachers' participation in the extension course in several situations of the classroom in relation to the quality of the teachers' voice, besides the benefits verified in the interaction processes in the teacher's oral communication during the classes, such as: more evident attention by the students, maintenance of the interactions by oral language during the activities, the students' larger involvement in the class, the teachers' communicative attitudes better adapted to the needs of the context. Most of the statistics results showed improvement in the classroom moments denominated: *motivation to learn* and *knowledge expression*. During the *learning action*, a decrease of the values attributed to the analyzed communicative attributes was detected, which can be related to inherent difficulties of the beginning teachers' own inexperience in the accomplishment of the pedagogic activity that probably restrained a differentiated attention for the voice and oral communication in the moment that most demanded their attention in the teaching action. We conclude that the participation in the extension course in voice and oral communication generated transformations in the teachers' ways of speaking, with significant results in the interaction processes in classroom permeated by the teacher's oral communication with her students - what evidences the importance of the incorporation of concepts about voice and oral communication in the educational knowledge to be taught during the teachers' formation courses.

Keywords: teacher's voice - educational formation - classroom.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Sala da Professora 1.....	137
Figura 2	Sala da Professora 2.....	138
Figura 3	Sala da Professora 3.....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos e turmas de ensino superior do universo empírico .....	118
Tabela 2	Universo empírico e dos respondentes do questionário inicial.....	120
Tabela 3	Sujeitos segundo sexo e faixa etária .....	121
Tabela 4	Sujeitos segundo formação anterior .....	121
Tabela 5	Sujeitos segundo atuação no magistério .....	121
Tabela 6	Sujeitos atuantes no magistério segundo nível de ensino e condição funcional.....	122
Tabela 7	Valor da voz no trabalho docente segundo perspectiva dos sujeitos respondentes ao questionário inicial.....	124
Tabela 8	Interesse em participar de uma pesquisa sobre voz do professor e justificativas .....	125
Tabela 9	Alunos de último ano de Cursos Normal Superior e Pedagogia segundo atuação no magistério.....	126
Tabela 10	Sobre a escolha das professoras para observação em sala de aula .....	127
Tabela 11	Universo empírico segundo adesão ao curso de extensão .....	131
Tabela 12	Valores acústicos das amostras vocais de vogal prolongada /a/.....	133
Tabela 13	Valores médios dos atributos vocais e de fala obtidos pelas professoras antes e depois do curso de extensão.....	176
Tabela 14	Valores obtidos pelos atributos vocais e de fala unindo todos os momentos da aula..	182
Tabela 15	Valores médios de todos os atributos vocais e de fala obtidos antes e depois do curso em cada momento da aula .....	182
Tabela 16	Valores médios dos atributos vocais e de fala unificados antes e depois do curso.....	183
Tabela 17	Valores médios dos atributos comunicativos obtidos pelas professoras antes e depois do curso .....	187
Tabela 18	Valores obtidos pelos atributos comunicativos antes e depois do curso unindo os momentos da aula.....	190
Tabela 19	Valores médios obtidos antes e depois do curso em cada momento da aula unificando os atributos comunicativos .....	191
Tabela 20	Valores médios dos atributos comunicativos unificados antes e depois do curso.....	195

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Descrição das características das professoras selecionadas para observação em sala de aula .....	128
Quadro 2	Descrição resumida das observações realizadas das aulas da Professora A e análise qualitativa da voz e comunicação oral durante as situações de interação em sala de aula, antes e depois do curso .....	141
Quadro 3	Descrição resumida das observações realizadas das aulas da Professora B e análise qualitativa da voz e comunicação oral durante as situações de interação em sala de aula, antes e depois do curso .....	153
Quadro 4	Descrição resumida das observações realizadas em sala de aula da professora c, e análise qualitativa das modificações vocais e verbais antes e depois do curso .....	161
Quadro 5	Resumo dos apontamentos das avaliadoras educadoras .....	192
Quadro 6	Aspectos particulares antes e depois do curso pela observação das aulas.....	201
Quadro 7	Atributos vocais e de fala com diferenças significativas antes e depois do curso e observações das fonoaudiólogas sobre as dificuldades das professoras.....	201
Quadro 8	Atributos comunicativos com diferenças significativas antes e depois do curso e observações das educadoras sobre as dificuldades das professoras.....	202

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
1.1 OBJETIVO.....	17
1.2 HIPÓTESES .....	17
1.3 JUSTIFICATIVA .....	17
<b>2 MATERIAL E MÉTODO</b> .....	<b>24</b>
2.1 O UNIVERSO EMPÍRICO.....	25
2.2 O CURSO DE FORMAÇÃO SOBRE VOZ E COMPORTAMENTO VOCAL .....	26
2.3 A ESCOLHA DOS SUJEITOS PARA OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA .....	28
2.4 A ESTRUTURAÇÃO DA OBSERVAÇÃO E DA ANÁLISE DA VOZ E DO COMPORTAMENTO VOCAL EM SALA DE AULA.....	29
2.4.1 A análise acústica.....	32
2.4.2 A análise da voz e do comportamento vocal nas situações de interação e de comunicação oral em sala de aula .....	33
2.4.3. A análise da Pesquisadora.....	35
2.4.4 A análise sob a percepção de Fonoaudiólogas .....	36
2.4.5 A análise sob a percepção de Educadoras.....	38
2.5 ANÁLISE ESTATÍSTICA.....	41
2.6 ORGANOGRAMA DA COLETA DOS DADOS E DAS ANÁLISES .....	42
<b>3 VOZ NOS PROCESSOS HUMANOS DE INTERAÇÃO</b> .....	<b>43</b>
3.1 A VOZ HUMANA COMO PARTE INTEGRANTE DOS PROCESSOS DE INTERAÇÃO SOCIAL .....	44
3.2. A VOZ DE USO PROFISSIONAL E AS POSSIBILIDADES DE SUA TRANSFORMAÇÃO .....	55
3.2.1 A produção da voz humana.....	57
3.2.2 A voz no exercício profissional .....	62
3.2.3 As intercorrências do uso vocal profissional pelo professor .....	67
3.3 COMPREENDENDO OS PROCESSOS DE ESTRUTURAÇÃO DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....	73
3.4 A VOZ DO PROFESSOR COMO PARTE INTEGRANTE DO TRABALHO DOCENTE.....	79
<b>4 O PROFESSOR E A VOZ INTEGRADOS À SALA DE AULA</b> .....	<b>94</b>
<b>5 DESPERTAR PARA VOZ E O MOVIMENTO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA</b> .....	<b>117</b>
5.1 PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS .....	118
5.1.1 <i>Caracterização do Universo Empírico</i> .....	118
5.1.2 <i>Caracterização dos sujeitos</i> .....	120
5.2 A ORGANIZAÇÃO E AGENDAMENTO DO CURSO DE EXTENSÃO: “RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ: EXPRESSIVIDADE EM SALA DE AULA” .....	129
5.3 DADOS ACÚSTICOS DA QUALIDADE VOCAL POR REGISTRO EM ÁUDIO DE VOGAL PROLONGADA /A/ DOS PARTICIPANTES DO CURSO.....	132

5.4 A OBSERVAÇÃO E REGISTRO EM VÍDEO DA VOZ E COMUNICAÇÃO ORAL / VERBAL DAS PROFESSORAS EM SALA DE AULA.....	135
5.4.1 Descrição e caracterização dos ambientes escolares e dos alunos das salas de aula observadas .....	135
5.4.2 Análise qualitativa da observação da comunicação oral e atitudes comunicativas das professoras em sala de aula sob o ponto de vista da pesquisadora presente durante o registro em vídeo .....	139
5.5 ANÁLISE DA VOZ E DA COMUNICAÇÃO ORAL DAS PROFESSORAS POR MEIO DO REGISTRO EM VÍDEO ..	173
5.5.1. Análise da voz e comunicação oral das professoras sob avaliação de Fonoaudiólogos	174
5.5.2 Análise da comunicação oral das professoras sob avaliação de Educadores .....	184
<b>6 VOZ E COMUNICAÇÃO ORAL – PARTE DOS SABERES DOCENTES .....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
ANEXO A .....	213
ANEXO B .....	214
ANEXO C .....	215
ANEXO D .....	216
ANEXO E .....	217
ANEXO F.....	218
ANEXO G .....	219
ANEXO H .....	220
ANEXO I.....	221
ANEXO J .....	222
ANEXO K .....	223

# 1 INTRODUÇÃO

[...] estamos todos nós cheios de vozes que o mais das vezes mal cabem em nossa voz [...]

Ferreira Gular (1999)

A voz do professor é meu objeto principal de estudo. Abordar esta voz não é uma tarefa simples, a iniciar pelo sentido da própria palavra voz que sugere outros tipos de vozes como voz de poder, de reivindicação, e de necessidade de ser escutada. Meu objeto é a voz que é o som da fala, com qualidades acústicas individuais e com formas diferenciadas de ser produzida durante as emissões orais humanas, integrando o conteúdo da mensagem. Esta voz é construída social e culturalmente no decorrer da vida e compõe o conteúdo da comunicação oral segundo a intenção do falante e as necessidades do contexto, produzindo reações no ouvinte. Estas reações provêm de conceitos construídos também social e culturalmente e por experiências anteriores com formas de falar semelhantes. Assim o emissor, o falante, ao falar procura estabelecer com seu interlocutor uma interação na qual espera ser aceito, entendido, e estabelecer um processo comunicativo.

A voz do professor é a voz presente na sala de aula durante as interações e a comunicação oral com os alunos no processo de ensinar e aprender. É a voz que compõe, com suas variações, o comportamento vocal do professor é um dos principais recursos do trabalho docente.

Da mesma forma que se constrói o comportamento vocal para as relações sociais, constrói-se as formas profissionais de falar e as variações vocais segundo fatores histórico-sociais das profissões, segundo experiências dos pares profissionais, segundo as formas mais aceitas de falar pela sociedade. Desta forma o som emitido não passa por controle, flui segundo as opções do falante frente aos ouvintes e a contextos específicos, por escolhas pouco conscientes, mas respeitando os padrões construídos no decorrer da vida.

O despertar do professor para sua própria voz, conforme o título desta tese sugere, significa tornar os processos envolvidos na produção da voz e no comportamento vocal fatos merecedores de maior atenção. Isso significa que os

professores não sabem que sua voz é importante? Não! Eles sabem sim. Sabem que precisam de suas vozes, que falam bastante durante as aulas e que sem voz teriam sérias dificuldades! O significado de se ter uma relação consciente com a voz está relacionado a estabelecer com a emissão da voz e com o comportamento vocal relações que favoreçam o conhecimento de sua produção, das suas formas de utilização, de como este processo ocorre e de dominar suas possibilidades funcionais. É saber utilizar a voz como real recurso de trabalho, adaptando-a às situações diversas de sala de aula, transformando-a para valorizar as interações e a comunicação oral com seus alunos, para valorizar o conteúdo falado; significa saber valorizar a própria forma de falar maximizando pontos positivos, minimizando os negativos, e principalmente não gerando esforço e conseqüente desgaste vocal no decorrer do exercício da profissão. É anexar novas experiências vocais na construção da voz profissional, na apropriação pelo professor de um de seus recursos de trabalho.

É desta voz que falo, é esta relação consciente que pretendo abordar, é sobre a voz e sobre o comportamento vocal do professor nos processos de interação e na comunicação oral em sala de aula que pretendo focar meu olhar, e, sobretudo, nas transformações passíveis de se realizar ao acrescentar mais um fator que comporá a construção da voz do professor, o conhecimento das suas possibilidades vocais.

A partir desta apresentação de meu objeto de estudo procurarei, nas próximas linhas desta introdução, expor os caminhos de reflexão percorridos na construção deste estudo.

A voz do professor pertence a um universo profissional diferenciado, nada simples, repleto de intercorrências ora inerentes da própria sala de aula, ora provindas de instâncias externas relacionadas à organização escolar. Embora esta voz seja um dos recursos do trabalho docente, nem sempre é percebida como tal pelos próprios professores, ficando obscurecida pelos incontáveis acontecimentos da aula que o professor precisa organizar e executar.

Para compreender a voz nas situações de uso profissional torna-se necessário analisá-la sob a ótica das funções que lhe são atribuídas e das formas aceitas como preferenciais para alcançar ações de trabalho bem sucedidas. No caso da voz do professor é fato que ela é utilizada na maioria das ações docentes, com exigências de alta demanda e intensidade, em ambientes nem sempre adequados acusticamente, e para muitos alunos. É muito comum encontrar professores

considerando suas vozes importantes porque as utilizam em grande parte de suas ações, porém não se percebe uma busca para avançar na compreensão, para melhor utilizá-la na função educativa, para fortalecer ou enfraquecer as interações e a comunicação oral em sala de aula nas quais se encontra a essência do trabalho docente. No campo educacional valoriza-se o conteúdo, mas, de forma alguma sem minimizar o valor implícito neste conteúdo, esquece-se que ele tem uma forma de ser expresso além do significado da palavra ou da estrutura gramatical, forma na qual residem a voz e o comportamento vocal. Estes conceitos, incorporados ao exercício desta profissão, obscurecem esta forma de falar, que tem significado nela mesma, que altera ou acrescenta significado à palavra falada.

Embora a voz seja construída social e culturalmente no decorrer da vida, é passível de ser modificada e de ser adaptada para distintas situações. Os professores compreendem a importância da voz como veículo condutor da mensagem oral, sabem que sem ela crescem as dificuldades em sala de aula, mas não a encaram profissionalmente. Este fato pode estar associado a pouca preocupação dos órgãos responsáveis pela formação de professores em lhes oferecer conhecimento nesta área na formação inicial ou continuada.

Há de se pontuar que nas últimas décadas houve a divulgação intensa por profissionais da saúde, especificamente por fonoaudiólogos, de conceitos básicos de cuidados vocais para educadores em exercício ou em formação. Tratava-se de iniciativas para tentar difundir que a voz é passível de cuidados e que ser rouco não é fatídico, ou seja, rouquidão não pode ser algo esperado depois de alguns anos profissionais. Aos poucos estes fatos vêm sendo assimilados por esta classe profissional, lentamente. Na tentativa de compreender esta lentidão, a atenção dos estudiosos sobre o assunto se voltou para a compreensão da voz do professor na sala de aula, quanto a sua utilização na condução dos processos de ensinar e aprender, e regendo as interações com os alunos com toda gama de interferentes, procurando compreender seu valor real na sala de aula.

Desta forma, gradualmente, revelou-se na produção científica uma voz que estava obscurecida na sala de aula, escondida nas entrelinhas dos estudos da educação e iluminada somente sob o foco da saúde vocal, pelos fonoaudiólogos. Ela aparece como aquela presente na comunicação oral do professor e nas suas relações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Desvendou-se a necessidade de se compreender muito mais do que somente como o professor tem



utilizado sua voz, pois, se a voz ocorre durante a ação do professor, há de se compreender melhor o trabalho docente, conhecer que ele é a engrenagem do processo de ensino-aprendizagem, e conhecer o professor como o gerenciador dessa engrenagem com toda sua capacidade, emoção e ação. Há de se compreender a voz como um dos micro-gestos do professor presente o tempo todo na sala de aula, pouco mencionada e explorada, mas provavelmente fator interferente nas relações entre professor e aluno.

Ainda alheios a este quadro que ora se desvenda, a maioria dos professores segue utilizando recursos vocais de forma a dar conta de suas necessidades, com opções construídas por suas histórias de vida pessoal e profissional, que nem sempre conduzem a um melhor desempenho com um mínimo esforço vocal. É fato que só se consegue escolher opções diferentes se o sujeito for exposto a várias delas, saber que elas existem, compreendê-las e praticá-las. Tal oportunidade pode surgir de várias formas na formação do indivíduo, sendo uma delas durante a formação profissional formal inicial ou continuada. Assim, supõe-se que se os professores fossem expostos a formação específica em voz e comportamento vocal poder-se-ia lhes dar a chance de compreender melhor a utilização da voz e as inúmeras opções para seu uso.

Acredito que o professor precisa realmente despertar sua atenção para sua voz, este foco de atenção ainda está adormecido. Despertá-lo para uma relação consciente com sua voz significa desenvolvê-lo para ter melhor autopercepção vocal e para conhecer formas que possibilitem a flexibilização desta voz, para torná-la um efetivo recurso em sala de aula, para que ela seja utilizada sem esforço no trabalho docente, paralelamente favorecendo também a saúde vocal. Para que se transformem comportamentos socialmente construídos há de se reconhecê-los, vivenciá-los e de ter a oportunidade de conhecê-los melhor quanto à forma, função e possibilidades de modificação. Instiga-me saber quais seriam os resultados desencadeados na prática profissional, se os professores fossem expostos a este tipo de conhecimento.

Consciente de que muitas são as possibilidades de obter a resposta a este questionamento e de que, ao escolher uma das possibilidades limito o foco de estudo, mas, não limito as possibilidades de análise, apresento a seguir, o objetivo que norteia meus estudos neste momento e as hipóteses a ele associadas,

## 1.1 Objetivo

Expor professores em formação a conceitos sobre voz e comportamento vocal para observar e analisar os resultados desta exposição, durante os processos de interação e comunicação oral com seus alunos em sala de aula.

## 1.2 Hipóteses

Os professores que participam de um curso sobre voz e comportamento vocal tendem a reagir de forma a modificar o seu comportamento vocal durante a comunicação oral em sala de aula, e esta reação tende a gerar respostas na interação com os alunos. Desta forma há as seguintes hipóteses a serem consideradas para os resultados do presente estudo: encontrar modificações, no comportamento vocal dos sujeitos, geradoras de respostas positivas na interação com os alunos; encontrar modificações, no comportamento vocal dos sujeitos, geradoras de respostas negativas na interação com os alunos, encontrar modificações no comportamento vocal dos sujeitos, mas que não produzirão respostas na interação com os alunos e, finalmente, não encontrar modificações no comportamento vocal dos sujeitos.

## 1.3 Justificativa

Inicialmente abordo a justificativa para meu objeto de pesquisa associando-o a meu percurso como pesquisadora e a conceitos interdisciplinares que fundamentam minha linha de pensamento; e em seguida apresento as justificativas teóricas e práticas relacionadas a este objeto, à estruturação da busca e análise dos dados e à definição dos sujeitos. Evidente, ao final deste item, apresento a justificativa da realização deste estudo passando por sua contribuição teórica científica e a esperada passagem dos conceitos científicos para a prática profissional.

Meu objeto de pesquisa tem sido a voz do professor há mais de dez anos. Percorri diversas trilhas de práticas profissionais clínicas e acadêmicas, para ampliar meu olhar, aproximando-me da realidade que tem sido praticada pelos professores no que diz respeito do uso da voz no exercício de seu trabalho. Tais trilhas, evidentemente, coincidem com outras trilhas percorridas por colegas pesquisadores,

num movimento de que se confunde entre acompanhar os caminhos que surgem e ser acompanhado pelos colegas naquilo que descobrimos e vasculhamos cientificamente.

Torna-se impossível justificar o foco de minha pesquisa atual sem relatar brevemente meu percurso enquanto pesquisadora. Na especialização<sup>1</sup> dediquei-me a investigar a ocorrência de alterações vocais entre professores e suas causas prováveis. Mantive o mesmo foco em diversos estudos subseqüentes até compreender que precisava estudar melhor o professor e seu trabalho para manter minha linha de pesquisa, e para conseguir produzir conhecimento que realmente contribuísse para esta classe profissional. A melhor opção para obter este conhecimento definiu-se pela continuidade de minha formação acadêmica cursando mestrado numa outra área diferente da graduação em fonoaudiologia, e que esta área fosse o mais próxima possível de meu sujeito preferido de pesquisa: o professor.

Assim, cursei mestrado<sup>2</sup> na área da Educação, quando investiguei como a voz do professor era entendida em duas áreas do conhecimento – a fonoaudiologia e a educação – e qual valor era a ela atribuído sob a perspectiva dos próprios professores. Encontrei a voz do professor nas entrelinhas dos estudos da área da Educação, principalmente naqueles que enfocavam o trabalho docente como centro do processo de ensino e aprendizagem. Nestes, se percebia uma atenção muito grande na observação da interação professor-aluno associada à matéria abordada, à dinâmica realizada na aula, à vivência sócio-cultural e política, e à linguagem utilizada pelos professores. A linguagem oral estava sempre presente como fator de interação professor-aluno, e a voz aparecia principalmente na descrição do modo de falar do professor e na observação da reciprocidade das relações da comunicação oral em sala de aula, entendida como melhor na presença de inflexões vocais na fala dos professores. Nos inúmeros estudos da área da Fonoaudiologia sobre a voz do professor pude encontrar uma exaustiva tentativa de compreender a voz do professor e os problemas oriundos de sua utilização como a ocorrência de rouquidão, os sintomas associados à fonação, o perfil vocal de professores de diversos níveis, as causas para o desgaste vocal presente nesta profissão e as conseqüências dos afastamentos do trabalho por causa de problemas vocais. E,

---

<sup>1</sup> Especialização em Voz – Centro de Estudos da Voz – SP (DRAGONE, 1996)

<sup>2</sup> Mestrado em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP- FCL Araraquara (DRAGONE, 2000)

finalmente, na perspectiva dos professores que entrevistei, atribuiu-se à voz papéis diversos na consolidação do trabalho docente: surgiu como recurso didático e como elo de relacionamento professor e aluno. Ao serem instigados, a lembrar as vozes de seus mestres, as respostas dos professores entrevistados revelaram um impacto marcante relacionado às impressões que ficaram em suas memórias: todos os entrevistados descreveram várias recordações que possuíam sobre a qualidade vocal de seus ex-professores e o impacto que elas causaram naqueles momentos, inclusive favorecendo ou não a receptividade à matéria que era então ministrada. A opinião destes professores revelou uma valorização da voz como recurso do trabalho docente, principalmente relacionada aos processos de interação e de comunicação oral com os alunos, no entanto, também revelou a inexistência de conhecimento suficiente para desenvolver este recurso.

Assim, coloco-me claramente como uma pesquisadora com um objeto de estudo relacionado diretamente ao professor e ao seu trabalho, com o com aoaTw[(e5zesm8o

interações com as crianças, que por sua vez percebem as palavras em sua estrutura sonora com significado gramatical, cultural, social e emocional, sendo a entonação parte deste contexto mais amplo, conforme consta nos estudos de Vigotsky (2000)<sup>3</sup>.

A voz da qual trato nesta tese é a unidade sonora da palavra que forma o aspecto sonoro da fala com funções e significados específicos na produção de relações de intelecto e de afeto. A voz compreendida desta forma é, então, parte integrante da linguagem oral com carga conceitual, cultural, social e emocional; voz esta que, no caso da voz do professor, permeia as interações e a comunicação oral em sala de aula.

A voz tem combinações e variações que compõem o comportamento vocal e caracterizam a forma de falar. A forma de falar é algo que se constrói no decorrer da vida por meio de experiências vividas com origens sociais, como modos de representação do mundo, que produz efeitos e afeta relações, segundo um processo histórico social de transmissão de valores e normas que integram os indivíduos e estabelecem posições no universo social.

Acredito que a voz do professor é construída segundo estas experiências histórico-sociais, conforme o consideram Pittan (1994) e Barros Filho (2005), mas, considero também que a exposição dos indivíduos a novos conceitos durante a educação formal oferece novas experiências que se agregam às anteriores transformando-as em menor ou maior intensidade, modificando o indivíduo em maior ou menor grau. Tais conceitos serão retomados no Item 3 quando abordo o referencial teórico desta tese.

Baseando-me nestas reflexões, organizei o Curso: *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula* (Anexo A), a que foram submetidos os professores sujeitos desta pesquisa (cuja metodologia descrevo no Item 2). O conteúdo do curso aborda a voz do professor enquanto recurso de trabalho, as possibilidades de modificações da voz segundo contexto e interações da sala de aula, as formas de produção vocal que instrumentalizam o professor para opções vocais diferenciadas das habituais, e que favoreçam o seu uso funcional como recurso de trabalho durante o exercício profissional. O conteúdo teórico prático deste curso conduz o professor a estabelecer com sua voz uma relação mais consciente.

---

<sup>3</sup> A grafia do nome de Vigotsky passa por variações (Vigotskii, Vygotsky, Vigotski) e para a definição da grafia neste texto foi consultado o Catálogo Coletivo da Rede de Bibliodata (<http://www2.fgv.br/bibliodata> – acessada em 27/02/07) e adotada a forma de entrada autorizada de nome pessoal do autor: Vigotsky, L.S.

A idéia de estabelecer relação consciente com a voz reporta-se ao conceito de que o processo de formação da individualidade humana se concretiza por objetivação e apropriação de objetos sob foco constante de questionamento e de aproximação da realidade (DUARTE, 1993); ou seja, do estabelecimento de relações conscientes com os objetos a serem apropriados pelo indivíduo. No caso em questão o objeto é a voz e o indivíduo o professor e a apropriação desejada é a utilização da voz como recurso de trabalho.

O curso tornou-se a variável principal da presente pesquisa, ou seja, os sujeitos escolhidos atuavam no magistério e freqüentavam o último ano de formação superior, e o único fator que se modificou neste processo de formação entre as duas observações em sala de aula foi a participação deles no curso proposto. O questionamento inicial para este estudo centrou-se no interesse de descobrir quais resultados poderiam ser obtidos na atuação dos professores em sala de aula quando estes fossem expostos ao conhecimento em voz e comportamento vocal.

A forma como se estrutura o presente estudo está permeada pela compreensão de que a voz está locada no trabalho docente e este é o tema-eixo de uma representação esquemática para se estudar, pesquisar e analisar o ensino, conforme proposto por Marin (2005a e 2005b), e que requer uma perspectiva globalizada de análise envolvendo diversas dimensões e focos multidisciplinares conforme será descrito no Item 2. Nesta perspectiva se previnem visões fragmentadas e ampliando-se a visão do pesquisador, com a idéia de que existem inúmeras dimensões interagindo no trabalho docente, algumas restritas ou próximas a sala de aula, outras passando por instâncias intermediárias da vida escolar, do processo de formação inicial e continuada do professor, até alcançar dimensões mais amplas das interferências sociais e políticas do campo do ensino.

Enfoco a voz do professor como parte de uma destas dimensões, e que requerem análises e observações de diferentes componentes que se interagem na ação do professor em sala de aula. Desta forma, as análises envolvem desde as possíveis modificações restritas à qualidade vocal, até a análise dos processos de interação e comunicação oral em sala de aula, incluindo as respectivas respostas dos alunos.

A definição dos sujeitos definiu-se relacionada ao próprio objetivo do estudo que, para ser alcançado, requeria professores iniciantes em atuação, que estivessem cursando algum processo de formação. Optou-se por abordar os

estudantes de últimos períodos de ensino superior, por dois motivos: o primeiro porque o formato inicial do curso a ser oferecido era semelhante ao de disciplinas curriculares de ensino superior; o segundo motivo era a suposição de que professores em início de carreira se encontrariam cursando ensino superior para complementar sua formação formal básica em cursos normais de ensino médio e alcançar as novas exigências profissionais que requerem graduação em nível superior. Optou-se também que seriam eleitos para esta pesquisa os professores que estivessem atuando nos momentos iniciais da escola básica, foco de sua formação atual. Evidentemente a definição da amostra passou pela exigência de serem selecionados somente os professores que tivessem participado do curso proposto.

Desta forma o universo empírico definiu-se pelos estudantes que estavam cursando últimos períodos do ensino superior no ano de 2005, em Cursos de Pedagogia e de Normal Superior de uma cidade da região central do Estado de São Paulo, totalizando 165 estudantes. A localidade destes cursos foi escolhida por ser a mesma da residência da pesquisadora, e por possuir três Instituições de Ensino Superior oferecendo tais cursos. No Item 2, durante a descrição do método utilizado ficarão expostas as dificuldades que surgiram para a definição dos sujeitos, e o detalhamento do afinilamento que ocorreu na definição dos professores para serem observados em sala de aula: 133 estudantes responderam a um questionário inicial, 39 deles já atuavam como docentes, 14 deles nos momentos iniciais da escola básica, e, somente foi possível observar em sala de aula 03 professores.

Espera-se que o conhecimento a ser gerado por esta pesquisa ofereça subsídios para dar suporte a suposição de que entre as diversas necessidades de formação de professores há de se dar destaque a voz e a forma de falar, que permeiam as relações interpessoais e conseqüentemente as interações e comunicação oral em sala de aula. Os resultados podem oferecer uma contribuição para a ampliação do conhecimento sobre a voz do professor em termos da possibilidade de sua transformação e de adaptação para a funcionalidade em sala de aula valorizando sua participação no trabalho docente principalmente no que diz respeito às interações e comunicação oral com os alunos. Uma contribuição prática deste estudo localiza-se na obtenção de olhares mais reais sobre a voz do professor em sala de aula. Olhares iluminando a possibilidade dela ser melhor adaptada às

exigências do trabalho docente, no que diz respeito a sua relevância nas interações e na comunicação em sala de aula.

A justificativa mais ampla para a construção e realização desta tese reside na busca de dados científicos que acrescentem conhecimento específico para que se compreenda melhor as interfaces envolvidas na voz do professor e, assim, contribuir para a compreensão do comportamento vocal e das funções vocais inerentes ao trabalho docente como parte dos saberes a serem construídos pelo professor para realização de suas funções.

Finalizando esta introdução convido o leitor a percorrer os próximos Itens nos quais apresento mais detalhadamente o método escolhido para alcançar meu objetivo (Item 2), retomo o referencial teórico apenas esboçado na justificativa (Item 3); apresento outros estudos que se aproximaram de meu objetivo atual (Item 4); descrevo e discuto os resultados da pesquisa realizada à luz de minha proposta e da literatura consultada (Item 5) e, por fim, concluo meu texto (item 6) retomando as contribuições teóricas e práticas deste estudo e os resultados obtidos.



## 2 MATERIAL E MÉTODO

[...] Através da melodia verbal também se drena a emoção. A pessoa que ouve, vê, prevê, completa, integra. [...]  
Pedro Bloch (1981)

Passo formalmente a descrever o método escolhido para desenvolver esta pesquisa sobre a voz do professor e de suas relações em sala de aula antes e depois da participação em um curso sobre voz e comportamento vocal.

Em se tratando de uma pesquisa cujo objeto é a voz do professor em sala de aula, envolvendo tanto o professor como seus alunos, ou seja, envolvendo seres humanos, foram seguidas as orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) incluindo a apreciação do projeto deste estudo pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Araraquara, o qual foi aprovado sob nº 214 (Anexo B).

Este estudo localiza-se no eixo central do ensino, pois tem como objeto de estudo o professor e sua voz na prática docente. O estudo da voz do professor em sala de aula permeia as interações com os alunos e assume o mesmo caráter interdisciplinar e pluridimensional atribuído ao ensino por Marin (2005a), quando considera a impossibilidade de se estudar o trabalho docente ou outros processos relacionados ao ensino sem que se vislumbre suas múltiplas dimensões de análise, se possível com olhares diversos. A noção de multidisciplinaridade se refere a benefícios evidentes que se obtém se estudos sobre ensino forem realizados por equipes de especialistas, segundo várias temáticas, oferecendo [...] “a garantia da qualidade em relação ao estatuto epistemológico e instrumental de cada área do saber” [...] (Marin, 2005a, p.48); propiciando várias perspectivas de interpretação e diminuindo a chance de se obter resultados e análises de uma única área do saber.

Para atender a mais de uma dimensão, a estrutura deste estudo contém várias perspectivas de análise: a avaliação da qualidade vocal segundo faixas de normalidade de forma objetiva utilizando um programa de análise acústica, com uma amostra de vogal prolongada dos professores antes e depois do curso; a análise qualitativa das situações de interação e comunicação oral em sala de aula, baseadas em anotações da observadora e por meio da transcrição de registros em vídeo das aulas antes e depois do curso, além de avaliações qualitativas e

quantitativas, segundo imagens em vídeo das observações em sala de aula, realizadas por seis fonoaudiólogas e por seis educadoras, visando olhares multidisciplinares. Os dados obtidos passaram, sempre que possível, por tratamento estatístico, para oferecer uma análise quantitativa como auxiliar na identificação da representatividade das circunstâncias observadas. Estes cuidados não esgotarão todas as variáveis do objeto analisado, e nem todas as possibilidades de sua avaliação, mas visam ampliar as informações para que se alcance o objetivo proposto.

A descrição do Método exige que se descrevam também as formas pelas quais foram definidos os sujeitos do estudo. Fiz a opção de trabalhar com professores iniciantes na profissão que estivessem cursando formação de nível superior para docência nos momentos iniciais da Escola Básica, e que já estivessem em exercício profissional, oferecendo a possibilidade de sua prática profissional ser observada em sala de aula.

A seguir passo à descrição destes aspectos abordando o universo empírico, a investigação inicial para caracterização deste universo, a descrição do curso, a definição dos sujeitos e os processos metodológicos de observação, de avaliação e de análise dos dados.

## 2. 1 O Universo Empírico

O universo para a busca dos prováveis sujeitos deste estudo foi aquele que continha os alunos de ensino superior, que estavam freqüentando os últimos períodos no ano de 2005, em Cursos Específicos de Graduação para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental: Pedagogia e Normal Superior, em Instituições Públicas e Privadas da uma cidade da região central do estado de São Paulo, perfazendo um total de 165 estudantes. O contato inicial com este universo foi autorizado formalmente pelos responsáveis das Instituições de Ensino Superior nas quais estavam locados os cursos (Anexo C).

Os alunos do universo referido que estiveram presentes em sala de aula no dia do primeiro encontro, com esta pesquisadora, e que aceitaram formalmente, responderam a um questionário inicial (Anexo D), construído com a finalidade de obter informações sobre sexo, idade, formação e de atuação profissional em

docência. Também constavam algumas questões adicionais envolvendo voz, para pontuar o foco da presente pesquisa, e sobre o interesse dos mesmos em participarem de uma pesquisa sobre este assunto. Os dados obtidos com este questionário caracterizam o universo abordado e estão descritos mais detalhadamente no Item 5, incluindo a descrição dos trâmites envolvidos para que se viabilizasse o contato com estes alunos.

Um total de 133 estudantes de Pedagogia e de Normal Superior, cursando últimos períodos curriculares em 2005, responderam o questionário inicial e passaram a ser os prováveis participantes do Curso de formação em voz e comportamento vocal, cujo conteúdo está exposto a seguir.

## 2.2 O Curso de formação sobre voz e comportamento vocal

Minha experiência profissional com voz do professor e meus estudos focados nesta temática nos últimos 10 anos ofereceram-me bases para a estruturação de um curso para introduzir conceitos básicos e avançados de voz e comunicação oral denominado *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*, com 32 horas de duração. Este curso foi oferecido às instituições de ensino nas quais os alunos do universo empírico deste estudo cursavam a graduação, sem qualquer ônus para instituição ou para os alunos, cuja programação consta no Anexo A.

O conteúdo do Curso foi baseado em conceitos organizados no livro *A Voz que Ensina: o professor e a comunicação em sala de aula*<sup>4</sup>. Aborda, sobretudo, a voz enquanto recurso do trabalho docente e a necessidade do professor compreendê-la como tal para conseguir utilizá-la de forma a não gerar esforço, com melhor desempenho e funcionalidade possível nas relações de ensino e aprendizagem, estabelecendo com ela relações mais conscientes. As informações não se limitam a orientações e treinamento da voz do professor, alcança esta voz na comunicação oral como elemento necessário para a transmissão da mensagem verbal e nas variações dos aspectos supra segmentares da fala (como por exemplo: ritmo, velocidade, pausas, entonação) compondo a expressividade e as variações das emissões orais do professor em sala de aula, principalmente ressalta a

---

<sup>4</sup> Livro escrito pela autora desta tese em co-autoria com Mara Behlau e Lúcia Nagano, resultado de nossos estudos sobre voz do professor desde 1993, ano que iniciei minha especialização em voz (BEHLAU, DRAGONE, NAGANO, 2004).

importância do impacto desta voz nas interações e comunicação oral do professor com seus alunos, presentes na sala de aula.

A estruturação dos aspectos didáticos pedagógicos do Curso foi baseada nas propostas de Fullan e Stiegelmauer (1991). Para os referidos autores existem fases distintas quando se pretende transformar conceitos em utilização: fase de iniciação; fase de implementação; fase de continuidade; fase de avaliação. Trata-se de um processo não linear, mas estruturado em fases que, muitas vezes, serão sobrepostas, com flexibilidade suficiente para ajustes necessários, mas, com objetividade suficiente para alcançar os objetivos propostos inicialmente.

Desta forma, o curso teve uma fase inicial, na qual foram realizados registros em vídeo e áudio dos sujeitos em duas situações de fala (emissão da vogal /a/ prolongada para análise da qualidade vocal). Seguiu-se a fase de implementação, com um trabalho de auto-percepção vocal, na qual foram feitas análises sobre o comportamento vocal registrado, elaborando-se um diagnóstico sobre o comportamento vocal, em conjunto com os alunos. Os participantes foram familiarizados com os conceitos básicos sobre produção vocal para terem subsídios para reflexão sobre suas ações. Nesta fase trabalhou-se a produção vocal visando menor esforço e melhor funcionalidade, a possibilidade de variações do comportamento vocal para diferentes contextos e intenções, procurando refletir sobre possíveis impactos, e foram oferecidas sugestões sobre modificações pertinentes a serem empregadas gradualmente no comportamento vocal dos participantes na prática docente. A fase seguinte do curso, de continuidade, envolveu atividades práticas na tentativa de experimentar as transformações sugeridas durante as aulas, e, se possível, levar as estratégias para suas atividades extra curso, como em atividades do curso de graduação que envolvessem comunicações orais, para os estágios, ou para atuação profissional. A última fase foi a de avaliação e envolveu novas amostras, em vídeo e áudio, com análise comparativa das duas amostras realizada em conjunto com os participantes. Também foram avaliadas as percepções dos alunos a respeito das transformações trabalhadas.

A intenção inicial desta pesquisa era de que este curso fosse oferecido com características de uma disciplina curricular: nos horários habituais, com obrigatoriedade de presença. A realidade das estruturas curriculares das instituições e de seus regulamentos não permitiu que isto acontecesse. Assim, ele ocorreu

conforme as possibilidades de espaço e de calendário das instituições, sem caráter obrigatório, para os alunos de graduação. A viabilização do curso ocorreu somente em duas Instituições de Ensino Superior, de forma gratuita para os alunos de últimas séries de Pedagogia ou Normal Superior das respectivas instituições, sendo que numa delas também aberto a educadores que tivessem interesse, sem que fossem sujeitos do presente estudo. As intercorrências envolvidas na realização do curso serão descritas mais detalhadamente no início do Item 5, pois foram consideradas como dados deste estudo.

Participaram do curso somente 17 alunos, daqueles 133 respondentes ao questionário inicial, que passaram a ser considerados os sujeitos para a observação e análise da qualidade vocal antes e depois do curso, cujo método está descrito oportunamente neste Item; e considerados também como possíveis sujeitos a serem observados na prática profissional caso se enquadrassem nos critérios abaixo descritos.

### 2. 3 A escolha dos sujeitos para observação em sala de aula

A escolha dos sujeitos a serem observados em atividade docente na sala de aula envolveu os seguintes critérios: serem alunos de últimos períodos de graduação em ensino superior em Cursos de Pedagogia ou Normal Superior, terem respondido ao questionário inicial, terem participado do curso de formação em voz e comportamento vocal oferecido por esta pesquisadora e estarem atuando como docentes nos momentos iniciais da escola básica (ensino infantil, primeiros anos do ensino fundamental ou ensino de jovens e adultos). Por rigor ético e metodológico, somente foram observados os professores que consentiram formalmente em serem sujeitos da pesquisa (Anexo E) permitindo amostra em áudio de suas vozes e serem observados e registrados em vídeo em sala de aula, e cujos responsáveis pelas escolas (Anexo F) e os pais ou responsáveis pelos seus alunos, ou ainda os próprios alunos, se maiores de idade (Anexo G) tivessem consentido formalmente na observação. Não foi fator de exclusão a qualidade vocal dos sujeitos, idade ou sexo. Houve evidente afunilamento da quantidade de sujeitos com os critérios determinados. Embora isso tenha limitado a quantidade de observação em sala de aula oferece maior especificidade das amostras, e uma redução nas variáveis a serem analisadas, sem descaracterizar os objetivos deste estudo.

Dos 17 participantes do curso, alunos pertencentes ao universo observado, 3 professores tornaram-se, efetivamente, sujeitos deste estudo, permitindo que sua prática profissional, sua voz e comunicação oral com seus alunos fossem observadas em sala de aula, conforme metodologia abordada a seguir.

## 2.4 A estruturação da observação e da análise da voz e do comportamento vocal em sala de aula

A estruturação de uma amostra a ser analisada depende muito do quê se deseja observar. A forma de registrar a voz e o comportamento vocal inclui-se nesta consideração. No caso deste estudo o foco mais intenso de observação é a voz do professor na prática em sala de aula e envolve os processos de interação e de comunicação oral entre os professores e seus alunos.

Conforme as considerações de Pittam (1994), observações desta natureza requerem alto grau de planejamento quanto ao tipo das gravações das amostras vocais, ao tipo de controles necessários e, finalmente, ao tipo de formulários para julgamento dos ouvintes.

Pressupondo que as transformações no comportamento vocal dos professores passam também por transformações na qualidade vocal, a necessidade de se obter dados com relação a ela é relevante como medida adicional aos resultados possíveis de serem encontrados com a participação de professores em um curso, pois foram nele trabalhadas também as informações teóricas e os exercícios práticos sobre produção da voz sem esforço e para boa projeção vocal.

A análise acústica foi introduzida como dado complementar à avaliação da qualidade vocal por dados objetivos que refletissem de forma mais aproximada a qualidade das vozes das professoras participantes. Para tanto foram realizados registros em áudio de emissões da vogal /a/ prolongada, antes e depois do curso, captadas por microfone omnidirecional Radio Shack mantido sempre na mesma posição e distância da fonte sonora, armazenadas diretamente na placa de som de um computador portátil da marca Toshiba, modelo Satéllite e submetidas a análise acústica realizada no Programa Vox Metria 2.0. Os índices observados foram:

freqüência fundamental, *jitter*, *shimmer*, e proporção harmônico-ruído (GNE). Tais índices encontram-se descritos nos próximos itens.

Para registrar os dados da voz e do comportamento vocal durante a prática profissional, fez-se a opção de registrar em vídeo as aulas das professoras antes e depois do curso. Algumas considerações importantes quanto ao registro em vídeo deste estudo foram estabelecidas conforme considerado por Lapiane (2000), principalmente no que diz respeito a sua importância por oferecer uma multiplicidade de possibilidades a serem observadas, e outras tantas formas de organização e seleção do material a ser analisado. Frente a esta multiplicidade há a possibilidade de escolha do foco de análise, tomando o cuidado de se distinguir entre o que a câmera enfoca e aquilo que realmente se constitui foco de observação. Este tipo de registro e a maneira de tratar o material permitiram diversos recortes e perspectivas. Assim tratado, o material em vídeo pode ser inserido tanto na pesquisa qualitativa, pois as questões que surgem desta análise organizam a realidade da sala de aula, quanto na pesquisa quantitativa por permitirem observações da ocorrência dos acontecimentos.

A partir dos critérios de seleção dos sujeitos, já descritos nos itens a, b, e c deste Item, foram contatadas três alunas de último ano de Cursos de Pedagogia ou de Normal Superior, que já eram professoras em exercício e que permitiram formalmente (Anexo E) a observação de suas atividades em sala de aula. Houve também permissão formal da escola (Anexo F) e dos pais ou responsáveis pelos alunos das referidas classes (Anexo G).

As observações das três professoras foram realizadas segundo a possibilidade de agendamento das escolas e da pesquisadora, variando período de observação entre as três professoras, tais dados serão especificados no Item 5 durante a descrição das aulas. Dois dias de aula de cada professora foram registrados em vídeo: um dia antes do curso de extensão e outro depois. Utilizou-se câmera de vídeo 8 mm, Sony, fixada em tripé, cujos comandos foram acionados pela própria pesquisadora, que também cumpriu a função de observadora, registrando manualmente as impressões e os acontecimentos da aula. Acertou-se com cada professora que seria registrada uma atividade pedagógica completa de cada aula. Cada registro foi realizado desde o início de um dia letivo, assim todos incluíram também os momentos iniciais da aula. O posicionamento da câmera, fixada em tripé,

foi o mesmo nos dois dias de registro, buscando um ângulo de melhor visão dos acontecimentos na sala de aula.

Os registros em vídeo foram transcritos, a esta transcrição foram anexados os registros da observação em sala de aula de forma cursiva, procurando anotar principalmente reações dos alunos e ou da professora que o ângulo da lente poderia não registrar. Assim dispostos foram analisados por mim, a pesquisadora envolvida na observação, numa visão qualitativa da voz e do comportamento vocal utilizado pelas professoras durante a aula, nos processos interativos e de comunicação oral com os alunos, incluindo as respostas verbais e não verbais das crianças associadas à participação delas na proposta de ensinar e aprender de suas professoras.

A análise do material em vídeo não se limitou a isso, pois se tornaria parcial, oferecendo somente a visão de uma pesquisadora. Desta forma, ficou decidido que estes registros seriam também analisados por outras fonoaudiólogas especialistas em voz e por educadoras especialistas em ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto houve necessidade de construir formas específicas para que se observassem e analisassem as extensas amostras em vídeo, representativa das situações registradas em sala de aula, com protocolos específicos para direcionar o olhar das avaliadoras para os objetivos deste estudo.

No que diz respeito à construção dos protocolos de avaliação foram novamente considerados alguns conceitos referidos por Lapiane (2000) sobre a necessidade de se fazer adaptações dos registros de dados conforme a necessidade de cada estudo, sobre a necessidade dos juízes não serem ingênuos e para tanto serem treinados para terem as mesmas idéias sobre o que está sendo indagado ou observado e sobre as formas de julgar o objeto de estudo. Lapiane recomenda que se recorte e randomize a amostra, conforme foi realizado nesta pesquisa.

Nas próximas páginas seguem as descrições metodológicas de cada uma destas fases de análise: acústica, voz e comportamento vocal nos processos interativos e na comunicação oral do professor com seus alunos em sala de aula sob análise da pesquisadora, e de avaliadores não envolvidos na coleta dos dados (seis fonoaudiólogas especialistas em voz e seis educadoras especialistas no ensino em anos iniciais do ensino fundamental).



### 2.4.1 A análise acústica

Para a análise acústica das amostras de fala com a vogal /a/ prolongada emitida pelos professores antes e depois do curso, foram selecionados os seguintes parâmetros acústicos: frequência fundamental, *jitter*, *shimmer* e *glotal to noise excitation ratio (GNE)*. A escolha dos três primeiros parâmetros acústicos ocorreu entendendo-se que são aqueles que têm se mostrado mais resistentes a interferências e aos ruídos de fundo das gravações realizadas em ambiente revestimento acústico conforme ocorreu durante a coleta das amostras vocais durante o curso de extensão, e no caso do último deles para se obter uma proporção entre harmônicos e ruídos que representa de forma mais aproximada a qualidade da voz, conforme referido por Behlau; Madazio; Feijó; Pontes (2001) e no Manual do Programa Vox Metria utilizado na análise. Tais parâmetros, por si só, não categorizam a qualidade vocal, mas são úteis na descrição de determinados aspectos como, por exemplo, acompanhamentos de modificações vocais, e monitoramento de intervenções, constituindo uma linha de base para a documentação fonoaudiológicas. Deve-se deixar claro que os parâmetros acústicos não dispensam outros parâmetros de avaliação (BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001) e não se espelham em outras avaliações, mas, são complementares a outras dimensões de análise. No presente estudo as outras dimensões de análise da qualidade vocal das professoras serão aquelas obtidas na observação das imagens em vídeo com análise perceptivo-auditiva realizada por fonoaudiólogas, que serão especificadas mais adiante neste texto.

Seguem as definições de cada um dos parâmetros acústicos (BEHLAU, 2001; BARROS; CARRARA-DE ANGELIS, 2002) que foram considerados neste estudo para análise das amostras vocais da vogal /a/ prolongada:

- frequência fundamental: representa a velocidade com a qual as pregas vocais se fecham e se abrem, num ciclo repetitivo, por uma unidade de tempo; no caso ciclos por segundo, sendo medida em Hz (1Hz=1c/s); faixa de referência considerada para valores normais no Brasil: 80 a 150Hz para homens adultos e 150 a 250Hz para mulheres adultas.

- *jitter*: medida da perturbação da frequência fundamental da voz (grave / agudo), é considerado o índice que melhor reflete a extensão de uma alteração vocal; faixa de referência de normalidade (Programa Vox Metria) até 0,6%.
  
- *shimmer*: medida da perturbação da intensidade da voz (alta intensidade / baixa intensidade), ou seja variabilidade da amplitude dos ciclos de abertura e fechamento das pregas vocais. É considerado o índice acústico que reflete a quantidade de ruído na voz; faixa de referência de normalidade (Programa Vox Metria) até 6,5%.
  
- *Glotal to noise excitation ratio GNE*: comparação entre os sons com sinais regulares (harmônicos) e ruídos da voz, é proporção harmônico-ruído que tem sido considerado um índice bom para comparação de modificações durante o tratamento vocal; faixa de referência para normalidade (Programa Vox Metria) com valores de 0,5 a 1,0.

Os dados obtidos para cada parâmetro acústico, antes e depois do curso, foram comparados para a verificação se os índices se encontravam dentro das faixas de referência de normalidade e se houve modificações entre as duas amostras, antes e depois do curso. Os resultados encontram-se descritos no Item 5, a isto destinado no corpo deste texto.

#### 2.4.2 A análise da voz e do comportamento vocal nas situações de interação e de comunicação oral em sala de aula

Retomando os conceitos de Marin (2005a, 2005b) sobre a importância de se analisar as situações de ensino com olhares multidisciplinares, ficou estabelecido que a análise das situações em sala de aula seria realizada sob três percepções, conforme já sinalizado anteriormente e agora descrito: a primeira da própria pesquisadora com todo esforço para conseguir se distanciar do objeto observado presencialmente em sala de aula, mas com todo o envolvimento necessário para registrar as situações observadas de forma qualitativa pela visão do todo das aulas e

das variáveis não mostradas pela lente da filmadora; a segunda envolvendo a percepção de seis fonoaudiólogas especialistas em voz para complementar a análise da qualidade vocal, iniciada pela análise acústica, e do comportamento vocal das professoras nos processos interativos e na comunicação oral em sala de aula, com enfoque perceptivo auditivo durante a observação das imagens registradas em vídeo; a terceira envolvendo a percepção de seis educadoras especialistas em alfabetização, que utilizando as imagens em vídeo analisaram os processos interativos da aula e a comunicação oral da professora incluindo as reações e repostas dos alunos.

Para que fosse viabilizada uma análise qualitativa organizada segundo as necessidades comunicativas dos diferentes momentos da aula, houve necessidade de defini-los. Tomou-se como referência três etapas básicas do processo de ensinar e aprender descritas por Giovanni (1996): a motivação ou momento de gerar motivos para a ação de aprender, na qual se encontra o impulso para aprender; a etapa de realização das ações de aprender propriamente ditas; e o momento específico de apropriação do conhecimento ou o processo de interiorização da ação. Para cada etapa espera-se que o professor organize movimentos que permitam ao aluno se aproximar do que será aprendido. A etapa de motivação é o momento em que os alunos partilham experiências, é a fase de expressão, discussão, exposição de idéias e representações já estabelecidas pelos alunos para que gerem os [...] “motivos para aprender” [...], a necessidade do conhecimento a ser adquirido e sirvam de base ou impulso para a ação de aprender. Na etapa de realização das ações de aprender o desafio encontra-se nas atividades e situações práticas para viabilizar vivências de situações de aprendizagem. E, finalmente, a etapa do conhecimento é o momento para análises das situações de desafio que foram vivenciadas, a ser realizada por meio de perguntas, respostas, sínteses, conclusões e críticas que favorecem a interiorização da ação e a expressão do conhecimento adquirido, numa ampliação ou modificação do referencial pré-existente, base sobre a qual o processo para aprender foi desencadeado.

No presente estudo, embora respeitando estes conceitos, foram utilizadas novas denominações estabelecidas pela autora e sua orientadora<sup>5</sup>, visando deixar

---

<sup>5</sup> Que é também a autora do texto tomado como referência para se criar as atuais denominações, para as quais contribuiu e concordou.

mais claro e breve a identificação de cada momento, conforme se segue: *Motivação para a ação, Ação de ensinar e aprender, Expressão do conhecimento*<sup>6</sup>.

Estes três momentos (*motivação para ação, ação de ensinar e aprender, expressão do conhecimento*) foram demarcados por mim, consciente dos limites tênues de suas transições. Os percalços para esta demarcação constam nos resultados (Item 5), considerando sua relevância para a análise qualitativa das amostras, incluindo as considerações sobre as formas de atuação das professoras iniciantes.

### 2.4.3. A análise da Pesquisadora

A primeira fase de análise foi essencialmente qualitativa realizada pela pesquisadora segundo as anotações feitas durante sua presença em sala de aula para o registro em vídeo, e segundo as transcrições das falas e das situações de interação ocorridas nas aulas apoiadas na observação das imagens registradas em vídeo. Nesta fase encontram-se os relatos e as reflexões sobre a voz e o comportamento vocal das professoras durante os processos de interação e comunicação oral com os alunos em sala de aula, comparando os registros antes e depois do curso. A análise, em formato descritivo-analítico, incluiu um relato resumido das observações com as suas respectivas reflexões, contém desde os processos iniciais de acesso a sala de aula, passando pela descrição do ambiente, alcançando as ações das professoras e as reações dos alunos. Tais dados se encontram no Item 5 como parte dos resultados deste estudo.

As próximas fases de análise da voz e do comportamento vocal das professoras durante os processos de interação e comunicação oral em sala de aula foram realizadas segundo observação das imagens registradas em vídeo, editadas e organizadas conforme descrito a seguir:

- as aulas registradas em vídeo foram editadas obtendo-se aproximadamente 20% da amostra de cada uma das aulas filmadas, de cada professora, conforme orientação estatística como o mínimo para se manter representatividade das ações a serem realizadas. Os trechos escolhidos foram àqueles mais característicos dos momentos especificados e nos quais a comunicação oral da professora foi mais

---

<sup>6</sup> No decorrer do presente texto as denominações dos três momentos da aula conforme estabelecido neste Item, aparecerão em itálico, para que fiquem marcados como atributos de análise.

evidente. Após a edição, os trechos foram misturados aleatoriamente na tentativa de evitar que durante as análises qualitativas/ quantitativas os avaliadores identificassem facilmente quais eram os momentos antes do curso e os momentos depois do curso, minimizando a possibilidade de ficarem induzidos a observar melhora ou piora nas ações.

#### 2.4.4 A análise sob a percepção de Fonoaudiólogas

A análise sob o enfoque Fonoaudiológico seguiu um protocolo sobre atributos relacionados à voz e ao comportamento vocal (Anexo H) das professoras nos três momentos representativos da aula, antes e depois do curso. As avaliadoras deste enfoque foram seis fonoaudiólogas especialistas em voz, que foram treinadas quanto ao foco do estudo e quanto aos atributos a serem analisados.

O conteúdo do protocolo para esta avaliação foi baseado nos parâmetros sugeridos para avaliação perceptivo auditiva por Behlau; Madazio; Feijó; Pontes (2001), principalmente aqueles relacionados à voz durante fala encadeada, referentes a:

- qualidade vocal: [...] “conjunto de características que identificam a voz” [...] (BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001, p 91), refere-se neste caso à impressão geral da voz no contexto. Foi considerado como melhor padrão àquela voz produzida sem esforço, sem alterações sonoras audíveis, clara, e sem distorções.

- *loudness*: termo em inglês não é traduzido e significa a sensação psicofísica relacionada à intensidade vocal, observando se a voz variou entre fraca e forte, envolve a expressão de quanto o falante compreende a noção do limite entre ele e o ouvinte. Foi considerado como padrão ótimo a *loudness* adequada para o contexto segundo a percepção das avaliadoras pela imagem e áudio da filmagem.

- *pitch*: termo em inglês não traduzido para o português que significa a sensação psicofísica da frequência fundamental da voz, e seu uso tem

relação direta com a intenção do discurso. Foi considerado como o melhor padrão o *pitch* adequado para o contexto segundo a percepção das avaliadoras pela imagem e áudio da filmagem.

- ressonância da voz: a moldagem e a projeção da voz no espaço, no ambiente, pelo falante. Foi considerado como o melhor padrão a ressonância adequada para os ambientes e contextos das amostras, e que permitissem voz sem tensão e audível para os alunos.

- psicodinâmica vocal: impacto que a voz do falante causa no ouvinte, inclui a possibilidade de sua aceitação ou de sua rejeição. É obtida com todo o conjunto de características vocais e verbais da mensagem oral. Foi considerado como a melhor condição esperada, a psicodinâmica vocal mais adequada para o contexto segundo a percepção das avaliadoras pela imagem e áudio da filmagem.

- articulação de fala: ajustes motores para a produção dos sons na fala encadeada. Foi considerado como padrão ótimo de articulação aquela fala clara, sem distorções, com movimentos amplos e com precisão durante as emissões orais das professoras observadas pela amostra em vídeo, sem se considerar pronúncia regional.

- ritmo e velocidade: parâmetros coordenados com a articulação de fala. Ritmo é um movimento periódico, com tensão e relaxamento se opondo, e velocidade diz respeito ao número de palavras por segundo num texto corrido. Foi considerado como o melhor padrão, dentro de uma avaliação perceptivo-auditiva-visual, sem contagem de palavras, os ritmos e as velocidades compatíveis com a inteligibilidade da fala das professoras e necessidades de comunicação segundo o contexto das amostras.

- entonação: variações de *pitch*, *loudness*, ritmo e velocidade que compõem a musicalidade das emissões orais. Foi considerada como o melhor padrão a entonação adequada para o contexto e interlocutores durante as amostras.

A pontuação de cada atributo foi obtida utilizando de uma escala analógica visual<sup>7</sup> de 100 mm (sem marcação de graduação), ou seja, uma linha horizontal de 100 mm com limites a direita e a esquerda, sendo o limite da direita a melhor condição esperada para o atributo, e o da esquerda a pior condição esperada pelo avaliador. Ao avaliador foi pedido que marcasse uma linha vertical cruzando o local que descrevesse melhor, na sua percepção, o atributo observado. A distância da extremidade esquerda até o ponto no qual ocorria as marcações dos avaliadores foi medida em centímetros, oferecendo o resultando em dados numéricos sobre o desempenho dos professores em cada atributo.

Embora os atributos considerados fossem relacionados mais especificamente aos aspectos da voz perceptíveis auditivamente e do comportamento vocal do professores, houve o apoio visual das imagens complementando as informações, e tornando as amostras mais fiéis à situação em sala de aula, por causa dos interferentes de ruído ambiental.

#### 2.4.5 A análise sob a percepção de Educadoras

Foram avaliadoras deste enfoque seis educadoras especialistas em ensino nos anos iniciais do primeiro ciclo (ensino fundamental), por exercício profissional, por pesquisa e por docência em nível superior de conteúdos voltados para este nível. Para tanto foram formulados três protocolos (Anexos I, J, K), tomando por base aspectos voltados à atitude comunicativa das professoras e suas relações com os momentos da aula, analisados pelo áudio e imagem registrados em vídeo. A observação ocorreu com as avaliadoras tendo conhecimento de qual momento da aula eram os episódios editados; mas, com ordem aleatória para dificultar a identificação de quais imagens eram de aulas antes do curso ou depois.

Os atributos a serem observados para esta avaliação foram estabelecidos segundo a idéia básica de que o professor orchestra a sala de aula, principalmente pelos processos de interação que estabelece com seus alunos, processos estes permeados pela comunicação oral. A construção do conhecimento pelo aluno é considerada como dependente do contato que ele estabelece com as atividades

---

<sup>7</sup> A Escala Analógica Visual (EVA) originada como instrumento para avaliar dor, tem se demonstrado simples, de fácil aplicabilidade, e possibilita a quantificação de aspectos subjetivos dentro da realidade da percepção dos sujeitos.

propostas, conforme referido por Giovanni (1996) e, conseqüentemente, depende da organização do trabalho do professor em sala de aula. A voz foi considerada parte integrante deste processo.

A situação de ensinar e aprender é dinâmica e as reações dos alunos sinalizam as possibilidades de interação com o professor e com o conteúdo trabalhado. Há de se observar essas reações, a concentração, a satisfação, a aceitação das tarefas, a atenção estabelecida nas diversas situações da aula.

A construção do protocolo em questão baseou-se também em alguns conceitos, sobre a construção de um ambiente facilitador em sala de aula, sugeridos por Tapia (2004), tais como a importância de que, no início da aula, ocorra o despertar da curiosidade dos alunos, a manutenção deste interesse, de que no início da aula a função principal do professor é mostrar a importância do que se aprenderá nas próximas etapas da aula; de que durante a organização das atividades precisasse dos alunos atuando porque assim o desejam, atentos e envolvidos nas atividades, e de que isto é possível se ocorre interação entre professor-aluno e as formas de organização das atividades. Esta interação é permeada pela comunicação do professor em sala de aula, muito marcada pela forma e pelo conteúdo da fala do professor.

Desta forma a análise das educadoras sobre a voz e o comportamento vocal presente nas interações e na comunicação oral em sala de aula durante as aulas analisadas no presente estudo serão norteadas por quatro atributos assim definidos: atenção dos alunos; eficiência das falas e formas de se comunicar da professora; manutenção da interação comunicativa com os alunos; e envolvimento dos alunos na atividade proposta. Possibilitou-se com a criação deste protocolo a obtenção de registro sobre as respostas interativas dos alunos frente a comunicação oral da professora. Esses atributos foram observados e analisados em cada momento da aula, mas com algumas especificidades conforme se pode constatar a seguir:

- atenção dos alunos: estabelecimento das atitudes de atenção e a mobilização ou prontidão para a ação a ser realizada (durante a *Motivação para a Ação de Aprender*); atitudes de escuta e de atenção dos mesmos para as falas e orientações da professora (durante a *Ação de Ensinar e Aprender e Expressão do Conhecimento*).



- eficiência das falas e forma de comunicar da professora: a forma de explicar a ação (durante a *Motivação para a Ação de Ensinar e Aprender*); a forma como a professora emitia as orientações aos alunos sobre a ação (durante a *Ação de Ensinar e Aprender*); a forma de falar da professora durante a troca de informações com os alunos para expressar o conhecimento adquirido (durante a *Expressão do Conhecimento*).

- manutenção da interação comunicativa com os alunos: levando em conta a observação da integração dos alunos com a professora neste início de ação (durante a *Motivação para a Ação de Ensinar e Aprender*); envolveu a análise da comunicação da professora com seus alunos na solução das dúvidas e no contato com eles (durante a *Ação de Ensinar e Aprender*; e a *Expressão do Conhecimento*).

- envolvimento dos alunos na atividade proposta: o quanto os alunos demonstravam interesse e se mobilizavam realmente para a ação que iria se iniciar (durante a *Motivação para a Ação de Ensinar e Aprender*); o quanto os alunos demonstravam interesse e realizavam a atividade de aprender proposta pela professora (durante a *Ação de Ensinar e Aprender*); levou em consideração o quanto os alunos estiveram envolvidos na expressão do que aprenderam na atividade proposta (durante a *Expressão do Conhecimento*).

Cada atributo foi avaliado segundo o mesmo tipo de escala analógica visual (Protocolos nos Anexos I, J e K) descrita para a avaliação fonoaudiológica, e com as mesmas condições de levantamento da pontuação, obtendo-se assim dados sobre os resultados obtidos antes e depois do curso segundo respostas observáveis dos alunos e dos processos interativos em sala de aula.

Conforme descrito, obteve-se inúmeros dados qualitativos, assim como inúmeros dados quantitativos que reforçarão a discussão dos qualitativos, e que passaram por tratamento estatístico conforme exposto a seguir.

## 2.5 Análise Estatística

Todos os dados passíveis de análise quantitativa foram analisados por profissional especializado em estatística<sup>8</sup>, utilizando basicamente o teste não paramétrico de Wilcoxon, com dados pareados (o mesmo indivíduo é pesquisa e controle dele mesmo), foram também utilizados os testes de Kruskal-Wallis e Mann-Whitney, ambos não paramétricos. Para testar a concordância entre os avaliadores, foi utilizado o Índice de Concordância de Kappa. Por fim, para complementar a análise descritiva, foi usada a técnica de Intervalo de Confiança para média.

Ficou definido para este trabalho um nível de significância (quanto admitimos errar nas conclusões estatísticas, ou seja, o erro estatístico que estamos cometendo nas análises) de 0,05 (5%). Lembramos também que todos os intervalos de confiança foram construídos com 95% de confiança estatística.

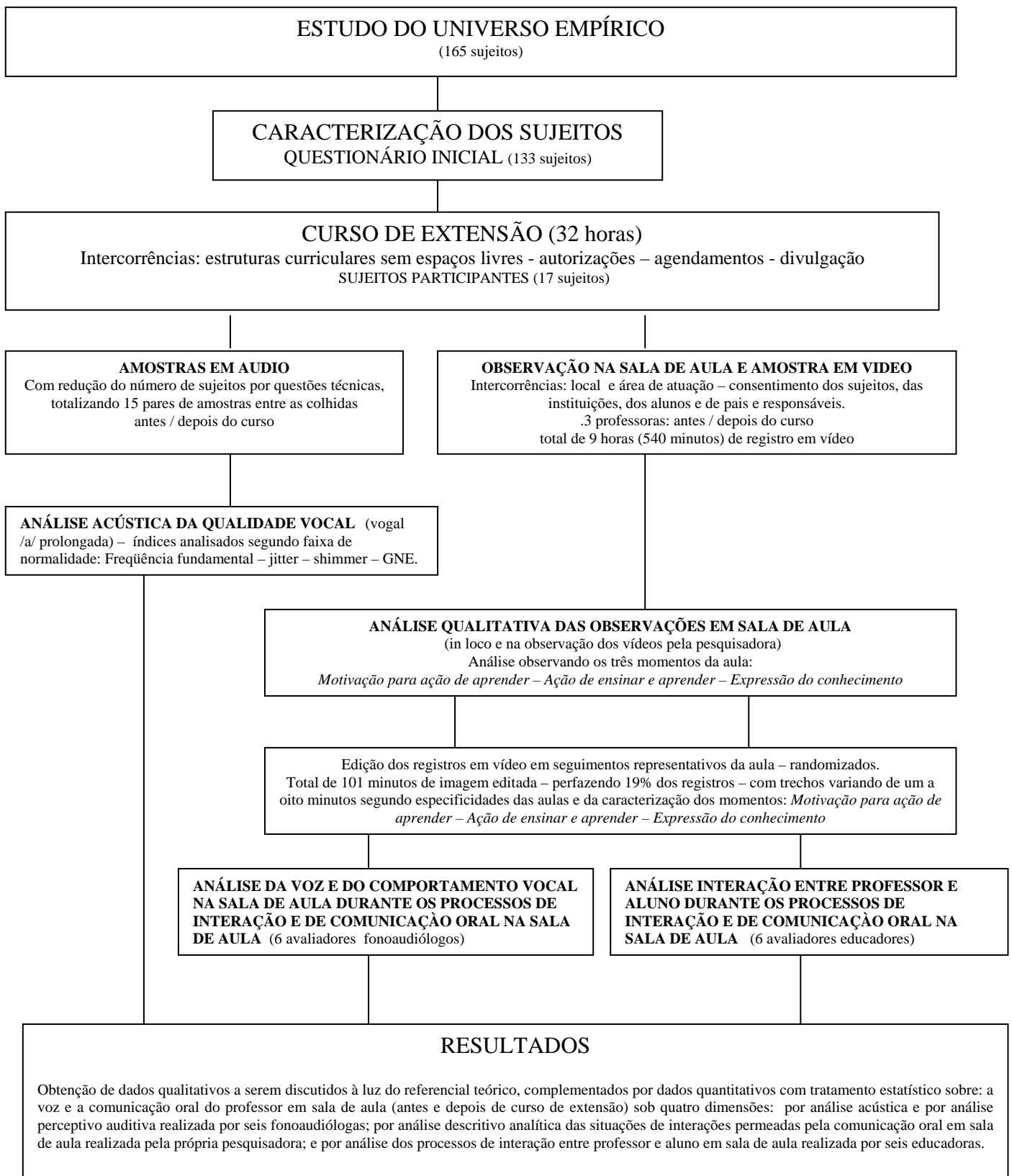
Os valores obtidos na análise de cada fator observado foram avaliados quanto à média, à mediana, ao desvio padrão, ao quartil, ao tamanho (quantidade de dados), e ao intervalo de confiança para se confirmar a significância estatística, registrada como p-valor. Para efeito de descrição dos resultados utilizei a média dos valores obtidos em cada análise.

Nestas últimas páginas foram descritas as diversas etapas que compõem o método deste estudo e que, a seguir, se encontram esquematizadas em um organograma, permitindo uma compreensão mais sucinta da trajetória percorrida para a obtenção dos dados.

---

<sup>8</sup> Prof. Jimmy Adans - diretor da firma ADANS Estatística – SP.

## 2.6 Organograma da coleta dos dados e das análises



### 3 VOZ NOS PROCESSOS HUMANOS DE INTERAÇÃO

A voz vem da cabeça  
feita pela vida  
É a voz, a vida  
Veia cheia pelo pique dos sentidos.

Gonzaguinha (1988)

A voz e o comportamento vocal do professor como parte integrante dos processos de interação e da comunicação oral em sala de aula, objetos deste estudo, têm sido analisados e descritos por pensadores de diversas áreas científicas, sem que se tenha esgotado as possibilidades de sua análise. Parafraseando Pittam (1994) quando se referiu à voz nas relações sociais, considero que não existem teorias isoladas que expliquem plenamente meu objeto de estudo; precisaria ser uma super teoria pela natureza multidisciplinar da comunicação oral, da multifuncionalidade da voz, da complexidade da comunicação verbal e não verbal, e da multimensuralidade presente nos estudos voltados para o ensino e para a ação do professor em sala de aula.

Os caminhos a serem seguidos para referir as teorias que fazem interfaces com este objeto foram aqui traçados de forma a oferecer as bases necessárias para sustentar as idéias que nortearam a construção deste estudo. Três perspectivas foram estabelecidas: a voz como integrante dos processos de interação social; a voz como participante ativa no trabalho docente; e a relação consciente com a voz e sua transformação. Cada uma delas se relaciona com as outras, mesmo que, algumas vezes, as interfaces pareçam distantes. Partindo do mais abrangente para o mais específico, inicio nas próximas linhas a formulação das relações teóricas que vislumbro para explicar minha proposta, sem deter-me na ordem cronológica dos estudos, mas, percorrendo-os para organizar o conhecimento segundo as interfaces voltadas para a voz e o comportamento vocal do professor em sala de aula.

### 3.1 A voz humana como parte integrante dos processos de interação social

A linguagem humana contém a comunicação oral e a voz. A leitura inversa é verdadeira: a voz está contida na comunicação oral que, por sua vez, é parte integrante da linguagem humana. Portanto, não seria possível caminhar teoricamente sem que expuséssemos definições sobre linguagem humana, em específico, a linguagem oral e sua importância nos processos de interação social.

A linguagem oral exprime a consciência humana e o pensamento do homem, oferecendo suporte para a representação da realidade. Os precursores da teoria histórico-social de desenvolvimento humano localizam a linguagem como elo do desenvolvimento humano, da consciência do homem e da transmissão de informação que provê as transformações humanas. A comunicação interpessoal é uma atividade na qual se formam pontos de vista, e com a qual se estabelecem relações entre as pessoas (LEONTIEV, 1978; LURIA, 1979; VIGOTSKY, 2000 e 2001).

De acordo com estes autores, a linguagem é definida como um sistema de códigos para designar objetos, ações, qualidades ou relações, com a finalidade de transmitir informações, com importância decisiva na reorganização da atividade consciente do homem. Este sistema, a linguagem, permite mudanças fundamentais no desenvolvimento do homem: permite discriminar objetos para mantê-los na memória, oferece a possibilidade de lidar com os objetos mesmo na ausência deles, cria um mundo interior; as palavras indicam coisas, abstraem suas propriedades essenciais e as relacionam a categorias assegurando o processo de abstração e generalização; é um meio importante de desenvolvimento da consciência como veículo fundamental de transmissão da informação constituída na história social da humanidade. A linguagem humana envolve diversos tipos de representações: linguagem oral, escrita, gestual, corporal, gráfica, artística, de sinais, musical e outras aqui não relacionadas, que representam expressões humanas que transmitem conhecimento, e estabelecem interação que são compreendidas por seus pares.

A linguagem oral envolve compreensão e expressão do pensamento, e se exterioriza por meio da palavra falada. A palavra falada é produto da comunicação

oral historicamente construída desde os significados concretos das palavras até os significados outros produzidos pelas formas de falar, pelos gestos e expressões do falante. A unidade da fala é cada som envolvido na palavra formando o aspecto sonoro da fala que tem função e significado adicional. Tais significados são indivisíveis na percepção do ouvinte, assim se complementam e modificam a mensagem oral.

O ouvinte, que precisa ser também um interlocutor para consolidar o processo de comunicação, percebe a palavra em sua estrutura sonora como parte do objeto e inseparável de outras propriedades, ou seja, os significados implícitos na palavra são inseparáveis pelo receptor, pelo ouvinte. Compreende-se que a linguagem oral tem significados diferenciados: gramatical, conceitual, psicológico, sócio-cultural e histórico. Estes não ocorrem em separado, mas complementam-se; podem, ou não, coincidirem, mas qualquer mudança em um deles afeta ao outro, ou aumenta o tempo de latência para que se compreenda o enunciado.

Quando o significado semântico da palavra não coincide com as demais informações nela contidas, como intenção e emoção do falante, produz uma latência para a ocorrência da compreensão do enunciado discursivo. Desta forma, a linguagem oral traz informações diversas frente a pequenas modificações. A Linguagem oral pressupõe um diálogo: fala-se para alguém e espera-se, com isso, uma interação, uma resposta verbal ou não, um efeito.

Qual seria a importância de compreender a linguagem oral sob esta perspectiva neste estudo? No meu entendimento a voz e o comportamento vocal compõem e complementam os significados implícitos da palavra, já que são passíveis de variação que produzem diferentes reações nos ouvintes. A importância desta compreensão localiza-se na percepção de que a voz do professor, sua forma de falar e sua comunicação oral, estão presentes na maioria das interações em sala de aula e produzindo reações nos alunos, que, com certeza, são interferentes nos processos de ensinar e aprender.

Compreendendo, da mesma forma que Vigotsky, Luria e Leontiev (2001), que a linguagem oral é mediadora dos processos humanos de desenvolvimento intelectual e da personalidade, via sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente construídos e mutáveis, compreende-se que a interação ativa dos adultos com as crianças visa incorporá-las à reserva de significados, à cultura, aos modos de fazer as coisas que, historicamente, se acumulam e regem a sociedade.

É evidente que esta construção do intelecto e da personalidade caminham junto com a construção das experiências sociais e culturais, das formas de ser e de fazer compondo o ser humano. As formas humanas de ser e de fazer repetem-se nos grupos sociais, a se iniciar no âmbito da família, e são reproduzidas. Esta perpetuação de princípios culturais produz um *habitus* peculiar a cada situação humana, como um princípio que busca unificar e gerar práticas humanas, duráveis e transferíveis e que se perpetuam pela exaustividade de sua exposição (BOURDIEU; PASSERON, 1982). Tais práticas humanas são fortemente ligadas a fatos sociais e culturais.

Relaciono a esta linha de raciocínio as construções das formas de falar, do uso vocal para diferentes situações, do comportamento vocal e da voz enquanto representativa do indivíduo e de grupos sociais. A voz teria, desta forma, a mesma origem social da palavra, integrando o enunciado, porque foi anteriormente percebida como forma de representação do mundo durante experiências decorrentes do encontro com pessoas, das relações sociais em diferentes contextos. Assim como a palavra, e dela inseparável, a voz é regida por normas sociais, produzindo efeitos e afetando relações.

A voz torna-se, desta forma, imprescindível para enunciados verbais (PITTAM, 1994; BARROS FILHO; LOPES; BELIZÁRIO, 2004; BARROS FILHO, 2005) como uma orquestração fonética dos discursos falados. A voz pode ser compreendida como uma manifestação do *habitus* enquanto participação de um processo de socialização, de trocas de conhecimento e de informações. Pode-se considerar, em acordo com Barros Filho que há o *habitus* vocal regendo as falas humanas, sem necessidade de tornar as formas de falar processos calculados e pensados a cada situação, orquestrando sim, os discursos falados, mas sem maestro, com formas socialmente autorizadas, ao mesmo tempo formas individuais que representam o ser que fala, que o identificam.

A identidade humana é construída num diálogo constante entre o homem e o social, segundo representações inúmeras de situações vivenciadas com rearticulações próprias e processos interativos, como condição de sua existência e de sua definição. O estabelecimento da identidade permite a inscrição do sujeito em representações coletivas. Adequar a própria identidade a múltiplos grupos sociais exige flexibilidade e permanente negociação consigo mesmo e com o grupo objetivado. Visualiza-se, assim, a permanente redefinição desta identidade

(BARROS FILHO; LOPES, 2003) como resultado do diálogo entre o social e o sujeito. Desta forma, a voz e comunicação oral do sujeito acompanham o estabelecimento da identidade do sujeito comunicante, sem que ele, a não ser que seja despertado para isso, tenha sobre ela uma ação consciente.

A forma de falar é, então, utilizada num processo não calculado, não pensado, fluindo segundo o contexto, escolhido pelas formas de aceitação da sociedade. Estes aspectos teóricos reforçam a posição que assumi desde o título desta tese: as pessoas falam sem ter com a voz uma relação consciente<sup>9</sup>.

Encontramos a voz obedecendo a um processo de socialização, respeitando mecanismos de transmissão de valores e de normas que gerenciam a integração das pessoas e sua localização no universo social, parte integrante do sentido da mensagem oral, conforme as proposições de Barros Filho, Lopes, Belizário (2004).

É desta voz que trato no presente estudo, a voz que tem seu uso legitimado socialmente, que identifica o sujeito que fala, resultado de experiências e aprendizado como qualquer outra relação social. Voz esta que se ajusta ao sentido que se pretende atribuir à fala, que ajusta o equilíbrio entre o que se diz e o que se queria dizer. Voz que se constrói singularmente em cada grupo social, pressupondo ouvintes ativos, com julgamentos também construídos social e culturalmente. No entanto, visualizo a possibilidade de trabalhar teoricamente minha idéia de tornar consciente o processo de produção da voz, abrindo ao sujeito possibilidades outras de a utilizar, de redescobrir diferentes formas de interagir por meio do comportamento vocal, de descobrir formas de aceitação e de rejeição e de reconstruir, se necessário o for, a identidade vocal e, aos poucos, com os resultados obtidos em diferentes experiências sociais, incorporar ao *habitus* vocal padrões mais aceitos pelo grupo social do qual participa.

E nesta direção de raciocínio reporto-me aos conceitos trabalhados por Pittam (1994) que envolvem o caráter indivisível das unidades de fala, da comunicação oral, e que propõem analisar a voz em suas unidades, mas sem perder seu caráter indivisível na comunicação da mensagem durante as relações sociais.

---

<sup>9</sup> Expressão definida na Teoria Histórico-social de formação do indivíduo, tal como a descreve Duarte (1997): os processo de formação da individualidade e do estabelecimento de relações mais conscientes com os elementos que estão próximos dos indivíduos fazem parte da formação do indivíduo. Esta relação se concretiza através de processos de objetivação e apropriação, tornando o objeto foco constante de questionamento e de aproximação da realidade humana, estabelecendo com o objeto relações conscientes.



Quando nós usamos a voz para nos comunicarmos, nós estamos engajados na interação social. Dizer que a voz é uma parte importante de nosso comportamento comunicativo, entretanto, não descreve adequadamente a forma como a usamos. As pessoas com a quais interagimos, embora não separem conscientemente a voz da fala, quase sempre usam a voz para compreender algo sobre nossa sociabilidade e personalidade, assim como nós a usamos para aprender algo sobre eles. A voz, como a fala, a linguagem, e outros elementos não verbais, comportamentos, carregam parte de nossa identidade social e pessoal e nos instrumentaliza com uma ferramenta de comunicação flexível que nós podemos usar para enviar informação sobre nosso estado emocional e sobre nossas atitudes, e por meio dela podemos fazer inferências e atribuições sobre outros e decidir sobre nosso comportamento subsequente. (PITTAM, 1994, p1).

Se compreendermos que a identidade é composta por categorias sociais e valores anexados a um contexto social específico, e tais valores tendem a ser reproduzidos para que se faça parte de um grupo social específico, pode-se fazer referência a duas formas a serem consideradas quando se fala em identidade pela voz: características de personalidade e comunicação da individualidade do sujeito (PITTAM, 1994). Consegue-se, desta forma, justificar porque grupos sociais interagem com comportamentos vocais semelhantes, com parâmetros que podem ser traçados com a finalidade de especificar diversos grupos, tais como: jovens têm especificidades vocais distintas de idosos; indivíduos do sexo masculino se diferenciam em diversos parâmetros de análise dos de sexo feminino. Consegue-se compreender porque comportamentos vocais reproduzidos por grupos profissionais geram aproximação ou distanciamento de seus interlocutores, valorizando ou

Estas análises envolvem a observação do som e de seus aspectos supra segmentares ou prosódicos e suas combinações, compondo a forma de falar.

Este conceito se aproxima de outro, o conceito de expressividade da fala que, segundo Madureira (2005), é construída a partir de interações entre elementos segmentais (vogais e consoantes) e prosódicos (ritmo, entonação, qualidade da voz, taxa de elocução, pausas, e padrões de acento) e, sobretudo, como resultado das relações estabelecidas entre som e sentido. A expressividade da fala contém, na minha opinião, a psicodinâmica vocal, e ambas comportam as variações possíveis das emissões vocais e verbais, com variados efeitos acústicos possíveis pela plasticidade dos órgãos envolvidos na produção do som e da articulação das palavras, impressionam o interlocutor que os julga segundo padrões histórico-sociais e culturais.

Madureira (2005) faz uma síntese sobre as relações indivisíveis entre som e sentido, que revela os aspectos mágicos e significativos das vozes humanas:

Falar de expressividade da fala é falar sobre o uso simbólico dos sons. O uso simbólico dos sons não se restringe ao poético, ao uso mágico do som, ele invade o discurso oral em seus variados gêneros e estilos e aponta para o âmago da questão do tratamento entre som e sentido: a epistemologia do som não pode ser desvinculada da epistemologia do sentido. ( p. 23).

Retomo as contribuições de Pittam (1994), que abrem a análise da voz desde seus procedimentos mais iniciais de emissão, passando pelos aspectos sonoros do som emitido, da articulação da palavra e da frase, e chegando ao impacto psicológico e social da comunicação. A voz passa a ter uma importância além do concreto, pois o autor busca analisar o não audível dessa voz, aquilo que é sentido. Tais preceitos podem, perfeitamente, complementar aqueles já expostos da teoria histórico-social de desenvolvimento do indivíduo, por meio de uma análise mais focada da produção da comunicação oral propriamente dita. Sem perder de vista a indivisibilidade deste foco no todo da linguagem oral do homem histórico-social, Pittam (1994) procura justificar as análises dos componentes da voz e da fala para construir conhecimento sobre suas combinações e os impactos possíveis no ouvinte.

Existem marcadores na voz, padrões repetidos em diversas situações, que simbolizam a personalidade do falante e muitas vezes revelam sua emoção e suas intenções para os ouvintes. Estes marcadores são gerados por diferentes formas de

produzir voz, de variá-la, compondo o comportamento vocal, conforme Pittam (1994), Behlau; Madazio; Feijó; Pontes (2001) e Madureira (2005). Promover uma análise destes marcadores não significa reduzir a voz a fragmentos orgânicos; é exatamente o oposto: significa analisar como se consolidam estes marcadores, que fazem parte da construção da voz segundo as necessidades sociais e culturais historicamente consolidadas; significa compor olhares sob várias dimensões na busca de entender a voz e o comportamento vocal humano como parte integrante dos processos de comunicação oral construídos no decorrer da vida; significa descobrir quais são as características destes marcadores, e ainda conhecer as possibilidades humanas de plasticidade orgânica funcional que possibilitam ou impedem a construção de identidades vocais melhor aceitas pelos grupos sociais.

Creio que ao estudarmos a voz com estes olhares aproximamo-nos do processo de compreensão do homem comunicante (SEVERINO, 1996) ser biológico, social, cultural, e emocional, tal qual se pretende como objeto de estudo da fonoaudiologia.

Detenho-me nas próximas páginas aos conceitos desenvolvidos por Pittam (1994) sobre a voz nas interações sociais e que, sabiamente, estabelece as relações entre o todo e as partes do processo comunicativo, sem isolá-lo do contexto no qual é produzido.

Diversos são os aspectos identificados a partir da voz: idade, sexo, ocupação, linguagem, e sotaques, e que produzem uma expectativa no ouvinte sobre o comportamento do indivíduo e de seu grupo. O ouvinte classifica o falante segundo suas experiências prévias sobre esses grupos sociais e os identifica como integrante deles ou não. Desta forma, algumas características de personalidade são descritas segundo associações a tipos diversos de comportamentos verbais e vocais: compulsivos usam muitas pausas na fala; ansiosos neuróticos descoordenam as pressões laríngeas e diafragmáticas e a voz pode variar de rouca sopro a um sussurro; frequência fundamental (variação entre grave e agudo na voz) e intensidade (variação entre voz forte e fraca) são os dois parâmetros mais citados nos estudos como variáveis que identificam a personalidade dos indivíduos; padrões de fala lenta são associados a incompetência e baixa inteligência; vozes soprosas são percebidas como inteligentes, polidas, e artísticas, assim como vozes plenas, claras e redondas, segundo o autor, são percebidas como maduras, sofisticadas e

valiosas; maturidade pode ser vista em vozes mais graves, pouco tensas e com clareza de fala; vozes infantilizadas são vistas como fracas, incompetentes e frias.

As mudanças do estado emocional resultam em mudanças de respiração, fonação, e articulação de fala que produzem modificações no sinal acústico, modificando o sinal sonoro é possível que o ouvinte faça distinção de algumas emoções do falante com algum grau de precisão, principalmente aquelas básicas como raiva, tristeza, alegria. Mesmo as crianças são capazes de distinguir essas emoções por padrões de entonação vocal. É possível assim que nos primeiros instantes a voz do falante possa desencadear estímulos no ouvinte, negativos ou positivos.

Essas modificações no sinal acústico resultam em padrões significativos destas emoções, padrões que se repetem e são chamados de marcadores; alguns são descritos pelo autor: a raiva pode ser percebida pelo aumento da frequência fundamental, produzindo uma voz mais aguda, declinação dos contornos de entonação, aumento da intensidade e aumento no ritmo articulatório; o medo produz aumento do ritmo de fala com decréscimo da média de frequência fundamental, como o encontrado em emoções como preocupação e ansiedade; a tristeza pode produzir decréscimo da média de frequência fundamental, com intensidade média de voz, evidentes contornos de entonação decrescentes e diminuição do ritmo de fala; e a alegria tem produzido aumento da média da frequência fundamental, que junto com a intensidade é produzida com maior variação, maior extensão vocal, da média da intensidade, percebe-se também aumento da energia e da velocidade de fala.

A percepção humana delinea-se sempre sobre uma estrutura latente, segundo Pittam (1994), opondo aspectos da própria percepção prévia sobre opostos, tais como bom x ruim, oferecendo o conceito sobre o observado. Entende-se então que separar a identidade pessoal e a codificação da emoção produzida pela voz é difícil, e complica-se sob o conceito de que a emoção marca o biológico, o lingüístico e outros fatores culturais. Dessa forma, o autor entende que fenômenos lingüísticos estão inter-relacionados com os sinais acústicos da voz, e que estes se relacionam com emoção. Entende-se também que um grande número de fatores influenciam a produção e a percepção da voz, compondo-se com os aspectos culturais na atitude comunicativa das pessoas. A atitude comunicativa do falante está associada aos adjetivos utilizados na fala, às variações de tempo de fala, e ao grupo de ouvintes. A avaliação da atitude comunicativa depende muito da orientação

sócio-cultural do grupo que avalia. Podem ser observadas diversas dimensões: competência pessoal, integridade pessoal e atratividade social.

Dentro desses parâmetros de análise, a audiência reage à performance do falante, sempre segundo seus parâmetros sócio-culturais. A persuasão de uma platéia depende mais da decodificação, pelos ouvintes, do que da codificação da mensagem; mas, reconhece que é possível ao falante conhecer mais sobre seu ouvinte e utilizar padrões de identidade social para persuadi-lo com sucesso. O autor oferece alguns exemplos encontrados na literatura, de variações de vozes associadas a falas mais ou menos persuasivas: voz áspera gera tom ameaçador; variações de *pitch* (de frequência da voz) podem ser associadas positivamente a falas persuasivas, e padrões de nasalidade como negativas; vozes fortes são consideradas mais influentes; quanto mais variações são percebidas na voz fazem com que ela seja percebida como mais influente e segura; vozes mais graves são percebidas como verídicas e potentes; falas rápidas tendem a serem mais percebidas como mais dominantes, mas menos atrativas socialmente; alguns estudos colocam a fala rápida relacionada a falantes mais competentes, confiáveis e com credibilidade; e similaridade entre o ritmo de fala do falante e do ouvinte aumenta a atratividade.

A voz pode ser percebida sob dimensões diversas como fonética, sociais, ou percepções previsíveis ou não, entre tantas outras. Há necessidade que se reflita sobre a intrínseca rede de possibilidades de informação que a voz, a fala, a comunicação oral das pessoas fornecem ao ouvinte:

Os parâmetros vocais podem funcionar em séries ou paralelamente. A possibilidade de ambigüidade se multiplica em cada situação. Na interação social é esperado que se considere um grande número de interpretações para um sinal acústico que estamos ouvindo, particularmente os elementos não verbais. Se o falante fez um parâmetro particular, se o salientar, nós o focaremos na interpretação do sinal. Se o falante não o fez, nós podemos escolher entre todos os parâmetros disponíveis e decidir qual voz, por exemplo, está funcionando num momento particular, um que fixe o que eu percebo como o aspecto mais saliente da interação naquele momento. Uma outra possibilidade é que eu não faça nenhum julgamento, por causa de lacunas para se perceber o que foi salientado pelos aspectos não verbais no momento ou pela presença de ambigüidade. (PITTAM, 1994, p 154- 5)

Abre-se, dessa forma, a compreensão da voz como um elemento rico em informações, que podem ser ambíguas, e que deve ser cuidadosamente emitida para valorizar o conteúdo da mensagem ou não, para gerar emoção, relações positivas, ou

não. A função vocal caracteriza-se como integrante da interação social, como dinâmica e complexa. Função que requer constante monitoramento e interpretações por parte dos participantes do processo comunicativo, com possíveis substituições por outros padrões mais aceitáveis pelo grupo social se assim se fizer necessário. Função comunicativa em constante reconstrução.

Pittam (1994) pontua as funções que podem ser atribuídas à voz quando funciona em diversas formas de relacionamento, que podem ou não favorecer comportamentos que o falante deseja assumir; que surgem segundo os objetivos de quem fala, segundo atitudes que se assume sobre as pessoas com as quais se fala, atreladas aos sentimentos ou afetos que se tem nos diferentes momentos de interação; representando nossa identidade; e intermediando a relação entre falante e ouvinte e todos os aspectos que se pode manejar e monitorar durante aquela interação. Para tanto, o autor cita seis funções da voz compondo temas fundamentais de interação:

- a) Papéis: relacionados aos locais de trabalho, e às instituições sociais como famílias e identidades de grupos.
- b) Objetivos: como reforço para auto-estima (aprovação e distinção), cooperação, formas específicas de orientação, manutenção de relacionamento, e influência de vários tipos (controle, persuasão, direcionamento de forças positivas ou negativas). Neste item deve-se lembrar que os objetivos são sempre motivacionais, intencionais, e com conteúdo, mas não se pode esquecer que há forças sociais agindo sobre eles. Havendo objetivos, pode-se utilizar estrategicamente voz, linguagem, e outros canais de comunicação.
- c) Atitudes: relacionadas à personalidade e a aspectos sociais.
- d) Afetos: relacionados à emoção, prazer e desprazer; nível de alerta associado com a percepção da emoção na interação; estresse e fadiga – envolvem freqüentemente aspectos verbais e não verbais (lingüísticos e níveis fonológicos). Podem ser: inerentes ao próprio falante; inerentes ao outro (ouvinte); inerentes aos tópicos do assunto: como os interlocutores

os percebem e os aceitam; inerentes ao meio ambiente sócio cultural; e associados a relações externas ao momento de comunicação e a experiências pessoais recentes etc.

- e) Identidade pessoal: envolvendo características físicas, sexuais, de gênero e de idade, além de outras que caracterizam a forma de ser: competência, extroversão, maturidade, dominância, inteligência etc etc; e de grupos: aquelas características que marcam a linguagem dos grupos como sotaques, vocabulários específicos.
- f) Fadidicidade: relacionada às formas de controle da comunicação: organização da comunicação - formas de manutenção do contato, as trocas de turno de fala entre falante como ouvinte e ouvinte como falante, a condução da emoção e a distancia entre os interlocutores; e monitoramento das respostas dos ouvintes em todas as modalidades que provêm o falante para modificar ou não o seu discurso, e coordenação do comportamento sincronizado com as pessoas que estabelecem comunicação com o falante durante o processo de transmissão da mensagem.

Dependendo da freqüência com a qual se repetem os momentos de comunicação entre grupos e pessoas, pode-se prever uma maior interação entre falante e ouvinte. O uso das funções vocais pode ser testado, conduzindo a uma sincronia com marcas de atratividade interpessoal.

A interação com outras pessoas é um fato muito variável, principalmente com relação a valores, estruturas e práticas sociais. São interações ativas e interativas e nunca passivas. Existe uma pré-interação que se inicia no momento em que começamos a nos preocupar com uma interação que irá acontecer. Essas pré-interações podem ocorrer simultaneamente e, quando isso ocorre interagem e se influenciam, com trocas importantes. Tais interações são baseadas em hábitos, pré-julgamentos, crenças, conhecimento, expectativas entre outras tantas coisas; mas o posicionamento pode ser conduzido também pelos ouvintes, sendo que, quanto mais os ouvintes se posicionam de forma semelhante ao falante e vice-versa, ocorrem menos problemas durante a interação. Nessa roda de interações, a percepção que

se tem dos outros é determinada em grande parte pela percepção que temos de nós mesmos.

A interação social, da qual a voz é parte integrante, é um empreendimento essencialmente humano (PITTAM, 1994, p.173). “A voz é uma das características mais marcantes da natureza humana das interações”. Ela traz emoção, atitude e identidade.

Assim exposto, deixando a voz e o comportamento vocal melhor posicionado no que diz respeito aos processos de interação humana e destacando sua relevância na comunicação oral, chega-se ao momento de melhor entender esta voz no exercício profissional, conforme será abordado no próximo item, incluindo uma reflexão sobre as possibilidades de adequação da voz para as diversas necessidades profissionais.

### 3.2. A voz de uso profissional e as possibilidades de sua transformação

Os conceitos teóricos a serem desenvolvidos neste item visam embasar o estudo da voz de uso profissional como uma voz construída social cultural e historicamente agregada a valores específicos de grupos sociais profissionais; visam também discutir as possibilidades de oferecer transformações vocais passíveis de serem gradualmente incorporadas à identidade vocal individual e profissional.

Retomo alguns conceitos envolvidos na construção da identidade humana, principalmente aqueles relacionados com a voz no uso social e aplicáveis à voz de uso profissional (PITAM, 1994; BARROS FILHO; LOPES, 2004; BARROS FILHO, 2005). A identidade de um grupo social é composta por valores construídos segundo identidades individuais agregadas a um contexto social, gerando valores específicos, que tendem a ser reproduzidos pelos indivíduos para que sejam identificados como integrantes deste grupo. São normas que não pertencem ao consciente individual. São transmitidas e incorporadas como parte do *habitus*. A voz reflete esta identidade. Explica-se, dessa forma, porque grupos sociais interagem com comportamentos vocais bastante semelhantes. Algumas vezes o distanciamento destes valores chega a prejudicar a performance profissional dos indivíduos participantes de um dado grupo social. Numa manifestação vocal sempre se objetiva



um espaço específico de relações, envolto em campos sociais maiores, com aspectos dependentes da posição do falante nas relações sociais de poder.

O saber que se constrói histórico social e culturalmente, por exemplo, no caso da voz, é um saber prático, relacionado ao seu uso efetivo, não depende de nenhuma decisão do indivíduo para adquiri-lo, nem é seu objeto de controle consciente. Barros Filho (2005), inclusive, refere que escolhas conscientes de como utilizar a voz em situações específicas poderia gerar uma inadequação, e que, em situação de diálogo, na qual a interação é imediata seria inviável controlar a voz. Esta prática vocal pode ser precedida de uma reflexão baseada nos efeitos e fins que se deseja alcançar com a manifestação vocal, no entanto na maioria das vezes a repetição de uma mesma situação produz uma ação espontânea sem exigência desta reflexão. O autor em questão aceita a possibilidade de se fazer um cálculo para falar, somente em alguns casos como num discurso gravado, quando isso é possível e desejado, quando há a possibilidade do emissor controlar, conscientemente, a forma vocal da mensagem, utilizando técnicas treinadas.

Passo a discutir estes conceitos discordando sobre o fato de que o indivíduo que busca formas mais adequadas de utilizar a voz não o consiga em situação de diálogo e de que somente em situações previamente programadas e controladas seria viável escolher novas opções para a forma de falar. Se a voz é construída social cultural e historicamente, pressupõe-se que todas as experiências vividas pelos indivíduos, se acumuladas no decorrer da vida, gradualmente contribuam para esta construção. Quando indivíduos são expostos a novas possibilidades de falar, ao vivenciarem os efeitos destas formas, ao utilizarem freqüentemente estas formas, seja por aprendizado formal, seja no contato com a prática de outros indivíduos, elas passariam a fazer parte de suas experiências de vida e comporiam a construção das suas identidades vocais pessoais ou profissionais. Na verdade estou dizendo que a voz, mesmo sendo construída social cultural e historicamente, é passível de modificação, e, de que ao se estabelecer relações mais conscientes com a voz abre-se a possibilidade de escolhas sem gerar inadequações nas diversas situações de comunicação, desde que se tenha o domínio do conteúdo a ser transmitido.

Não existe, no meu entender, nada humano, que não seja passível de ser modificado frente a novas experiências de vida. O ser humano está o tempo todo em construção, em desenvolvimento, realizando trocas que se complementam, ampliam

o conhecimento do mundo e viabilizam modificações, num movimento constante de busca de identidades reais.

Reforço, neste momento, a necessidade de que o professor passe a ter uma relação mais consciente com sua voz, para que se aproprie dela integralmente, sem que se altere o âmago da voz já construída pelo indivíduo professor, mas agregando a ela valores segundo as necessidades da sala de aula, transformando-a para um melhor uso profissional.

Nas próximas páginas abordo aspectos teóricos que fundamentam a possibilidade de modificação da voz enquanto um comportamento humano realizado por uma unidade funcional do organismo. Seguem-se aspectos teóricos sobre a produção da voz, sua fisiologia, funcionalidade, adaptações para diferentes situações e as relações destas adaptações com os impactos vocais nos processos de interação e de comunicação em situações sociais e profissionais.

### 3.2.1 A produção da voz humana

Para caracterizar os mecanismos orgânicos responsáveis pela produção da voz humana, é necessário descrever aspectos anatômicos e funcionais deste mecanismo, até mesmo para deixar claro o envolvimento de estruturas musculares passíveis de serem modificadas segundo formas de sua utilização e de equilíbrio das forças aéro-dinâmicas e mioelásticas passíveis de controle consciente pelo indivíduo.

A fonte sonora, geradora da voz dos indivíduos, encontra-se na região média do pescoço, no esqueleto da laringe formado por cartilagens, músculos, membranas e mucosa (BEHLAU; AZEVEDO; MADAZIO, 2001). No interior da laringe, paralelamente ao eixo transversal do corpo humano, encontram-se as pregas vocais, o músculo tireoaritenóideo, que, compondo-se com os demais músculos, ligamentos e cartilagens da laringe, é o principal responsável pela vibração que produz o som laríngeo. O mecanismo responsável pelo controle neurofisiológico da laringe não está totalmente decifrado, mas, sabe-se que a função laríngea depende de uma rede complexa e interdependente, proveniente de diversos níveis do sistema nervoso.

A laringe não tem somente a função fonatória, de produzir sons, ela possui também outras funções relevantes para o organismo humano: a função respiratória, que é vital, ocupa grande parte do tempo deste órgão, pois abre a laringe para a

entrada livre do ar para os pulmões, na inspiração, e durante a saída livre do ar durante a expiração; e a função deglutitória: para que se engula líquidos ou sólidos a laringe entra em fase de fechamento máximo, selando a passagem de resquícios alimentares para a árvore respiratória, numa seqüência de eventos rápidos e sucessivos, função essa que consome muita energia mas em curto espaço.

Como foi abordado anteriormente, a função fonatória da laringe, a produção do som laringico, é neurofisiológica inata, mas a voz e o comportamento vocal se formam ao longo da vida segundo aspectos anatomo-funcionais individuais e aspectos emocionais, sociais, culturais e de história de vida dos indivíduos (BEHLAU; AZEVEDO; MADAZIO, 2001). Isso ocorre porque o som produzido pelas pregas vocais sofre modificações segundo movimentos diferenciados das regiões anatômicas acima da glote, das pregas vocais, e que produzem assim padrões fonatórios ímpares segundo as formas de falar de cada indivíduo.

Ao se compreender que uma das teorias que explicam a produção da voz envolve forças aerodinâmicas, provindas da elasticidade dos músculos da laringe, e mioelásticas provindas da corrente respiratória, passa-se a aceitar que o próprio falante pode gerar transformações na voz. Mais precisamente são as forças expiratórias que aumentam a velocidade das partículas de ar que passam pelas pregas vocais diminuindo a pressão das mesmas, previamente encostadas, desencadeando um efeito de sucção e subseqüentes retrocessos elásticos, promovendo abertura e fechamento das pregas vocais num ciclo contínuo e rápido. Caso se modifique esta força modificam-se diversos parâmetros que compõem a qualidade vocal.

Logicamente que o falante não percebe e comanda cada músculo intrínseco da laringe, mas tensões musculares, comandos respiratórios, capacidade de movimento das regiões envolvidas na articulação do som entre outros elementos são passíveis de serem observados e sentidos pelo falante, e a adequação desses padrões geram modificações nas diversas regiões envolvidas na produção da voz.

Segue-se a definição de como se produzem vozes agudas e graves, altas e baixas, mais ressonantes e menos ressonantes, com a finalidade de exemplificar o sistema fonador na sua complexidade, mas dependente de ações musculares e correntes respiratórias, e por isso passível de ser trabalhado pelo falante.

- a velocidade de vibração das pregas vocais, relacionada a corrente expiratória do ar e a movimentos específicos de alguns músculos intrínsecos da laringe, é que determina a frequência fundamental da voz humana (vozes graves ou agudas); a frequência fundamental da voz é controlada por diversos recursos: a produção de sons mais agudos pode ocorrer pelo alongamento das pregas vocais, pela elevação da tensão de todo o sistema funcional, e ou por vibrações mais rápidas; a produção de sons mais graves pode exigir aumento da massa da prega vocal e diminuição da velocidade de vibração. A percepção auditiva da frequência fundamental, pelo interlocutor, é chamada de *pitch* da voz.

- a intensidade da voz (o quanto a voz pode ser produzida mais alta ou mais baixa) está relacionada à resistência que a glote (região mediana da laringe) oferece à passagem do fluxo de ar que vem dos pulmões. Para tanto as pregas vocais precisam estar se encontrando adequadamente sem alterações. A intensidade da voz depende da velocidade e quantidade do ar durante uma emissão vocal.

- a ressonância da voz depende de como o som é trabalhado nas cavidades superiores às pregas vocais, de diversas formas como, por exemplo, abafando e reforçando harmônicos do som, gerando ruídos em pontos de estreitamento do trato vocal (o caminho que o som deve percorrer entre sua produção na glote até sair para o ambiente externo), com ou sem interrupções da corrente de ar, alongando ou encurtando o trato vocal, e conduzindo o som para as cavidades nasais. Aspectos ressonantes se relacionam com a forma que os sons consonantais e vogais são produzidos, ou seja, com padrões de articulação de fala.

Desta forma, quando se fala em qualidade da voz fala-se da emissão da voz como um todo, não somente do som produzido pelas pregas vocais, mas aquele acrescido das modificações produzidas no trato vocal, e da ressonância da voz. Sabe-se que qualquer alteração neste sistema complexo pode produzir alterações vocais, distanciando a voz de padrões aceitos como normais. Este som é passível

de ser avaliado no que diz respeito aos sinais acústicos produzidos e segundo função vocal como componente do processo comunicativo do falante.

Conceituar voz normal é uma tarefa para a qual ainda não se obteve consenso, pois a voz depende de uma complexa e interligada atividade de muitos músculos e da integridade de todos os componentes das estruturas da fonação. A voz “é uma manifestação com base psicológica e de sofisticado processamento muscular” (BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, 2001, p. 64), e para complementar essa complexidade é necessário que se acrescente o fato dela ser construída social e culturalmente envolvendo julgamentos de normalidade relacionados aos contextos nos quais é produzida. Desta forma, deve-se sempre levar em conta, na definição de voz normal, os mesmos fatores relacionados a qualquer conceito com relação ao comportamento humano, a voz sofre influência cultural, interpretações diversas, é passível de juízo de valores. Indivíduos com vozes consideradas normais conseguem variá-la segundo situação e discurso sem que se perca a normalidade. Uma tentativa de definir normalidade da voz foi realizada por Behlau, Azevedo e Pontes (2001), e tem sido a base para que didaticamente se compreenda o este conceito:

A voz deve ser produzida pelo falante, de modo adaptado, sem esforço adicional e com conforto, identificando corretamente o sexo e a faixa etária a que pertence; por outro lado, a voz deve ser adaptada ao grupo social, profissional e cultural do indivíduo, o que é definido pelos ouvintes, por consenso não necessariamente consciente. (p. 65).

A adaptação a que se refere envolve a construção social desta voz a as escolhas que se faz, segundo o contexto no qual ela é usada e segundo as expectativas dos interlocutores. A voz passa a representar o falante, a representar grupos sociais e profissionais. Esta adaptação ocorre com as vozes que possuem padrões mioelásticos e aerodinâmicos equilibrados segundo processos antagônicos que resultam em ajustes harmoniosos para produzirem o som sem tensão ou esforço do falante, projetado para o ambiente em palavras bem articuladas, tornando a mensagem do falante audível e compreensível para os interlocutores.

Tendo compreendido as dificuldades em conceituar voz normal compreende-se a dificuldade em se definir alterações vocais, as chamadas disfonias. A disfonia é definida como um distúrbio da comunicação oral, com o qual o indivíduo não consegue por meio de sua voz transmitir adequadamente sua mensagem verbal e

emocional (BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, 2001). A disfonia manifesta-se tanto por aspectos sinestésicos perceptíveis somente para o indivíduo que fala produzindo sensações desagradáveis ao falar, como por: desvios na qualidade da voz; esforço, fadiga, e perda de potência e de eficiência vocal; variações descontroladas da frequência fundamental; falta de volume e projeção da voz. Estas alterações são facilmente perceptíveis pelos ouvintes como por exemplo na constatação de vozes estranhas, roucas, sem eficiência, muito baixas, soprosas, muito graves, com pouca projeção, agudas demais, fanhosas. Na maioria das vezes as vozes alteradas deixam de representar as principais características do falante, e não são funcionais no uso social e profissional, sendo que muitas vezes os indivíduos deixam de participar de suas atividades por causa da voz.

A disfonia é um sintoma presente em vários tipos de distúrbios, muitas vezes é o distúrbio mais importante de uma doença, outras vezes é secundário. Uma das formas possíveis de se classificar as disfônias é segundo as causas de sua ocorrência (BEHLAU; PONTES, 1995): disfônias funcionais, quando a causa principal é o uso vocal que pode se encontrar alterado por escolhas inadequadas das formas de produzir o som, por problemas relacionados a aspectos emocionais, e por inaptações fônicas resultantes de alterações anatômicas mínimas nas regiões orgânicas envolvidas na fonação; disfônias orgânico funcionais nas quais problemas funcionais duradouros produzem alterações na mucosa vocal alterando os seus padrões de mobilidade e tensão; e disfônias orgânicas cujas causas estão localizadas em problemas no organismo do falante como alterações neurológicas, traumas físicos na região da laringe ou das inervações por ela responsáveis, crescimentos irregulares de células, alterações sindrômicas entre outras.

As disfônias são passíveis de tratamento clínico e ou terapêutico com menor ou maior grau de resolução dependente das causas e do grau das alterações funcionais e orgânicas. As disfônias de origem funcional são mais permeáveis de serem solucionadas com modificações dos padrões de fonação. Há formas de prevenção de problemas vocais, pois se conhece muitas de suas causas, principalmente as funcionais que envolvem mudanças nas formas de produção da voz e cuidados relacionados a saúde em geral, a hábitos de vida e ao ambiente no qual se faz uso desta voz.

Nunca é demais retomar que o som da voz participa do sentido da frase, compõe cada sílaba da palavra, e suas variações e associações com outros

elementos prosódicos oferecem expressividade à fala, e o resultado disso participa dos processos envolvidos nas interações humanas. Cabe novamente abordar o conceito de psicodinâmica vocal de expressividade da fala como produtores de impactos no ouvinte desencadeantes de aceitação ou de rejeição social do falante. Refletindo sobre eles, podemos entender que uma voz alterada pode ser um fator interferente na comunicação oral tanto no que diz respeito a inteligibilidade da mensagem falada como nos processos de interação humana, e portanto merece ter a atenção do falante.

Além destes fatores, precisa-se entender a voz compondo a fala, a comunicação oral das pessoas, durante o uso coloquial ou profissional. Precisa-se compreender a psicodinâmica vocal, a expressividade, necessária para momentos distintos, precisamos compreender que as emissões orais expressam a opinião de cada um e refletem o sujeito falante, conforme abordado neste texto quando nas referências aos conceitos trabalhados por Pittam (1994) sobre as variações vocais e o impactos nas relações sociais.

A voz utilizada em situações sociais freqüentemente é modificada quando no uso profissional, segundo necessidades específicas inerentes às diversas profissões, necessidades estas atreladas às funções, ao tipo de impacto que se tem necessidade, e as categorias construídas histórico social e culturalmente como identidade desses profissionais. Vozes consideradas como normais, podem ser trabalhadas para alcançar melhor adaptabilidade às funções profissionais. Os processos de produção da voz são passíveis de modificação e de adaptação, desde que o indivíduo que a utiliza compreenda isso e que seja exposto a algumas técnicas facilitadoras das modificações desejadas ou necessárias. Esta voz profissional será abordada nas linhas que se seguem.

### 3.2.2 A voz no exercício profissional

Entende-se por voz profissional aquela voz da qual o indivíduo depende para sobreviver profissionalmente, com produção ou com qualidade vocal específica. (BEHLAU; MADAZIO; REHDER; AZEVEDO; FERREIRA. 2005). Muitas são as profissões que têm essa exigência. Os atores, cantores, vendedores, advogados, locutores radialistas e de média televisiva, professores, operadores de telemarketing e da bolsa de valores, são alguns exemplos. A maioria dessas vozes não pertence à

categoria artística, que por si só já revela ao profissional a necessidade de aprimoramento vocal (cantores líricos, atores). Um exemplo de voz não artística é a voz do professor, que não tem necessidade de uma dimensão artística, mas é usada em alta demanda e participa dos processos de interação na sala de aula.

Uma classificação de vozes foi elaborada por Koufman e Isaacson (1991), muito respeitada pelo meio científico e cabe ser abordada neste momento para oferecer uma compreensão mais detalhada da funcionalidade vocal em diferentes profissões. Nessa classificação encontram-se descritos alguns parâmetros para designar as relações que as profissões têm com a voz, que caracterizam muito adequadamente a funcionalidade da voz segundo as profissões e segundo a presença de alterações vocais. É uma classificação, composta por quatro níveis de graduação a que foi exposta a diversos profissionais para que assinalassem em quais níveis eles se enquadrariam, ficando assim distribuídas algumas das profissões: nível I, usuários de voz de elite, composto por cantores profissionais e atores, para os quais até problemas discretos de voz levam a sérias conseqüências profissionais; nível II, usuários de voz profissional, para os quais alterações moderadas de voz podem limitar sua performance profissional (padres, oradores públicos, telefonistas, etc); nível III, usuários que dependem da voz, porém não exclusivamente, somente não têm boa performance profissional quando apresentam disfonia severa (neste nível se encontram os professores, junto com os doutores, juizes, vendedores, etc); e nível IV, usuário cuja profissão independe de voz (operários, costureiras, etc), mesmo estando sem voz não há prejuízo da performance profissional. Assim, o professor é um profissional que depende da voz, mas não somente dela, combinando com o que se abordou até este momento no presente estudo. Devo concordar que realmente a limitação profissional é sentida pelo professor somente na presença de alterações vocais severas, no entanto, a performance profissional do professor também fica afetada diante de alterações mais discretas ou ao uso inadequado segundo os processos de interação necessários na sala de aula, talvez a fraca percepção sobre este aspecto pelos professores tenha produzido os resultados da classificação dos mesmos no nível III de uso vocal.

Este assunto, voz profissional, tem sido vastamente estudado para que se produzam conceitos mais específicos sobre as diversas modalidades de uso vocal. Segundo Behlau; Madazio; Rehder; Azevedo; Ferreira (2005), há uma diferença entre voz profissional e voz ocupacional, pois para a primeira pressupõe-se um



treino prévio a sua utilização na profissão, e para a segunda não se pressupõe um preparo para atender a quantidade e a intensidade de fala. O ponto comum entre as duas é a maior demanda vocal do que em outras profissões.

O exercício de algumas profissões sem preparo prévio pode definir transtornos de voz, em decorrência direta do ambiente de trabalho e de fatores pessoais relacionados à forma como se fala, que podem ser considerados como problemas ocupacionais. Sempre que uma voz não preencher os critérios necessários para seu uso específico em uma profissão (BEHLAU; MADAZIO; REHDER; AZEVEDO; FERREIRA, 2005), considera-se que ela tenha um transtorno, um problema. Este problema pode ser relacionado à qualidade da voz ou mesmo falta de resistência para utilizá-la continuamente, por longos períodos. Os fatores de risco para a ocorrência de um problema de voz passam por aspectos individuais comportamentais, físicos e emocionais, e por aspectos ambientais. Dessa forma, nem sempre é simples a definição se uma alteração de voz surge em decorrência do trabalho e muitas vezes, o indivíduo é penalizado, pois seu problema é interpretado somente como resultante de uso vocal abusivo, sem considerar todos os fatores ocupacionais envolvidos; e ainda não se tem uma legislação vigente que interprete os problemas vocais ocupacionais com precisão.

Ainda segundo o mesmo grupo de pesquisadores, as prioridades vocais de diferentes profissões são ímpares, que desencadeiam ou não necessidades específicas, como por exemplo, entre cantores líricos há o empenho de se adquirir conhecimento vocal aprofundado e entre professores se desconhecem as mais básicas regras de cuidados com a voz. Os autores fazem uma comparação entre atletas que geralmente buscam de imediato tratamento e redução da atividade física na presença de um mínimo sinal de alteração dos movimentos necessários para o cumprimento de sua função, o indivíduo que usa a voz de forma ocupacional (sem preparo para esse uso) freqüentemente adia o diagnóstico do problema e o tratamento até que a gravidade do problema vocal o impeça de trabalhar.

Os profissionais da voz, com atitudes ocupacionais ou profissionais propriamente dita, requerem compreensão de como preservar suas vozes, de como valorizá-las nas especificidades de seu trabalho, e de como prevenir problemas vocais que, se não tratados inicialmente, podem gerar lesões orgânicas, em certos casos, irreversíveis. E, finalizando as considerações sobre voz profissional em geral, Behlau; Madazio; Rehder; Azevedo; Ferreira (2005), preconizam a existência de

inúmeras variáveis de risco comprometendo a produção das vozes no exercício das profissões associadas às vias teóricas gerais do desenvolvimento e persistência de disfonias (problemas de voz).

Retomando a especificidade de falar em público como exercício profissional, estes pesquisadores constatam que algumas vezes o profissional até tem consciência de que a forma como fala é tão importante quanto o conteúdo de seu discurso, porém na maioria das vezes não sabe como fazer modificações para melhorá-la. Como transformar uma voz baixa, pouco indicada por transmitir insegurança? Ou mesmo como deixar uma voz menos agressiva? O que fazer quando a voz não tem ressonância plena e fornece uma imagem de alguém pouco interessante? Torna-se necessário um aprendizado sobre esses aspectos, não somente com relação à produção vocal, mas também com relação à comunicação em geral, como barreiras verbais (palavras que se repetem, expressões inaceitáveis para determinados grupos sociais, etc) e corporais (gestos destoantes que desviam a atenção do ouvinte e prejudicam o conteúdo falado, por exemplo), que produzem uma reação no ouvinte e favorecem ou não a aceitação do falante. Essas especificidades são fundamentais para se aprimorar a voz profissional.

Um dos aspectos mais importantes do aperfeiçoamento vocal é considerar a profissão que o indivíduo exerce para a qual, além das demandas vocais diretamente relacionadas ao exercício profissional, há a questão das preferências vocais do grupo no qual ele está inserido, que por vezes depende também da cultura da empresa ou do país que o indivíduo vive. (BEHLAU; MADAZIO; REHDER; AZEVEDO; FERREIRA, 2005, p. 299).

Compreender uma voz no exercício profissional exige que se compreenda a profissão. Assim, se o foco de estudo do presente texto são modificações na voz e no comportamento vocal de professores, torna-se necessário que se abordem conceitos sobre trabalho docente e que se compreendam as relações comunicativas presentes na sala de aula.

Quando se aborda o uso profissional da voz deve-se encarar de forma diferente o conceito de voz adaptada e de disfonias:

Para as vozes profissionais, o conceito de emissão adaptada baseado na ausência de desvios perceptíveis e em uma produção confortável é, no mínimo insuficiente. É necessário que se pondere a questão das diferentes exigências vocais, onde a palavra-chave passa a ser a eficiência no mecanismo vocal. Assim, uma voz profissional adaptada, além dos pré-

requisitos anteriores, deve se apresentar eficiente, nas diferentes exigências vocais do indivíduo. (BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, 2001, p. 66)

Retomando a questão das vozes profissionais serem construídas social, cultural e historicamente, compreende-se que as profissões tenham modelos de vozes bem sucedidas, aceitas pela sociedade como adequadas para aquele uso. Esses padrões são transmitidos pelos próprios pares profissionais ou pela exigência de usos distintos, freqüentemente impostos por aspectos organizacionais dos locais de trabalho.

Após estudo e discussão intensa entre um grupo de fonoaudiólogos experientes no trabalho com voz profissional, foi desenvolvido o conceito de voz preferida para situações profissionais e sociais (BEHLAU, 2001). As vozes preferidas englobam opções de ajustes vocais feitas tanto pelo indivíduo como pelo grupo no qual ele está envolvido, por meio de processos conscientes ou não. Estes ajustes são construídos no decorrer da vida profissional num processo de escolhas entre modelos já aceitos ou por treinamentos antes ou durante o exercício profissional. Envolvem parâmetros respiratórios, vocais, de articulação de fala, de psicodinâmica vocal e de expressividade de fala que acabam por definir marcadores próprios de cada profissão. Essas opções nem sempre correspondem a modelos vocais saudáveis, causando risco vocal e comprometimento da longevidade da carreira do profissional que utiliza a voz como um de seus recursos de trabalho, e, portanto, precisa ser revista e aprimorada. E nem sempre a voz preferida pelo falante profissional é aquela preferida pelo ouvinte alvo de seus objetivos, e para tanto precisa que o falante esteja atento a isso e molde sua forma de falar.

Algumas vezes, as vozes preferidas por alguns profissionais geram tensão e esforço vocal conduzindo a desgastes desnecessários e a impactos enganosamente eficientes, como no caso das vozes preferidas pelos professores que entre outras coisas envolve o falar forte para ser audível a todos os alunos: nem sempre falar forte significa falar com tensão, nem sempre falar forte corresponde a ter domínio da classe, e quase sempre falar mais alto do que exige o ambiente e contexto conduz a tensões desnecessárias.

Há de se compreender que uma voz utilizada profissionalmente tem necessidade de atender às exigências profissionais com o menor esforço e melhor performance possível, tem necessidade de ser aceita pelos interlocutores

permeando os processos de interação presentes em cada atividade profissional, e, que seja preservada para ser funcional por anos e anos de exercício profissional.

Assim, para encerrar este item sobre uso vocal profissional em geral, reforço a necessidade das vozes de uso profissional serem trabalhadas de forma consciente pelo indivíduo, transformando suas opções inadequadas e aprimorando as boas escolhas, para valorizar seu desempenho profissional e para manter a voz íntegra, sem alterações no decorrer do tempo. Reforço a idéia de moldar a voz, de acrescentar conhecimento à construção da voz profissional, sem limitá-la ao já adquirido, mas visualizando o que mais adquirir reconstruindo-a aos poucos, valorizando-a nas funções específicas de cada profissão.

Passo agora a abordar a voz do professor com conceitos resultantes de anos de estudo sobre esta questão, colocando-a na sala de aula, nos processos de interação e comunicação oral do professor com seus alunos, e evidentemente questionando a necessidade de transformar a relação do professor com sua voz viabilizando melhor desempenho com menor esforço.

### 3.2.3 As intercorrências do uso vocal profissional pelo professor

Os professores são considerados profissionais que utilizam a voz no exercício da profissão por diversos pesquisadores que deram denominações diferentes para isso segundo percepções diferentes de uma mesma situação, a situação de terem na voz um recurso de trabalho principalmente voltado para as interações com seus alunos no processo de ensinar e aprender, e que na presença de alterações vocais apresentam limitações em seu trabalho em graus variados (WINER; SATALOFF; 1987; KOUFMAN; ISAACSON, 1991; STEMPLE, 1993; BOONE; MC FARLANE; 1994; MITCHELL, 1996; RODRIGUES; AZEVEDO; BEHLAU, 1996; TITZE; LEMKE; MONTEQUIN, 1997; SERVILHA, 1997; BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

Os professores reconhecem que a voz é importante para seu trabalho como integrante de sua fala constante e, principalmente reconhecem na presença de alterações vocais, a sua participação no trabalho é afetada. Um professor disfônico, rouco, tem limitações impostas principalmente pelo esforço para falar, pelo esforço para se fazer compreendido. Simbolicamente, sem a voz do professor apaga-se a luz da sala de aula.

A abordagem da extensa literatura envolvida no assunto abriria muitas vertentes de estudo relevantes, mas que se distanciariam do objeto de estudo dessa tese - a voz do professor usada em sala de aula. Há, no entanto, conceitos que

chamaram a atenção dos pesquisadores da área fonoaudiológica (TITZE; LEMKE; MONTEQUIN, 1997) e que desencadearam inúmeras pesquisas sobre o assunto. Os pesquisadores foram instigados a buscar uma compreensão mais aprofundada sobre a ocorrência de alterações vocais entre os professores em diversas partes do mundo, e os números encontrados foram no mínimo alarmantes, com ocorrência variando de 52 a 56% (GARCIA; TORRES; SHASAT, 1986; MATHIESON, 1993). Um importante estudo epidemiológico de Smith; Gray; Dove; Kirchner; Heras (1997), um grupo de pesquisadores americanos, revelou que 67% de professores acusaram problemas vocais contra 33% de não professores, expondo a maior ocorrência deste problema na classe profissional de professores. A partir destes dados, surgiram outros focos de estudo tentando comprovar se realmente ocorriam modificações vocais e se aumentavam os sintomas de irregularidades vocais nesta classe profissional após anos de exercício profissional e, os resultados novamente confirmaram a suspeita dos pesquisadores como as investigações de referências de modificações vocais no decorrer dos anos, como por exemplo, nos estudos que investigaram o perfil vocal de professores e encontraram 72% dos professores pesquisados relatando modificações de suas vozes (SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996), e em estudo longitudinal, do qual participei, encontramos 65,2% de piora vocal em professoras que tiveram suas vozes triadas por avaliação perceptivo auditiva em dois momentos separados por um intervalo de dois anos (DRAGONE; SICCHIROLI; REIS; BEHLAU, 1999).

Evidentemente, resultados como esses acentuaram cada vez mais a compreensão de que a voz do professor, independente do seu nível de atuação, merecia mais atenção dos pesquisadores, e dessa forma, originaram outros estudos que evidenciassem os fatores causais desta problemática. Foram referidas várias causas, relacionadas à forma de falar do professor, com forças desnecessárias geradoras de tensão fonatória, com demanda vocal intensa e sem adaptações vocais necessárias para isso (OYARZÚN; BRUNETTO; MELLA; AVILA, 1984; GARCIA; TORRES; SHASAT, 1986; SARFATI, 1987; MATHIESON, 1993; MARTIN; DARNLEY, 1996; SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996; RANTALA; MAATTA; VILKAMAN, 1997; FERNANDES, 1998); relacionadas ao próprio organismo dos professores predominantemente do sexo feminino, com laringes mais propensas a fragilidade em alta demanda vocal (SMITH; KIRCHNER; TAYLOR; HOFFMAN; LEMKE, 1998; CALAS; VERHULST; LECOQ; DALLEAS; SEILHEAN, 1989);

relacionadas ao ambiente acústico das salas de aula, com presença de muito ruído concorrente com a voz do professor, com presença de poeira ambiente e do próprio giz, (BLAKE; BUSBY; 1994; MITCHELL, 1996; FERNANDES, 1998); fatores relacionados à saúde física e mental dos professores (MITCHELL, 1996; RUSSEL; OATES; GREENWOOD, 1998; AZEVEDO; BEHLAU; TENOR, 1999); fatores relacionados a tempo de exercício profissional e idade cronológica do professor foram apontados por muitos pesquisadores inclusive em estudos de minha iniciativa (DRAGONE, 1996; DRAGONE; SICCHIROLLI; REIS; BEHLAU, 1999; DRAGONE; NAGANO; BEHLAU, 1999); e, finalmente, fatores múltiplos associados como influencia de um conjunto de fatores individuais (orgânicos e emocionais) meio físico de atuação profissional, e aspectos inerentes à atividade profissional, ou seja o professor em interação com seu ambiente e organização de trabalho (SERVILHA, 1997). Esse conjunto de sintomas nem sempre aparecia isolados, mas também não se encontrava em suas relações, tornando a prevenção dos mesmos algo tão complicado quanto a natureza da própria problemática vocal dos professores. Há evidências de sintomas vocais associados à fonação que sinalizam o início de problemas vocais. Sapir; Keidar; Mathers- Schmidt (1993) descreveram a síndrome de atrito vocal, relacionando diversos sintomas (cansaço vocal, rouquidão, falhas na voz, perda da voz no final ou no meio das frases, incômodo e sensação de secura, de aperto, de obstrução, de ardência, na garganta; esforço para falar; necessidade de limpar a garganta, de pigarrear, sensação de raspar a garganta, e dor na mesma região), definindo que a presença de mais de três pode sugerir a síndrome que faz parte da fase inicial de problemas vocais mais severos se não forem tomadas providências necessárias para amenizá-los. A partir dessa definição muitos outros estudos foram realizados para pesquisar se os professores eram portadores desses sintomas (GOTAAS; STARR, 1993; NAGANO, 1996; SCALCO; PIMENTEL; PILZ, 1996), sendo os resultados de muita importância, como por exemplo, no estudo epidemiológico de Smith; Gray; Dove; Kirchner; Heras (1997) foi encontrado que 67% dos professores tinham 10 sintomas vocais contra 33% com a mesma quantidade em outras profissões.

Marcadamente a profissão de professor tinha necessidade de programas preventivos de problemas vocais, levando alguns pesquisadores a enquadrar esta profissão como de risco vocal (SAPIR; KEIDAR; MATHERS- SCHMIDT, 1993; RODRIGUES; AZEVEDO; BEHLAU, 1996; SMITH; GRAY; DOVE; KIRCHNER;

HERAS, 1997; BORTOLAI; NASCIMENTO; KYRILLOS; HAMAM,1998; SMITH; KIRCHNER; TAYLOR; HOFFMAN; LEMKE, 1998; SMITH; LEMKE; TAYLOR; KIRCHNER; HOFFMAN, 1998). Surgiram relatos e propostas diversas de programas preventivos, e sugestões subseqüentes da necessidade dos professores serem expostos a conhecimento de como produzir sua voz adequadamente sem gerar esforço, e de como evitar fatores de risco (MARTIN, 1994; RANTALA; MAATTA; VILKAMAN, 1997; WOJCIEHWSKI; HEEMANN, 1998). Infelizmente todo este esforço científico demonstrou-se frágil, com problemas metodológicos cruciais, impossibilitando constatar eficácia real dos programas preventivos relatados (MATTISKE; OATES; GREENWOOD, 1998). Estes pesquisadores clamaram por maior rigidez metodológica sobre o assunto e pediram reflexões sobre novos caminhos a serem seguidos tanto na pesquisa como nas ações desenvolvidas.

Retomando o percurso para obter dados de interface sobre a voz do professor na minha dissertação de mestrado, relato agora o que foi constatado durante as entrevistas realizadas com professores. Na perspectiva deles atribui-se à voz papéis diversos na consolidação do trabalho docente. Ela surgiu como recurso didático, como elo de relacionamento professor e aluno. Ao serem instigados a lembrar as vozes de seus mestres, os professores entrevistados revelaram um impacto marcante, relacionado às impressões que ficaram em suas memórias: todos os entrevistados descreveram várias recordações que possuíam sobre a qualidade vocal de seus ex-professores e o impacto que elas causaram naqueles momentos, inclusive favorecendo ou não a receptividade à matéria que era então ministrada.

Dessa forma, os resultados obtidos colocaram a voz do professor como elo das relações interpessoais na sala de aula e como recurso na ação docente (DRAGONE, 2000), evidenciaram a existência de interfaces entre a área da educação e da fonoaudiologia que mereceriam ser melhor exploradas em estudos futuros, num esforço conjunto para desvendar a voz do professor na sala de aula, e a partir disto construir conhecimento que contribua para o desempenho do professor no exercício de seu trabalho e que preserve sua voz funcionalmente adequada no decorrer de sua carreira.

Com esses dados retomo o conceito de que os professores fazem parte de uma classe que utiliza a voz no exercício de seu trabalho, e que alterações vocais prejudicam seu desempenho profissional. É necessário que eles mesmos reconheçam essa condição, tanto no que diz respeito a utilizar esta voz na



valorização do desempenho profissional como na diminuição de problemas de saúde vocal. Retomo a voz do professor como um recurso do trabalho docente, principalmente no que diz respeito aos processos de interação e comunicação oral em sala de aula, processos esses favorecedores do direcionamento do foco de atenção do aluno para o conhecimento a ser exposto, e da sua manutenção no decorrer do processo de ensino e aprendizagem deste conhecimento. Retomo a voz do professor como parte integrante do trabalho docente. Como tal, tem necessidade de ser adequadamente construída, aprimorada, valorizada pelo professor.

A Voz do Professor foi transformada metaforicamente na Voz que Ensina em título de livro escrito com minha co-autoria (BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004) – realmente voz que ensina, mas muito mais que isso, que participa de todo o processo de ensino e aprendizagem. Nele estão referidos conceitos sobre a importância da voz no exercício do trabalho docente, principalmente relacionada a sua importância nos processos interativos com o aluno; estão também pontuados os fatores que fazem do professor um profissional de risco vocal pela demanda de uso de voz desta profissão, e pelos fatores organizacionais e pelo ambiente de trabalho; e finalmente conceitos relacionados à importância de que o professor adquira conhecimentos sobre utilizar a voz adequadamente:

O professor necessita de uma boa *plasticidade vocal* (grifo das autoras), ou seja, habilidade de realizar diferentes ajustes motores pela a é(izô(ã)-0.3(o)5.7(s

confiança e ter resistência para situações adversas e para as longas jornadas de trabalho. Recomendam programas de orientação e prevenção de problemas vocais para esta classe profissional, sem esquecer a necessidade de serem formados para exercerem suas funções vocais segundo um equilíbrio de forças aerodinâmicas e mioelásticas, produzindo voz sem esforço, e adequadamente empregada durante os processos de interação e comunicação oral em sala de aula.

Melhor seria que estas orientações, estes programas fossem desenvolvidos durante a formação inicial do professor, oferecendo-lhes a chance de escolher padrões vocais diferenciados segundo suas necessidades individuais e para as necessidades coletivas de sua sala de aula. O professor iniciaria seu percurso profissional tendo conhecimento dos processos envolvidos na produção da voz e do comportamento vocal, com chances de optar pelas formas mais aceitas social, cultural e historicamente por sua classe profissional, mas, como parte de opções determinadas por uma relação mais consciente com sua voz, compreendendo sua função e as formas de diminuir seu desgaste.

Evidentemente que qualquer reflexão voltada à formação do professor nos remete a uma problemática maior relacionada com fatores macroscópicos da estruturação desta formação, fatores históricos relativos às políticas educacionais, que não caberiam ser abordados integralmente no presente estudo. No entanto, como a proposta metodológica contém um processo de formação de professor em voz e comunicação oral e a observação dos resultados disso na atuação do professor em sala de aula, o conteúdo teórico desta pesquisa precisa conter alguns conceitos sobre a formação do professor para seu trabalho. Assim, a seguir encontram-se expostos alguns dados sobre formação de professores com a finalidade de apresentar alguns fatores interferentes na formação de profissionais para atuarem anos nos momentos iniciais da escola básica, tal qual meus sujeitos de pesquisa, e para embasar teoricamente minhas observações em sala de aula.

### 3.3 Compreendendo os processos de estruturação da formação do professor

No decorrer deste item não pretendo, de forma alguma, me aprofundar na problemática política desta história, nem nos detalhes da luta profissional envolvida

na definição de limites de atuação e de sobrevivência dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior. Mas, há de se pontuar que diferentes tipos de discurso pedagógico ocorreram diante das necessidades de trabalho escolar, como por exemplo, a expansão da escolaridade como um direito de todos e as exigências de mudanças da sociedade moderna (MARIN, 2003).

No final do século XIX e início do século XX compreendia-se que bastava que fossem oferecidos na formação de professores saberes elementares pedagógicos, de metodologia de ensino. Nesta época, as Escolas Normais (então principalmente formadoras de professores) frente um ideário segundo o qual a educação de crianças cabia perfeitamente à mulher que já possuía o perfil materno. No início do século XX algumas destas escolas se reorganizaram, mobilizadas por políticos e intelectuais, preconizando um discurso pedagógico de renovação. Aos poucos, essas renovações foram se aprofundando e se ampliando para mais escolas, atendendo às modificações urbanas e industriais. Surgiram inclusive instituições oferecendo formação em nível superior e foram acrescentadas disciplinas com saberes científicos no campo pedagógico, tais como Sociologia, Psicologia e Biologia.

A partir de 1946, com as Leis Orgânicas de Ensino, iniciou-se o ordenamento jurídico da escolarização, principalmente do ensino básico, o que viabilizou modalidades variadas de cursos de formação de professores, na maioria das vezes baseadas nas realidades e nas práticas previstas e operadas normalmente em condições provisórias para atingir rapidamente uma meta ideal. Nesta época propunha-se formação de professores em dois ciclos, o primeiro com formação geral e cursado imediatamente após o término do ensino primário (Escola Complementar); e o segundo ciclo enfatizando uma profissionalização com conteúdos mais específicos (Escola Normal), porém bastante diversos entre os cursos, oferecendo, muitas vezes, um conhecimento superficial.

Na década de 1960, segundo Marin (2003), com a Lei 4024/61 o Curso Normal respondia pela formação de professores no âmbito do então Ensino Colegial (atual Ensino Médio). A década de 1970, com nova legislação – a Lei Federal nº 5692/71 – trouxe modificações mais abrangentes, inclusive nos componentes curriculares “do primário ao colegial”, que passaram a denominar-se 1º e 2º graus, com escolaridade obrigatória dos 07 aos 14 anos, compondo a então chamada escola de 1º grau – de primeira a oitava séries, bem como transformou o então

“segundo ciclo do ensino médio”, que passou a ser denominado “ensino de 2º grau” – obrigatoriamente profissionalizante. Obrigatoriamente esta revogada na década seguinte com a Lei Federal nº 7044/82. No âmbito desse ensino de 2º Grau profissionalizante é que, nessa década e na década seguinte, se inclui a formação para o magistério, como mais uma habilitação, ao lado das demais, denominada “Habilitação Específica de Segundo Grau para o Magistério”. Estas modificações ocorreram concomitantes com as propostas de ensino profissionalizante e com a expansão do ensino superior (cuja modificação foi legislada pela Lei Federal nº 5540/68).

As propostas curriculares trazidas pela Lei Federal nº 5692/71 incluíam o estabelecimento de um núcleo mínimo (com três grandes áreas: Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais) a ser cumprido ao longo da escolaridade. Essas três grandes áreas, a serem ensinadas, progressivamente, como “*atividades*” (da 1ª. à 4ª. série do ensino de primeiro grau), como “*áreas de estudo*” (da 5ª. à 8ª. série do 1º. Grau) e como “*disciplinas*” (no 2º grau) pautavam-se nos saberes dos estudos psicogenéticos e na racionalidade técnica – tendências que se estenderam à formação de professores.

Segundo Marin (2003), a proposta apresentada nesta época pressupunha que os alunos-mestres em formação aprendessem os conhecimentos sistemáticos dessas três grandes áreas e, se apropriassem dessas matérias pensando-as como “*atividades*” e as organizando em saberes, que seriam ministrados a seus futuros alunos. Esta proposta exigia novos modos de pensar, de ser e de atuar durante a formação e a profissão, distanciando-se da forma anterior com bases pedagógicas e em moldes fragmentários. Houve tensões e conflitos no interior das escolas, nos meios acadêmicos, principalmente relacionada à imposição vertical da proposta, relacionada à manutenção da tendência tecnicista, de formação e à necessidade de se superar esta realidade com estudos em nível superior. A este movimento foram associados, aos poucos, discursos economicistas e sociais que focaram a escola como principal objeto de análise do rendimento escolar e o sistema como um todo (MARIN, 2003). Foram apontados alguns fatores prejudiciais ao bom desempenho dos alunos: aspectos sociais (familiares) e suas deficiências econômicas e culturais. No entanto, este discurso já existia no interior das escolas desde a década de 1940 e estende-se até pesquisas recentes, trazendo a visão do professor sobre os fatores que afetam a aprendizagem. O discurso oficial foi, gradualmente, apontando o

fracasso das escolas como decorrente do trabalho precário do professor pela formação deficitária e técnica da função docente.

Na década de 1980 implanta-se no Estado de São Paulo, o chamado “Ciclo Básico” com a união da 1ª e da 2ª séries escolares, numa tentativa de resolver o alto índice de repetência na primeira série, mas que apenas adia o problema para a passagem da 2ª para a 3ª série e disfarçava o problema mais amplo de exclusão escolar.

Tais reformas têm sido, no decorrer do tempo, proposições feitas às escolas e aos seus professores, não somente sobre a atuação em sala de aula, mas também influenciando a formação docente. Os professores, por sua vez, tornam-se perplexos com a implantação de reformas variadas, principalmente na escola fundamental, e acabam por expressar suas práticas, misturando resistência com aceitação frente a tantas modificações no exercício da profissão. Os discursos pedagógicos acompanham as reformas em nome da qualificação do ensino, sem deixar destacar as razões econômicas da deficiência do sistema educativo e conduzem a novas exigências de formação inicial e continuada do professor.

Surgem as modalidades de Educação Continuada, em auxílio da superação das dificuldades enfrentadas por professores e suas escolas. O processo de formação continuada, realizado por instituições prestadoras de serviço, não se diferencia no que diz respeito ao referencial teórico, e à quantidade de críticas recebidas quanto à inoperância duração e aos dilemas oferecidos aos professores que, por sua vez, sentiam a necessidade de abandonar suas práticas, substituindo-as por outras consideradas melhores:

[...] A verdade é que com a veiculação teórica de novas possibilidades imputa-se, na última década, aos professores, o dever de detectar suas necessidades e mobilizar-se, e às suas escolas, para supri-las, o que certamente lhe exige novo arsenal de ferramentas intelectuais, sobretudo com as idéias sobre o professor reflexivo que adentram o campo pedagógico (MARIN, 2003, p.14).

São várias as novas ferramentas intelectuais propostas ao professor: participação, colaboração, uso da razão, e construção; sendo que sua utilização não pode ser dissociada da vida social deste professor. Hoje as mulheres continuam sendo maioria, como sempre o foram, no exercício docente nos anos iniciais de escola básica e, além de sua vida privada assumem participações políticas,

estruturando seu aprendizado sob diversas circunstâncias, sob crenças, preconceitos e estereótipos tradicionais relacionados às mulheres, sofrendo a cobrança de serem responsáveis pelas incumbências domésticas mesmo trabalhando em mais de uma jornada, desenvolvendo saberes práticos, como por exemplo, aspectos organizacionais, monitoramento, lidar com conflitos, dividir informações e estabelecer diálogo. É preciso que se leve em conta a compreensão dessas habilidades e saberes para que se tenha uma visão mais ampla da formação do professor e de seu desempenho profissional.

Pode-se pressupor que muitos reflexos desta problemática histórica são perceptíveis nas ações das professoras em sala de aula, e que não é possível tirar conclusões precipitadas de dados obtidos com a observação da ação docente, sem relacioná-los a mais esta dimensão macroscópica<sup>10</sup>. E é na observação das pesquisas realizadas na escola que podem ser viabilizados olhares que iluminem aspectos a serem trabalhados na formação docente, ou que pelo menos procurem relacionar fatores da ação docente relacionados a sua formação.

Portanto, para ampliar a compreensão sobre formação do professor refiro-me a Marin, Giovanni e Guarnieri (2004). Estas autoras, ao abordarem a pesquisa sobre a escola, sobre os professores e sua formação, partem da existência de uma expectativa de que os resultados possam contribuir de alguma forma para o embasamento de alterações providas de diversas esferas como interferentes na realidade da escola no futuro. Afirmam que [...] “a pesquisa produz um *ruído*, um efeito quando vem a público” [...] (p.173), cumprindo uma de suas funções que é deixar disponível o conhecimento, algumas vezes denúncias.

Na década de 1980 muitas pesquisas foram realizadas para compreender os aspectos problemáticos das práticas pedagógicas, e alguns resultados foram apontados: currículo desvinculado da realidade do alunado; falência da leitura pelas lacunas não retomadas; professores com pouco critério para escolher a metodologia para alfabetizar; descomprometimento do professor com o fracasso escolar, freqüentemente relacionado a condições da família e da criança; repetição excessiva de atividades mecânicas; pouco uso de textos ou atividade de contar estórias; desconhecimento dos recursos disponíveis na escola ou de como usá-los; falta de domínio de conteúdos básicos; desconhecimento do mínimo necessário para

---

<sup>10</sup> Refiro-me às dimensões interferentes no trabalho docente, citadas por Marin (2005), tais como a sala de aula, unidade escolar, sistema escolar e sistema social.

cumprir um componente curricular; rigidez nos processos de interação com o aluno e menos freqüente com alguns alunos pobres; poucos elogios e muita repressão, repreensão e castigo, entre outros. Alguns resultados associados diretamente com a formação do professor, obtidos com estudos utilizando como sujeitos alunos em formação e egressos revelaram: indícios de falta de preparo de alunos concluintes e professores iniciantes, currículos, atividades práticas e estágios precários; perfil do candidato a cursar a formação e que não tinham suas dificuldades superadas no decorrer do curso. Parece que a prática vinha sendo vista em separado da formação do professor.

Em estudos posteriores, da década seguinte, percebe-se a dificuldade de adaptação das professoras às novas diretrizes da proposta de organização de ensino em ciclos escolares. As pesquisas constataam que não há modificações na prática dos professores, mas nas formas de registro; há dificuldade de utilização de atividades com uso de língua oral e escrita, ou seja, os professores têm dificuldades de utilização do conteúdo das propostas curriculares para a escola ciclada. As pesquisas denunciam ainda questões ligadas ao fracasso escolar e a alunos excluídos, que na verdade estão relacionadas a práticas nas quais a função educativa tradicional da escola (o ensino da leitura e da escrita) deixa de ser realizada nas escolas. Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) revelam uma escola na qual a tolerância se alia às dificuldades de ensino e avaliação e, juntas, desqualificam a escola e seus atores centrais. Este fato não ocorre por vontade dos professores ou dos responsáveis pelas escolas, ocorrem por vontade alheia, que define as diretrizes e as condições nas quais o processo de ensino e a formação de professores devem ocorrer.

Na década de 1990 várias pesquisas se distanciam das denúncias e abraçam modalidades colaborativas de estudo, procurando articular a atuação e a formação de professores com mudanças na escola, ainda com resultados precários e carecendo de maiores investigações, aperfeiçoamentos e debates, embora tragam alguns dados que favorecem o aprofundamento do olhar científico para a realidade escolar.

Assim exposto, compreende-se que a formação do professor e sua prática contenham profundas raízes histórico-sociais e, dessa forma, torna-se impossível estabelecer qualquer conclusão sobre ações ocorridas em sala de aula sem que

tenhamos sido apresentados a elas, mesmo que minimamente, conforme tentativa aqui realizada.

Impossível que se postule enfaticamente a necessidade de implantação de novas disciplinas na formação do professor, como se fosse um processo para o qual somente ocorre falta de vontade dos próprios professores. Provavelmente, as transformações no processo de formação melhores aceitas e passíveis de serem realmente consolidadas são aquelas que provêm de um processo de transformação da própria ação docente.

É exatamente o estudo desta ação docente que procurarei fundamentar no próximo item, pois é no trabalho docente que se encontra a voz e o comportamento vocal do professor, objetos de meu estudo. É esta ação docente que pretendo analisar em sala de aula antes e depois de um curso em formação sobre voz e comportamento vocal, procurando possíveis transformações dele resultantes, permeando a comunicação oral em sala de aula.

### 3.4 A voz do professor como parte integrante do trabalho docente

O título deste item justifica-se pelo fato de que o trabalho docente é um trabalho humano, com seres humanos e para transformar humanos, portanto envolve processos de interações humanas com uma rede de sutilezas na qual a voz (TARDIF; LESSARD, 2005), o comportamento vocal, a comunicação oral, a linguagem do professor são fatores intervenientes. Compreender a voz e o comportamento vocal do professor como parte integrante do processo de ensinar e aprender exige a compreensão do que é aprendizagem, do que é ensino e de quais são as relações envolvidas nestes processos.

Não se pode entender aprendizagem somente na idade escolar, mas como um processo contínuo de desenvolvimento. Os processos humanos de aprendizagem se iniciam a partir do momento em que a criança começa a fazer parte deste mundo humano com uma história construída por gerações, em sociedades organizadas e com culturas distintas. Em cada fase de crescimento e em cada idade existe um tipo específico de relação entre aprendizagem e



desenvolvimento, com vínculos próprios, porém em todos, a interação com nossos pares humanos está presente, permeada pela linguagem.

A linguagem oral humana, retomando alguns conceitos já abordados neste texto, tem como função primária comunicar, relacionar socialmente e influenciar os circundantes tanto entre adultos como entre crianças, e entre adultos e crianças. Reações a vozes humanas existem desde muito cedo nas crianças, e segundo Vigotsky (2000) no decorrer do desenvolvimento infantil o pensamento torna-se verbalizado, transformado em palavras, relacionando pessoas, objetos, ações, estados e desejos, construindo a sintaxe. A palavra permeia os processos de aprendizagem. A palavra nunca é percebida isoladamente. Numa relação dialógica se pressupõe que estejam envolvidos conceitos julgamentos prévios, percepções visuais do interlocutor com suas mímicas e seus gestos, assim como a percepção acústica dos aspectos entonacionais da fala. Nesta relação há diversas percepções possíveis, admite-se inclusive a possibilidade de todos os pensamentos serem expressos com uma só palavra, dependendo da entonação transmitida no contexto psicológico interior do falante.

Fica, dessa forma, destacada a sutileza da linguagem quando analisada sob o prisma da percepção da criança, e o conceito de que a estrutura sonora não pode ser isolada dos demais componentes da fala. Como exemplo podemos referir a entonação da fala, que está relacionada ao emocional do falante, e assim é compreendida pela criança, desta forma a voz permeia estas relações, pois, suas variações compõem o comportamento vocal e verbal oferecendo diferentes padrões de entonação.

Esta linguagem aparece como mediadora dos processos humanos, de desenvolvimento intelectual ou de personalidade, por sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis, segundo fundamentos de Vigotsky; Luria; Leontiev (2001) referidos na introdução de uma coletânea de textos destes pesquisadores sobre as relações entre linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem a partir de mudanças nas ações das crianças segundo seu foco de interesse e suas relações com o mundo que a cerca. O foco de atenção é escolhido entre vários elementos de um pano de fundo geral, deixando um deles em destaque, que por sua vez gera respostas mais concentradas e organizadas direcionadas a estímulos específicos, permeados pela linguagem dos adultos. Observo que este foco de atenção definido por Luria (2001a, 2001b), para explicar o

desenvolvimento e a aprendizagem infantil em geral, é totalmente aplicável em sala de aula, na qual estas escolhas ocorrem a cada instante dependentes do foco de atenção. A forma pela qual o professor interage com seus alunos pode direcionar os focos de atenção para o conhecimento a ser abordado.

Na situação de sala de aula ocorre o ensino como parte da educação escolarizada. Nesta situação, a colaboração sistemática entre professor e aluno é compreendida por Vigotsky (2000) como o momento central do processo educativo, pois regem o amadurecimento de conceitos que se encontram nas zonas de possibilidades imediatas das crianças, abrindo-lhes novos caminhos de desenvolvimento.

Neste ponto, este texto se aproxima do interior da sala de aula, local primordial para se desenvolver a educação escolarizada, as diversas ações pedagógicas, localizado em unidades escolares, atrelado à organização do trabalho destas unidades. Sala de aula onde o professor exerce seu trabalho, como figura central da atividade de ensinar (MARIN, 2005a; 2005b), onde a voz do professor é recurso de seu trabalho (DRAGONE, 2000), uma participante ativa dos processos de interação com os alunos. Local no qual o ensino se concretiza nas atividades desenvolvidas pelo professor.

O Ensino é intencional, é uma atividade profissional que conjuga ações específicas para efetivar a transmissão dos elementos culturais. O ensino ocorre enquanto educação escolarizada, em unidades escolares e está sujeito a organização do trabalho dessas unidades. Ensinar é, de certa forma, sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto, é agir num ambiente complexo, no qual todas as variáveis ocorrem simultaneamente. O controle perfeito de uma classe é praticamente impossível, pois a interação em andamento, com os alunos, tem acontecimentos e intenções que surgem a partir dela mesma. Ensinar é fazer com alguém algo com significado por meio de interações pedagógicas, sob permutas em classe, processos de significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, sobretudo por ações faladas, por atividades comunicativas (TARDIF; LESSARD, 2005). Percebe-se que o ensino ocorre por uma ação pedagógica dirigida a um outro coletivo, os alunos, sob a condução de uma atividade regida por um sujeito que fala, o professor, com ações dotadas de sentido e de esforço para obter a colaboração do grupo. Esta ação pedagógica é o trabalho docente.

Marin (2005b) define trabalho docente como um trabalho complexo para o qual convergem questões práticas e diversas de todo o processo educativo. A sala de aula e os processos de interação entre professor e aluno, desencadeados pelo trabalho docente representam o pulsar do ensino formal, e na minha opinião, no qual a voz oferece o ritmo.

A complexidade do trabalho docente é abordada também por Tardif e Lessard (2005) em livro no qual o trabalho docente é colocado primordialmente como uma atividade repleta de interações, trazendo conceitos que reforçam a questão da importância dos processos interativos em sala de aula e, conseqüentemente, a relevância da voz e do comportamento vocal do professor durante comunicação oral com os alunos. Estes autores localizam o trabalho docente como um trabalho humano que, como tal, possui um objeto de natureza humana, os alunos, permeado por interações originais, particulares e diferenciadas de outras atividades de trabalho com objetos inertes. As funções interativas do trabalho docente têm implicações de mediações lingüísticas e simbólicas que exigem do trabalhador, o professor, competências reflexivas de alto nível e capacidade profissional: [...] “...ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, e para seres humanos.” [...] (p.31).

Toda relação de trabalho sobre e com seres humanos conduz a questões complexas de poder, afetividade e ética inerente às relações e interações humanas; impõe uma rede de sutilezas como negociação, controle, persuasão, sedução, promessa e envolve atividades como instruir, supervisionar, servir, ajudar, entreter, divertir, curar, cuidar, controlar. Tudo efetivado por meio de atividades nas quais intervêm a linguagem, a afetividade, a personalidade, entre outros fatores, além da empatia e da compreensão.

A organização do trabalho docente está ligada a aspectos macroscópicos amplos, referidos por Marin (2005a), como por exemplo, as políticas educacionais gerenciando à distância as normas de gestão de programas e de pessoas, a serem seguidas pelas instituições de ensino, nas quais o professor está inserido e sofre, portanto, interferência desta gestão em suas ações. Em contrapartida, a organização do trabalho docente é lapidada pelos mínimos gestos do professor que se originam nas modificações do contexto da sala de aula e que são incorporados à organização de seu trabalho, ampliando-se ou não para outras instâncias gestoras. Na compreensão do trabalho docente deve-se levar em conta que os micros sistemas

sócio-culturais contidos nas escolas são permeados de normas e conhecimentos construídos em longo tempo por ações, relações, adaptações, experiências e todo tipo de integração do sistema com os indivíduos que o compõem. Logicamente todos esses elementos influenciam o trabalho docente, a ação do professor na sala de aula. Criam-se hábitos. Formas de agir, de pensar e rotinas transmitidas são para seus pares sem formalidade, mas com maior eficiência, pela prática e pelo convívio diário (JULIA, 2001). Essas normas de agir e pensar estão mais definidas na sala de aula, um mini sistema social dentro do micro sistema da escola.

A classe é considerada como uma unidade básica de ensino na qual estão presentes as principais características do trabalho docente: um adulto que presume saber; alunos que devem aprender, cuja presença é obrigatória. Compreende-se que o professor assume a ação da classe e as interações dependentes de sua iniciativa e de sua capacidade de lidar com as regras da organização que o contratou, sem esquecer que ele sofre também a interferência de fora da escola como comitês de pais, autoridades escolares etc.

Como então o trabalho docente se organiza? Os docentes assumem seu duplo papel: socializar e instruir os alunos, num trabalho centrado nos alunos, trabalho este que se desenvolve no contexto de interações com estes mesmos alunos. A tarefa é sempre ensinar ao aluno conhecimentos determinados, organizados de maneiras particulares, segundo ordenamento específico. Os acontecimentos interativos na sala de aula ocorrem muitas vezes de forma imprevisível, mas visível, segundo relações temporais históricas e remete suas conseqüências a acontecimentos futuros:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interações com os alunos. Isto significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido do espaço marinho e aéreo – no qual ele penetra para trabalhar....ensinar é um processo interativo. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 235).

Percebe-se que a tarefa de ensinar envolve uma articulação peculiar do professor, que, além de dominar o conhecimento formal a ser transmitido, precisa estar atento à dinâmica da aula e às necessidades, de cada momento, de cada

turma e especificamente de cada aluno, na tarefa de propiciar o processo de aprendizagem com toda sua complexidade.

Acentua-se a complexidade desta tarefa por se ter como objeto pessoas com presença obrigatória na relação – os alunos na sala de aula – e que, pela obrigatoriedade, podem oferecer resistência às ações propostas.

Detenho-me em Tardif e Lessard (2005) para refletir sobre as dimensões significativas das ações do professor, que podem conduzir a pistas sobre como conseguir estabelecer com os alunos processos de interação que diminuam prováveis resistências. O significado da ação docente encontra-se na intenção ou motivo do ator (entendendo-se por atores professor e alunos); no processo de comunicação interativa entre os atores e na interpretação significativa do outro, e no “pano de fundo” ou no contexto no qual essa comunicação ocorre. Nestas situações há o resgate de sistemas de comunicação já realizados com uma compreensão mútua da linguagem utilizada, dos gestos corporais (como, por exemplo, piscadas de olhos e sorrisos), das referências culturais e de algumas normas comuns ao grupo.

É necessário também que esse resgate se dê de forma consciente, para que se perceba a questão do impacto causado pela forma de ser, de falar, de fazer contato que podem distanciar ou aproximar os alunos do professor, segundo o contexto social e cultural de cada sala de aula, de cada grupo de alunos e muitas vezes de cada aluno. Evidente que vejo a voz e a forma de falar neste processo, desde a manifestação da intenção do professor até as modificações necessárias do comportamento vocal para minimizar distanciamentos, por exemplo.

Vejo a voz e o comportamento vocal do professor na dimensão da ação comunicativa do professor que, segundo Tardif e Lessard (2005), objetiva comunicação de alguma coisa a outros – o centro da ação pedagógica - mas que não se sobrepõe, ao contrário, se integra às outras dimensões: a dimensão de interpretação do sentido da classe, com as expectativas e pré-julgamentos do professor sobre a sala de aula e a dimensão de imposição de sentido para o programa de ação, no qual o professor precisa tornar natural a imposição do conhecimento segundo o interesse e as necessidades dos alunos.

A comunicação de alguma coisa a alguém envolve as qualidades expressivas e comunicativas da personalidade dos professores. Neste plano, a comunicação não pode ser unívoca, os alunos também se comunicam com o professor, e precisam entender o que os professores querem dizer, é quando ocorre o controle e o

aproveitamento da comunicação dos alunos num jogo de linguagem simultâneos à comunicação oral. A este jogo de linguagem oral presente na sala de aula são acrescentados os gestos, os olhares, as mímicas, os movimentos do professor, e sem dúvida o silêncio... Há que se considerar, nesta dimensão, o caráter improvisado parcialmente da comunicação pedagógica, cuja mensagem é dependente do contexto, do tempo e dos recursos disponíveis durante a aula e, finalmente, da colaboração ou da resistência dos alunos durante o processo de aprendizagem.

Aprender é tornar-se capaz de relacionar elementos da própria experiência que estejam esparsos ou isolados entre si e com outros obtidos por novas situações. No processo de ensino formal o professor tem necessidade de propiciar situações que favoreçam a compreensão dos alunos para o que se quer ensinar.

Estas situações têm sido estudadas na tentativa de se desvendar como o professor organiza o processo de ensinar e aprender na sala de aula. Charmeux (1994) quando estudou o aprendizado da linguagem escrita, referiu que existem três dimensões regendo este processo: a dimensão da ação, a dimensão do conhecimento e a dimensão afetiva. A dimensão da ação envolve o conceito de que o indivíduo aprende o que faz e se sente seguro sobre o que sabe no momento em que é capaz de fazer o aprendido. Assim, toda aprendizagem se inicia com uma ação e também termina com uma ação. A dimensão de conhecimento envolve a idéia de que somente se aprende o que se consegue compreender, analisar e expressar. A dimensão afetiva refere-se à necessidade de que se tenha um grau de familiaridade com o que se aprende e que se tenha o desejo de aprender. Para tanto, há necessidade de que ocorra uma ligação com o já vivido pelo sujeito e com os objetivos a alcançar com aquilo que se aprende.

As considerações relacionadas às dimensões do aprender acentuam a compreensão do ato de ensinar e do trabalho docente como um trabalho humano que precisa ser orquestrado segundo as experiências de vida do grupo e conduzido com extrema atenção para que pequenos distanciamentos entre professor, conteúdo e aluno não ocorram. Estas dimensões estão, indubitavelmente, permeadas dos processos de interação e de comunicação oral em sala de aula, e como já compreendemos neste texto, estão permeadas das variações significativas da voz e do comportamento vocal dos professores. Sem eles não se consegue disparar uma ação e desenvolvê-la segundo as possibilidades do grupo, ou minimamente

aproximar os alunos do que será aprendido com a oferta de contatos positivos com o conteúdo a ser ensinado.

Giovanni (1996) ao abordar especificamente o trabalho de professores alfabetizadores, refere que toda construção de conhecimento pelo aluno depende do contacto que ele tem com as atividades propostas em sala de aula, o que depende das condições organizadas pelos professores. A autora analisa a prática pedagógica em sala de aula considerando as três etapas básicas do processo de aprendizagem e segundo as quais o processo de ensino deve ser organizado: a motivação ou impulso para a ação, a ação propriamente dita e o processo de interiorização da ação ou conhecimento. Tais etapas foram a base para a estruturação dos momentos da aula a serem avaliados no presente estudo, e já foram citadas no Item 2.

Entre as três etapas, citadas por Giovanni, não há limites demarcados, o professor procura trazer inicialmente o interesse dos alunos para uma ação de ensinar específica em cada aula. Sem esse impulso não se aproxima o aluno do conteúdo a ser abordado. Durante a ação propriamente dita, o professor cria situações que deverá manter o interesse inicial numa tentativa de envolver o aluno com o novo conhecimento, favorecendo seu aprendizado. E na etapa de interiorização do conhecimento o professor avalia o quanto o aluno conseguiu assimilar, se apropriar do ensinado. Este processo é gradativamente consolidado, segundo Giovanni (1996), tanto para os alunos, quanto para os professores. O aprendizado do professor sobre o próprio trabalho, sobre como transcorre o processo de aprendizado daquele grupo de alunos e sobre as próprias habilidades docentes ocorre gradualmente, junto com o processo de ensinar.

Da mesma forma, aos poucos, o professor compreende as políticas para organização das condições institucionais que norteiam sua formação e as atividades na escola, tornando a ação docente também um processo mais consciente pelo professor. O reconhecimento da necessidade, da importância da matéria, a aceitação de regras próprias da ação proposta é uma condição prévia para que a prática do professor seja bem sucedida. [...] “Assim, o professor passa a ser o principal recurso de suas aulas.” [...] (GIOVANNI, 1996, p. 85) e, como tal, teria que realizar de forma mais consciente a ação de ensinar, talvez com uma aproximação maior às ações de aprender.

Tapia (2004) também descreveu diversas situações presentes durante as aulas e suas referências se aproximam das descritas por Charmeux (1994) e por

Giovanni (1996), caracterizando as aulas em momentos iniciais de busca do impulso do aluno para aprender, de momentos organizados interativos nos quais ocorre o aprendizado e observação do aprendido. Acrescento que se nosso foco de análise estiver voltado para a voz do professor e sua forma de falar, conseguimos perceber que elas estão presentes permeando diversas das situações abaixo descritas, nas interações propostas:

Início da aula:

a) despertar a curiosidade: oferecer experiências novas e inesperadas, apresentar problemas novos, e permitir um tempo de descoberta, para depois passar a orientar a aprendizagem para que se compreenda o fenômeno e não somente para que se decore, se memorize o fato.

b) manter o interesse: quando a informação nova está relacionada a conhecimento já existente é particularmente mais fácil manter a atenção do aluno, o que melhora na medida em que a progressão da temática for clara com hierarquização de idéias que se relacionam atingindo imagens concretas com conexões diretas com a realidade do aluno; na impossibilidade de se ter essas condições a forma como se expõe às tarefas e os problemas e o ritmo da apresentação da temática pelo professor contribui para manter o interesse.

c) mostrar a importância do que se aprenderá: o significado de uma atividade depende do quanto o aluno consegue situar a tarefa no seu próprio contexto e do quanto consegue determinar no que ela contribuirá no futuro, e neste momento o professor deve cuidar para não oferecer opções distantes do conhecimento, como, por exemplo, aprender para tirar nota, os professores precisam atrelar a motivação à importância da aprendizagem para o crescimento do aluno.

Organização das atividades:

a) buscar autonomia: os alunos precisam trabalhar porque querem, ao professor cabe oferecer o máximo de possibilidades de ação com o objetivo



de diminuir a sensação de fazer obrigado, isto fica mais fácil se a proposta escolar for centrada em projetos escolhidos pelos próprios alunos.

b) interação dos alunos: a interação depende de como os professores organizam a atividade em grupos (funciona sob certas condições relacionadas ao tipo de tarefa, tamanho do grupo, composição do grupo e características individuais dos alunos), em competições (organização de risco motivacional negativo para a maioria dos alunos), em atividades individuais (dependente do tipo de tarefa, de meta ou de mensagem do professor), ou, sem nenhuma interação (atrelada a percepção do professor de que a aula corre em ordem, com objetivos claros, sem favoritismos).

Interação do professor com os alunos pelas mensagens do professor:

a) antes da tarefa: apresentação da tarefa com diferentes objetivos abrindo a possibilidade de sua relação com diferentes metas, com sugestões sobre diferentes estratégias de realização da tarefa estimulando que o aluno pense.

b) durante a tarefa: oferece pistas, salientar a importância da tarefa para alcançar determinados objetivos, ajudar os alunos a aprender como realizar as tarefas incentivando-o a perseguir suas próprias metas. c) ao final da tarefa: conduzir o aluno a perceber que aprendeu, e o porquê e para que aprendeu. Neste requisito, Tapia (2004) destaca que a mensagem do professor não se limita ao que dizem sobre e para os alunos, mas também ao que dizem em voz alta sobre os próprios acertos e erros, suas preferências de trabalho, sobre suas próprias expectativas e conduta que são modelos dos quais os alunos [...] “aprendem o interesse por aprender.” [...] (p.55).

A avaliação da aprendizagem:

- como toda avaliação envolve um juízo o professor precisa ter consciência que basicamente ela envolve a manifestação do conhecimento e das

habilidades do aluno voltadas para as necessidades de conhecimento, para elaborar avaliações condizentes com estas metas.

Para Tapia (2004) a motivação dos alunos depende da interação entre ele e suas metas pessoais, seu modo de encarar as diferentes tarefas, suas dificuldades; depende também de fatores contextuais relacionados a atividade do professor em sala de aula, a forma como o professor interage com o contexto e com o aluno, e novamente ilumina a voz e o comportamento vocal como parte integrante desse processo.

Notadamente o professor é colocado como figura central do processo de ensino aprendizagem, com responsabilidade participativa em todas as fases do processo, realmente um elo essencial para a consolidação de seu próprio trabalho. Ao considera-se o professor como recurso de suas aulas, como um dos responsáveis pela motivação do aluno, coloca-se sua comunicação oral e sua voz como eixo central deste recurso, principalmente quando nos voltamos para aspectos que favoreçam o despertar do aluno para o processo de ensino e aprendizagem.

Os diversos aspectos que favorecem a motivação do aluno em sala de aula são provavelmente o disparo das interações necessárias para a consolidação do processo de ensinar e aprender. O disparo de um impulso para aprender não se limita à ação específica do professor, mas também às condições de trabalho do professor: programas extensos, quantidade de alunos por classe, falta de materiais didático-pedagógicos, problemas familiares dos alunos, perspectivas de futuro muitas vezes negativas (TAPIA, 2004) O significado do trabalho a ser realizado é o mais importante de ser compreendido pelos alunos para que ocorra o impulso inicial, e evidentemente um significado atrelado ao contexto e aos objetivos de interesse das turmas, é sempre melhor aceito. Desta forma, os professores precisam conhecer de que modo sua atuação pode contribuir para conseguir que os alunos se interessem pela aula, que consigam se esforçar para aprender, lembrando constantemente que somente quando se interage com determinadas características do aluno, suas metas, suas expectativas, suas formas de enfrentar situações é que se consegue realmente interagir com eles. A ação do professor permeia o contato do aluno com o conteúdo. A forma como os alunos experienciam o professor que os ajudam ou que os julgam, modula as emoções e estas conduzem a motivação para aprender.

Trago o foco novamente para a voz e para a forma de falar do professor, que permeiam os processos de interação e de comunicação oral em sala de aula, que oferecem parte dos julgamentos historicamente construídos de identidade pessoal e de grupos e que podem aproximar ou distanciar o interlocutor. Refiro-me novamente a isso para refletir ao impacto que a voz e a comunicação oral do professor causam em seus alunos, e no quando podem gerar os impulsos iniciais para a ação de aprender. Destaco este papel relevante da voz do professor associada a qualquer dinâmica envolvida na situação inicial do processo de ensinar e aprender.

A seguir farei referência a algumas idéias expostas por Tapia (2004) sobre como motivar os alunos, sobre como descobrir formas de impulsioná-los para a aula, compreendendo a multifatoriedade destas possibilidades, para além da voz do professor:

- observar o comportamento dos alunos: ficar atento ao como reagem na realização de novas tarefas, escutar o que pensam em voz alta, o que fazem quando interrompem o estudo, definir quem gosta de trabalho em grupo, e quem se sente perdido com esse tipo de atividade.

- compreender como os alunos reagem a diferentes metas: a) concentração no domínio da tarefa: descobrir significados, experimentar o domínio de uma nova habilidade e encontrar explicações para problemas relativos ao tema que se deseja aprender; neste caso a satisfação é a realização da tarefa. b) preservação da própria imagem: evitar sua própria participação na tarefa para evitar sair-se mal na frente dos colegas, só participa na certeza de acertar. c) necessidade de que as tarefas tenham uma utilidade prática: conseguir obter uma boa nota para ter aprovação em casa, conseguir entrar numa universidade, sem que aprender tenha um valor em si mesmo, é só um meio para atingir um fim. d) necessidade de agir com autonomia: fazer coisas porque quer aceita e quer fazer, e não porque é obrigado a fazer. e) obter atenção: agir nas tarefas simplesmente para obter atenção e aceitação dos outros colegas, do professor ou dos pais.

O professor precisa compreender que os alunos que trabalham com metas que envolvam a satisfação em aprender são bem sucedidos nas tarefas de ensino-aprendizagem, e que aqueles que trabalham com autonomia precisam menos que

os professores os motivem. No entanto, as classes não são homogêneas com relação às metas dos alunos e o professor precisa perceber essa diversidade que se modifica em cada tipo de tarefa proposta.

No momento da explicação do professor o aluno pode reagir segundo as possibilidades viabilizadas pelo professor. Por exemplo, pode perguntar e ter uma resposta o que possibilita que ele mantenha sua atenção, pode ficar tenso ao perceber que não acompanha a explicação, pode não ver importância no que é explicado acarretando um incômodo com a tarefa e com a própria situação de aula. Fica evidente que as experiências emocionais e as formas de reagir diante das dificuldades da situação de aprender são muito diferentes para cada aluno, gerando para o professor um desafio interessante para identificar essa diversidade e flexibilizar as formas de contato segundo elas, refletir sobre os diversos impactos que causa e modificá-los de forma consciente, construindo ambientes facilitadores da motivação de aprender.

Retomo o conceito de aprendizagem, agora segundo Fita (2004) por entender que a sua definição de aprendizagem oferece uma compreensão mais ampla do processo. Para isto, trago o trecho no qual ele aborda o que ocorre na aprendizagem:

[...] o aluno a partir do que sabe e graças à maneira como o professor apresenta a nova informação, que reorganiza seu conhecimento do mundo ao encontrar novas dimensões, transfere esse conhecimento a outras situações ou realidades, descobre o princípio e os processos que o explicam e, portanto, melhora sua capacidade de organização abrangente para outras experiências, idéias, fatos, valores e processos de pensamento que adquirirá dentro ou fora da escola. [...] (FITA, 2004, p.73)

Também para este autor, o professor, com a maneira pela qual apresenta uma nova informação, é colocado como figura-chave para a motivação dos alunos durante as múltiplas decisões da sua rotina, muitas delas ocupam papel fundamental na criação e na manutenção do interesse dos alunos na sala de aula. A influência do professor emana de suas próprias atitudes em todas as tarefas que propõe. Um professor motivado comunica seu entusiasmo aos alunos. Um professor com formação inicial deficitária no conhecimento de diferentes áreas e no campo psicopedagógico terá dificuldade em enfrentar o desafio da motivação de seus alunos. A razão para essa dificuldade, segundo FITA (2004) está na necessidade de

conhecer profundamente a matéria que será ensinada para conseguir comunicar ao aluno sua finalidade intrínseca e no contexto da atualidade. O professor traz com ele uma comunicação explícita do conteúdo abordado, e também comunica seu próprio modo de se raciocinar, seu estilo cognitivo, sua personalidade e suas atitudes e valores; uma boa intuição pode suprir falhas de conhecimento psicopedagógicos, mas precisa vir acompanhada da capacidade de interagir com os alunos. É a forma de se comunicar que fortalece as conexões de sintonia entre professor e os alunos, o estabelecimento de cumplicidade (FITA, 2004); é o contato pessoal, o diálogo com o aluno, a escuta do que diz o aluno que superam qualquer nenhuma técnica didática. Quando o professor estabelece canais de comunicação com seus alunos pode conseguir encaminhar melhor os problemas relativos à motivação para o aprendizado e, conseqüentemente de transmissão do conhecimento.

Pode-se aqui inferir que a linguagem oral do professor faz parte desse contato, por intermediar os relacionamentos humanos conforme exposto anteriormente. Abre-se um caminho mais sólido de embasamento para se afirmar que o professor precisa também ter conhecimento de padrões de comunicação oral e voz para utilizá-las como recurso de trabalho de forma mais consciente, contribuindo na aproximação com o aluno e, conseqüentemente, com sua motivação para aprender, com a manutenção deste interesse, com a participação na aula e com as trocas de informações necessárias para consolidar o processo de ensinar e aprender.

Finalizo este Item do estudo destacando os caminhos que percorri para compreender: a linguagem humana como participante dos diversos processos de desenvolvimento do homem histórico, social e emocional; a mensagem oral do falante em suas dimensões não somente sonoras, mas também verbais e de expressividade, incluindo os processos orgânicos funcionais de sua produção, que geram reações no ouvinte e nos seus grupos sociais que, por sua vez, geram padrões de aceitação do indivíduo segundo sua forma de falar; a voz como recurso em várias profissões e principalmente a voz do professor no trabalho docente; os processos que estruturam a formação do professor; e o trabalho docente e sua complexidade; o aluno como elemento participativo no processo de aprendizagem. Tais caminhos evidenciaram a relação entre a linguagem humana e os processos de desenvolvimento e aprendizagem, bem como evidenciaram a comunicação do

professor com seus alunos como um fator crucial no trabalho docente, seja para conduzir os processos de ensino-aprendizagem, seja para com ela disparar a aproximação real com o aluno e revelaram a voz do professor numa dimensão ampla, interdisciplinar, compondo os processos de interação em sala de aula.

No próximo item encontram-se relacionados estudos específicos sobre voz do professor, desenvolvidos nos últimos 5 anos, cujos objetivos estejam voltados para a compreensão da voz na sala de aula, para ações que visem trabalhar a voz do professor e observar os efeitos em sala de aula.

## 4 O PROFESSOR E A VOZ INTEGRADOS À SALA DE AULA

Na nossa imaginação, ela entrava voando pela sala, como um anjo. Tinha estrelas no lugar do olhar. Tinha voz e jeito de sereia, e vento o tempo todo nos cabelos. Seu riso era solto como um passarinho, ela era uma professora inimaginável. Para os meninos, ela era uma artista de cinema, para as meninas, a Fada Madrinha.

Ah, se todo mundo tivesse tido uma professora dessas...

Ziraldo (1995)

Para estruturar este Item de revisão bibliográfica não poderia percorrer todos os estudos gerais sobre a voz do professor, pois isso representaria uma dissertação à parte de tão vasto o assunto, tão amplas as discussões, e tão intrigantes os dados encontrados.

Esta constatação tornou-se bastante palpável quando realizei um levantamento recente<sup>11</sup> no qual encontrei 308 estudos sobre Voz do Professor entre as publicações brasileiras, no período de 1987 a 2006, das mais diversas categorias e ocorrências: avaliação (50,7%), voz no trabalho docente (24,7%), programas de saúde vocal (14,5%), estudos teóricos e bibliográficos (8,1%), e, finalmente sobre intervenções fonoaudiológicas terapêuticas (2,3%). Os estudos que foram classificados na categoria de Voz no Trabalho Docente continham focos múltiplos que puderam ser subdivididos em voz como recurso de trabalho, voz na qualidade de vida, voz na formação profissional, voz relacionada à emoção e estresse, voz como problema ocupacional, e finalmente voz no ambiente e na organização de trabalho.

Considero os estudos publicados sobre a Voz no Trabalho Docente como relevantes para comporem este Item, pois o objeto de estudo desta tese é a voz e a comunicação oral do professor em sala de aula e suas interfaces com os múltiplos

---

<sup>11</sup> Este levantamento foi por mim realizado sob solicitação da organização do XI SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO CENTRO DE ESTUDOS DA VOZ – *A voz do Professor: A Evidência Científica da Intervenção Fonoaudiológica*, para uma apresentação sobre o tema *A Fonoaudiologia Brasileira e a Voz do Professor*. A apresentação ocorreu no dia 12 de maio de 2006 e o resumo consta dos anais do evento (DRAGONE, 2006); tal levantamento gerou um texto sobre o assunto, no prelo, em co-autoria com a organizadora do evento Dr<sup>a</sup> Mara Behlau.

fatores presentes no exercício do trabalho docente. No entanto, limito ainda este foco às publicações que tiveram como característica principal estudar a voz como recurso de trabalho, como fator de qualidade de vida do professor, e como parte integrante da formação profissional. Não abordo os estudos sobre a voz enquanto um problema ocupacional e aqueles que buscam as causas das alterações vocais nos ambientes físicos de trabalho do professor e nos aspectos organizacionais do trabalho docente, pois, suas temáticas se distanciam de meu objeto de estudo atual. Em se tratando de uma revisão bibliográfica faço a opção de expor os estudos em ordem cronológica de suas publicações.

Um dos primeiros estudos com estas características foi minha dissertação de mestrado (DRAGONE, 2000), na qual havia a proposta de encontrar as interfaces entre os estudos da área fonoaudiológica e da área educacional, nas quais pudessem ser encontradas referências à voz do professor, e de investigar a opinião dos professores sobre o valor da voz em seu trabalho. A voz do professor foi encontrada somente nas entrelinhas dos trabalhos da área da Educação que tinham foco na sala de aula, na maioria das vezes ao se referirem a aspectos de interação com a criança por comunicação oral. Em contrapartida, na área fonoaudiológica encontrou-se a voz do professor em inúmeros estudos preocupados com a ocorrência alta de problemas vocais nesta classe profissional, e, conseqüentemente, envolvidos na busca de soluções preventivas. Na opinião de professores entrevistados, a voz revelou-se um recurso importante da aula e das interações entre professor-aluno-matéria, fato este reforçado pela lembrança do impacto causado pelas vozes de antigos mestres nos professores entrevistados. Detalhes sobre este estudo já foram abordados no Item 3, quando referi as diversas intercorrências do uso profissional da voz pelo professor, item 3.2.3. Este foi um dos primeiros estudos que se propuseram a reflexões sobre o valor da voz do professor na sua versão multidisciplinar, estabelecendo declaradamente as visões diferenciadas das áreas estudadas e a do professor na realidade profissional.

Também no ano 2000, a voz do professor foi estudada por Servilha como um acontecimento da sala de aula com suas modulações no processo de comunicação do professor com os alunos. Este estudo utilizou conceitos e metodologia da Psicologia em relação às interpretações e análise sobre linguagem e interação social, compreendendo a voz como inseparável dos processos de linguagem e das relações humanas, e investigou a participação das variações vocais observadas com



a mediação pedagógica. O método utilizado envolveu observações e registros em vídeo de aulas de professores universitários e a posterior descrição dos processos de comunicação e a explicitação das relações de causa e efeito desses processos. A principal discussão deste estudo volta-se para as relações dialógicas na sala de aula, e os seus fatores desencadeantes ou interferentes.

A entonação interrogativa clássica foi utilizada como fórmula de manter a atenção do aluno ou como um chamado a sua participação, sem que isso significasse sempre uma relação dialógica, sendo que esta relação ocorria muito mais pela atitude ativa do aluno durante as indagações do professor. Por outro lado, a interferência dos alunos ocorria por intervenções bruscas ou gestos solicitando participação, principalmente nas pausas das falas dos professores, eliciando respostas destes com curvas exclamativas de entonação, alguns professores realmente dedicando sua atenção para responder aos alunos, outros não; também ocorreram intervenções mais suaves de alunos cujos professores ofereciam maior espaço dialógico. Aumento da intensidade vocal dos alunos foi relacionada à necessidade de encobrir o ruído produzido pelas vozes de seus próprios colegas, em auxílio a manter a organização da classe no caso de professores com vozes muito tênues. Nesses casos, há utilização pelo professor de entonação com certa irritação, embora ainda com voz intensa, momentânea, retomando a intensidade tênue em seguida, uma voz revelada e imediatamente oculta e com ela se revelam, também momentaneamente, os conflitos, os desajustes e os não ditos pela professora.

As estratégias vocais de modulação de voz foram utilizadas de forma diferenciada pelos três professores observados em sala de aula (SERVILHA, 2000). As modulações surgiram com intenção de explicitar, de repreensão, de solicitação, de negociação, de espanto e até de súplica no decorrer das aulas, muitas vezes associadas à tentativa de conseguir dos alunos um nível de ruído aceitável para manter audível sua própria fala e a fala dos alunos questionadores. As modulações relacionadas a interrogativas variaram em interrogativas atenuadas múltiplas, curtas e com complemento, invocando a atenção do aluno e requerendo complementos; algumas vezes essas interrogações ocorreram centradas no próprio discurso do professor e não na espera da resposta dos alunos. Houve utilização da voz do outro, de vozes supostamente de filósofos ou autores citados, oferecendo uma certa magia que desperta o interesse dos alunos; com esta estratégia amplia-se a voz, reforça-a,

engrandece-a possibilitando uma penetração maior da fala do professor entre os alunos. Percebe-se dessa forma que:

[...] cada um tem um modo singular de relacionar-se com os mesmos alunos nos mesmos dias. Este modo de relacionamento tem história e sua gênese nas relações intersubjetivas que foram construídas ao longo da vida de cada um, professores e alunos. Quando em relação, os atores se ajustam, negociam limites e significações, a linguagem/voz é que permite esta construção e colaboração já que permeia as relações e constitui os atores como sujeitos interativos. [...] (SERVILHA, 2000, p.221)

Esses dados reforçam que a separação mesmo que didática da voz, fala, linguagem e audição é inócua no estudo do sujeito e resgatam o estudo da voz enquanto atividade discursiva e seu papel na interação, no diálogo humano, no caso específico na interação entre professor e aluno na sala de aula.

Ver a voz do professor em sala de aula abre-nos a realidade desse mundo intrigante de trocas de informação, de interações algumas vezes caóticas, e revela fortemente o indivisível: voz, fala, linguagem e audição juntas, inseparáveis no processo comunicativo. Foi possível compreender que essas modificações estão atreladas à própria personalidade do professor, com individualidade nas formas de uso da voz e suas variações nas emissões verbais. Assim, este estudo ilustrou esta individualidade, mas ao mesmo tempo foi possível perceber um certo relevo comum para os três professores observados. Revela-se que a dinâmica vocal/verbal do professor se modifica ao defrontar-se com as respostas da classe, e como as respostas da classe podem ou não ser ouvidas pelo professor, e ocorrendo isso, quanta oportunidade pode ser perdida e perder-se também a fala do professor pela classe. Marcadamente a entonação foi o atributo que se modificou para dar sentido subliminar à fala dos professores observados, sentido, às vezes sem sentido... Interrogar pressupõe respostas... Para que interrogar se não se espera que as respostas ocorram? Foi possível também entender que nem sempre a voz em intensidade mais elevada significou poder controlar a classe, isso também foi possível com voz tênue. O papel da linguagem/voz, assim posta pela própria autora (SERVILHA, 2000), nas negociações e nos limites da aula na construção e na troca de conhecimento fica muito reforçado com os resultados desse estudo.

Aos poucos a compreensão de que a voz do professor não poderia ser cuidada ou aprimorada distante do contexto de seu trabalho foi se consolidando no

meio fonoaudiológico. Menezes e Martins (2003) propõem algumas atividades didáticas associadas ao bom uso da voz, montadas com base em estratégias terapêuticas fonoaudiológicas como a auto-apresentação, o jogo do tato com letras, e roda de leituras. Esta iniciativa aproxima o trabalho com a voz do professor em atividades vivenciais úteis na sala de aula, e que pode oferecer a oportunidade de trabalhar também a voz dos alunos.

Trabalhar esta voz propiciando vivências vocais foi a estratégia utilizada por Aoki (2002) na dissertação de mestrado que teve por objetivo pesquisar quais contribuições um curso fonoaudiológico relacionado à promoção de saúde vocal ofereceria a professores de uma rede municipal de ensino. O curso foi estruturado com caráter vivencial, coletivo e problematizador direcionado à aprendizagem profissional dos professores em exercício. Participaram como sujeitos seis professoras dos momentos iniciais da escola básica, e os dados foram apoiados em informações obtidas durante a realização do curso por respostas a questionários e por anotações voltadas para como as professoras percebiam o processo do curso; e também por entrevistas individuais um ano após o término do curso. Esta pesquisadora constatou que a base para a elaboração foi o conhecimento proposto a partir de assuntos voltados para a saúde vocal do professor, no entanto a prática de exercícios e cuidados vocais diminui após o término do curso. Foram apontados alguns fatores para melhorar a interação fonoaudiólogo-professor: dar continuidade ao curso compreendendo que a formação de professores é um processo; ter mais apoio da escola; e atuar em contextos sociais maiores que compõem o exercício docente. A necessidade de mudanças políticas na estruturação da formação continuada de professores foi destacada ao final deste trabalho.

Os dados de Aoki (2002) reforçam a necessidade de que as propostas de cursos de formação em voz para professores passem por reformulações quanto à forma de ministrá-los. Precisam ser mais um processo de aprendizado do que aulas informativas pontuais. Mesmo realizando um curso num formato mais vivencial, oferecendo mais oportunidade de reflexão sobre o assunto voz, a autora sentiu falta de um processo mais contínuo para consolidar os conceitos oferecidos e aponta o caminho de atuação mais próximo do contexto social do professor como uma porta de aproximação com a realidade do trabalho docente.

Outro estudo sobre avaliação de um curso de aperfeiçoamento vocal para professores em exercício é relatado por Grillo (2001) e Grillo, Lima, Ferreira (2002).

O principal objetivo desse estudo foi avaliar um programa de aperfeiçoamento vocal e de prevenção e manutenção da saúde vocal de professores universitários. Para tanto, foi construído um curso com carga horária de 32 horas e 30 minutos, envolvendo 13 encontros de duas horas e meia, com o seguinte conteúdo: noções básicas sobre voz (aparelho fonador – esquema corporal e vocal, exercícios práticos para qualidade vocal, resistência vocal, articulação, postura comunicativa e expressividade), além de noções sobre saúde vocal; com elaboração de um manual contendo as referências teóricas - práticas como fonte de apoio. O método utilizado para avaliar o resultado do curso/ programa foi a aplicação de questionário durante e no término do Curso, e a realização de entrevistas individuais com três professores participantes do curso após 11 meses da finalização do curso. Foram sujeitos, inicialmente, 14 professores universitários, tendo finalizado o curso somente seis professores. Os resultados deste estudo revelaram que os professores referiram que alguns exercícios aprendidos foram prazerosos e ofereceram como resultado uma melhoria da qualidade vocal e do controle da voz; consideraram que treinamento auditivo foi considerado útil; não foram feitas muitas considerações com relação à intensidade, altura e ataque vocal, à tensão fonatória e à comunicação verbal; a forma com a qual o curso foi estruturado foi considerada como muito adequada; foram lembrados aspectos de aquecimento vocal dentro da sala de aula, mas os externos a ela não foram mencionados; houve referência à consulta do manual em alguns momentos; e, finalmente, consideraram a carga horária como insuficiente.

Segundo Grillo (2001) e Grillo, Lima, Ferreira (2002) o desempenho dos professores durante o curso foi com pouco envolvimento ligado ao fato do professor talvez não se colocar como um profissional da voz, e sinalizam sobre a possibilidade de se inserir técnicas de capacitação profissional na formação inicial dos professores, para que eles aprendessem a valorizar a voz e cuidar dela visando mantê-la saudável.

Infelizmente, os resultados desse estudo revelaram uma realidade constrangedora: de que não houve uma adesão forte à frequência em curso de longa duração por professores em exercício, mas, de forma gratificante, aqueles professores que permaneceram até o final avaliaram vários aspectos positivos do curso relacionados a saúde vocal, porém poucos sobre o uso vocal em sala de aula. Muitas questões relacionadas aos resultados são pertinentes de serem destacadas embora se encontrem nas entrelinhas do texto: Que papel realmente teve o manual

para os professores? A baixa adesão estaria relacionada à não identificação do próprio professor como profissional da voz? Seria necessário inserir técnicas de capacitação profissional voltadas para a voz na formação inicial dos professores?

Na minha opinião estes estudos anteriores (GRILLO, 2001; AOKI, 2002; GRILLO; LIMA; FERREIRA, 2002) abrem, sim, muitos outros questionamentos importantes no âmbito das pesquisas e das atuações direcionadas à voz do professor: Como abordar esta problemática junto aos educadores? Seria o conhecimento técnico sobre voz o mais premente? Como seria o aproveitamento de Cursos na Formação Inicial ou Continuada de Cursos nos quais os alunos tivessem algum tipo de cobrança vinculada a sua participação? Qual a duração ideal para um Curso dessa natureza, em carga horária e em sua distribuição longitudinal?

Para mim fica ainda uma pergunta básica: qual o caminho a ser percorrido para que a voz e a comunicação oral do professor passe a ser valorizada na cultura escolar? Será que estudos como os que se seguem sobre a percepção dos professores sobre seus problemas vocais nos oferecem outros caminhos?

A dissertação de mestrado de Giannini (2003), revela a voz do indivíduo professor segundo sua própria compreensão. O objetivo de seu estudo foi compreender como professores singularizam as condições ambientais, sociais e humanas de seu lugar de trabalho na constituição de seu sintoma vocal. Para tanto, analisou depoimentos de três professoras disfônicas que freqüentavam o ambulatório de um hospital público, sobre suas percepções a respeito das relações de seus problemas vocais com as condições de trabalho e de vida pessoal, por meio de relatos livres de suas histórias de vida.

O conceito de multiplicidade de fatores associados aos problemas vocais dos professores parece presente desde o início da carreira, mas a autora sugere que são acentuados nos momentos de fragilidade nas trajetórias de vida pessoal. Compreende que, mais do que destacar fatores de risco, existe a importância de se olhar as condições em que se encontram os sujeitos postos em risco.

Assim, Giannini (2003) pontua que muitos dos trabalhos desenvolvidos com o intuito de prevenir problemas vocais entre professores são de caráter informativo numa linguagem que pode não atender ao sentido dado pelo professor; pois a prevenção tem sido abordada como uma ação reguladora de como o indivíduo deve falar. Nesse raciocínio esta autora nos conduz à reflexão de que a ação preventiva passa a ser efetiva quando se dá a possibilidade ao sujeito, para a qual a ação é

dirigida, de se conhecer de se perceber. Quando isto ocorre oferece-se a possibilidade de mudança de estilos de vida. Evidentemente que, mesmo com ações propostas, para propiciar modificações de estilos de vida, essas não serão totalmente efetivas ao se observar o ambiente e condições de trabalho do professor, com múltiplos fatores, nem sempre controláveis por ele.

A discussão proposta por Giannini (2003) refere-se à abordagem da doença desarticulada do sujeitos que a possui, refere-se à importância de se compreender a doença do ponto de vista do sujeito, do que ele fala sobre a doença e sobre si mesmo, refere-se a compreender cada sujeito em sua singularidade:

[...] Há de se tomar voz, então, como expressão da singularidade, modo de cada um sentir e refletir o mundo e, nesse contexto, estudar as alterações vocais como expressão de sofrimento do sujeito. A maneira única como cada um vive a condição particular de sua categoria profissional pode determinar o grau de afecção desses fatores em sua história pessoal e contribuir para o desenvolvimento ou não de sua doença. [...] (p. 32).

Compreende-se desta forma que abordagens relacionadas à voz do professor precisam oferecer a possibilidade do professor dar sentido a isso, compreender o que o afeta, o que o mobiliza a pensar nas possibilidades de mudança. Giannini (2003) reforça a necessidade de se considerar a dor envolvida na alteração vocal do professor. [...] “Ao considerar a dimensão subjetiva do sofrimento psíquico, será possível transformar a concepção de corpo e romper a dicotomia entre psique e soma” [...] (p.125). Em suas considerações finais a autora nos conduz a uma outra importante reflexão no que diz respeito à complexidade dos fatores causais dos problemas vocais de professores, nos conduz a refletir que não é somente a multiplicidade de fatores que define a alteração, pois eles não simplesmente se combinam, eles se combinam de forma aleatória, sendo assim são imprevisíveis e de difícil controle.

Nos caminhos das professoras encontro o sintoma de voz enredado em histórias de impedimento, medo, frustração, aflição, ansiedade, conflitos. Noto descontinuidade de expectativas entre o vir a ser professor e as condições encontradas na escola, que demandam esforço na realização de seu trabalho e ruptura na rede de sentido de suas vidas. Índícios de uma sujeição a condições adversas, com perda gradativa de seu papel profissional e do significado de sua tarefa, ou seja, perda de identidade de classe e, portanto, do conjunto de representações e significações que moldam a subjetividade. (GIANNINI, 2003, p.127).

A reflexão final de Giannini (2003, p.128) nos conclama a acolher o professor e seus problemas vocais com o “compromisso ético de auxiliá-lo na recriação de seu espaço profissional”.

Impõem-se, dessa forma, reflexões profundas sobre o que significa para o professor um distúrbio de voz, ou como pode doer a ele orientações inaplicáveis em sua rotina. Agora é o sentir a voz do professor que se manifesta, sentir não somente pelo perceptivo-auditivo, mas sentir a voz que emana dele, que faz parte dele, de sua rotina pessoal, de sua rotina de trabalho, que compõe sua personalidade, que pode não ter ainda significação e estar ocorrendo sem relação consciente.

Amplia-se assim a forma de estudar a voz: escutar, ver, sentir a voz do professor! Uma tarefa não somente para o pesquisador ou para o profissional que pretende trabalhar em programas de prevenção vocal, de aprimoramento ou em cursos de voz e comunicação oral de professores, mas, uma tarefa a ser desenvolvida junto com o próprio professor com ele e para ele. Focando também a qualidade de vida deste profissional, tal qual foi estudado por Penteado, também em 2003.

Em sua tese de doutorado Penteado (2003) investiga as relações entre qualidade de vida e saúde vocal de professores do ensino médio em escolas públicas, procurando integrar questões de saúde e trabalho com qualidade de vida mantendo como referência dimensões subjetivas e sócio-culturais da voz e a concepção do professor enquanto sujeito social e trabalhador.

Seus resultados, após aplicação de uma triangulação dos dados de caráter quantitativo com aplicação do teste de Qualidade de Vida e Voz<sup>12</sup> (QVV) e do teste WHOOL<sup>13</sup> (na versão qualitativa breve) e dos dados qualitativos obtidos com grupos focais, sugerem que o professor percebe pouco impacto negativo da voz sobre sua qualidade de vida, que quanto pior o sujeito avalia sua própria voz, maiores são seus problemas expressivos, comunicativos ou profissionais relacionados à voz e piores seus sentimentos negativos como frustração e depressão e vice-versa. Evidenciaram-se ainda dificuldades dos professores em caracterizarem seu papel, sua função e sua identidade profissional, do ser professor.

---

<sup>12</sup> Teste desenvolvido por Hogikyan e Sethuraman em 1999 com 10 questões relacionando voz à qualidade de vida.

<sup>13</sup> Instrumento para avaliar qualidade de vida de seres humanos - World Health Organization (1997).

No decorrer de seu texto a pesquisadora abre reflexões sobre a necessidade de se dar visibilidade às condições e à organização do trabalho docente não somente da forma interpretada por terceiros, mas também considerando as interpretações do próprio professor, com suas representações, percepções, relações, significações, usos e funções nos inúmeros processos de interação social.

Ao referir-se à prática docente, a linguagem e evidentemente a voz no conjunto de representações são entendidas como construídas segundo estereótipos de [...] “bom professor ou do professor competente” [...] (PENTEADO, 2003, p.28). Estes estereótipos estabelecem o que pode ou não ser feito pelo professor: espera-se um professor interagindo com seus alunos de forma amigável e dócil, que mantenha o controle e a disciplina desses alunos, que mantenha o ideal de voz clara, agradável, expressiva, com ritmo compassado e sem elevar o volume ou gritar; normas essas sempre associadas às relações hierárquicas de dentro da escola. Formas essas nem sempre passíveis na realidade do professor. A organização desta prática docente envolve um trabalho prescrito, um trabalho real e um trabalho percebido. Entendendo-se por trabalho prescrito aquele segundo expectativas e regras impostas; trabalho real pela prática possível, muitas vezes em descompasso com a tarefa prescrita, o que gera forte tensão, angústia e estresse no professor; e finalmente o trabalho percebido pelo professor, como ele entende, interioriza, interpreta, representa e dá sentido a sua ação docente.

A relação professor-aluno, segundo Penteado (2003) envolve questões de autoridade, de poder, [...] “com heranças da relação afetiva do aluno primitivamente dirigida ao próprio pai” [...] (p.38), gerando conflitos da imagem idealizada e a realizada, segundo a maneira como o professor se coloca nos diferentes tipos de relação presentes no processo de ensino e aprendizagem.

[...] os usos da voz na relação pedagógica encontram-se situados num contexto permeado pelo poder e pelo autoritarismo, através de jogos de sedução e de transferências, de idealizações e de satisfações narcisistas que podem responder, inclusive, às necessidades do próprio professor [...] (p.40).

Seguindo este raciocínio sobre as dificuldades do professor em sentir, perceber e identificar suas ações, Penteado entende que as mesmas dificuldades se refletem para a percepção de problemas vocais, do ou impacto disso sobre o próprio



professor e seu trabalho. Dessa forma, o professor teria dificuldades em significar e representar a problemática vocal no contexto de sua vida e de suas relações diversas sociais e profissionais. A pesquisadora entende que podem ocorrer representações de algo grave ou comprometedor de sua capacidade de trabalho, o que o conduz a um subjulgamento do problema vocal ou uma negação do mesmo, levando-o a evitar respostas de enfrentamento do problema vocal com a busca de ajuda especializada; mantendo seu trabalho mesmo com voz alterada com presença de sofrimento. Somente quando há presença de afonia, quando fica sem voz, e percebe o comprometimento e a impossibilidade de dar aulas busca ajuda especializada.

A autora desvenda uma voz, presente nas pesquisas fonoaudiológicas, que nem sempre é contextualizada na realidade social e de trabalho, nas relações pessoais oriundas disso, e acredita que este é um investimento necessário em pesquisas futuras.

Para a fonoaudiologia não se trata simplesmente de deixar de focalizar as alterações vocais para focalizar o recurso didático ou de interação – é preciso ampliar e avançar a reflexão para a(s) concepções de voz/linguagem/sujeito em que se pauta; é preciso desenvolver pesquisas que possibilitem conhecer as representações que a voz assume nos diferentes segmentos da sociedade e nas diferentes comunidades/realidades sócio-culturais, bem como os processos pelos quais são construídas tais representações. (PENTEADO, 2003, p.97).

Esta mudança de paradigma implicaria em incluir nas ações fonoaudiológicas vivências para possibilitar que os professores construam sua voz no decorrer de suas experiências, possibilitando maior contato do sujeito com sua voz e com o impacto dela sobre as pessoas durante as interações cotidianas sociais e de trabalho; ações que possibilitem [...] “sentir, refletir e transformar a voz em sua aplicabilidade cotidiana e em sua dimensão da subjetividade humana” [...] (p.98).

A leitura desses estudos vai aos poucos oferecendo respostas àquelas questões anteriores, desde as propostas de reflexão sugeridas por MATTISKE; OATES; GREENWOOD (1998) quando clamava por novos olhares que expusessem de forma diferente a voz do professor até as mais recentes sobre como chegar mais próximo desta voz, tanto nas pesquisas como nas propostas de programas de saúde vocal, de aprimoramento, de formação para professores. Temos agora o ouvir, o ver,

o sentir, o transformar a voz do professor para sua aplicabilidade cotidiana e com subjetividade humana. É a voz do professor sendo desvendada como componente do ser que fala, mas que não só fala também sente, e como recurso aplicável de seu trabalho não somente como instrumento concreto e sim elo das integrações humanas e fator atuante na qualidade de vida destes profissionais.

As pesquisas anteriores iluminaram conceitualmente a Voz do Professor para nós pesquisadores e profissionais interessados em valorizar, aprimorar, cuidar dessa voz. Os próximos três estudos voltam-se para qual valor tem sido atribuído à voz do professor, à sua comunicação oral, à expressividade de suas emissões, por alunos em formação para docência, por discentes e pelos próprios professores.

Em 2003, Pereira na sua dissertação de mestrado aborda as relações entre impacto vocal percebido por 35 professoras de ensino fundamental a superior do interior do Estado de São Paulo (21 com alteração de voz e 14 sem alterações) e presença de sintomas de estresse. O estudo foi baseado em respostas a questionários de auto-percepção vocal (IDV<sup>14</sup>) e de sintomas de estresse (ISSL<sup>15</sup>) e os dados também foram cruzados com professores que não tinham rouquidão. Os resultados revelaram que alterações vocais entre as professoras desta amostra não determinavam interferências emocionais ou nas atividades de vida diária, mas foi possível detectar desconforto físico com sensações do tipo falta de ar e esforço para falar. Foi encontrado também que o diagnóstico de um problema vocal potencializa o estado de ansiedade das professoras. Não houve relação estatisticamente significativa entre presença de disfonia e estresse, mas níveis altos de estresse estiveram presentes nos dois grupos de professoras, com e sem alterações vocais.

Torna-se assim importante que consideremos o estresse da profissão quando abordamos a voz do professor, que embora não relacionados com presença de disfonia no estudo de Pereira (2003) merecem atenção, pois a voz reflete nossa emoção, e para modificação de padrões vocais/ verbais não se pode ignorá-la.

Tomazzetti (2003) estudou na sua dissertação de mestrado, o conhecimento de professores de educação infantil e de séries iniciais do Ensino Fundamental sobre o uso da voz enquanto instrumento mediador das relações em sala de aula e de suas práticas pedagógicas. Foram sujeitos de sua pesquisa 103 professores respondentes de um questionário com questões objetivas e descritivas. Seus

---

<sup>14</sup> Índice de Desvantagem Vocal elaborado por Jacobson et al (1997).

<sup>15</sup> Inventário de Sintomas de Estresse para Adultos (GUEVARA, 1994).

resultados revelaram que os professores ressaltam utilizar a voz como um de seus principais recursos de trabalho, inclusive como elemento mediador dos processos de ensino e de aprendizagem; citam a ocorrência de alterações vocais como decorrência do exercício profissional; no entanto, não percebem relações entre a prática pedagógica e as formas de ensinar que utiliza com o uso intensivo de voz que têm durante o seu trabalho.

Os resultados do estudo em questão levantam aspectos antagônicos referentes ao conhecimento dos professores sobre a participação da voz como instrumento de seu trabalho: reconhecem-na como tal, reconhecem que a utilizam como tal, acreditam que problemas de voz aparecem em decorrência do exercício profissional, mas, não a reconhecem como algo de uso intensivo na prática pedagógica. Então, será que realmente tratam a própria voz com uma relação consciente? Ou a qualificam segundo conceitos abordados em cursos de formação continuada ou transmitidos por seus pares, mas não significados realmente para o seu cotidiano? Talvez a amostra do estudo reflita uma situação bastante real entre os professores com relação à voz que utilizam no trabalho docente, mas refletiria também o que pensam os alunos em formação para a docência sobre voz e comportamento vocal?

Chieppe (2004) teve a preocupação de analisar o discurso de estudantes de último ano de Pedagogia de uma Universidade Pública do interior do Estado de São Paulo, buscando conceitos relativos à expressividade do professor na prática docente. Os resultados que obteve revelam que entre os estudantes de Pedagogia não foi possível perceber uma valorização da expressividade do professor no exercício da docência; foi possível perceber que as características negativas da comunicação do professor foi algo mais lembrado, assim como os critérios de saúde envolvidos pelo medo de sofrerem um dia limitações na habilidade de comunicação e o interesse em aprender como prevenir problemas de voz. A sala de aula de aula, como um espaço interativo, não foi lembrada. Desta forma a autora sinaliza com uma proposta de reavaliação dos enfoques dados as ações de promoção de saúde vocal:

A idéia é refletir e, dessa forma, propiciar o reconhecimento da expressividade como mais um recurso em sala de aula, voltado para a relação ensino-aprendizagem, bem como, para a consciência quanto aos benefícios da comunicação saudável para o bom desempenho, profissional e social. (CHIEPPE, 2004, p.88).

A pesquisadora traz a tona, sem menção explícita, a questão do despertar da para o valor da voz, da comunicação verbal/ oral da expressividade do professor no processo do ensinar e aprender. Não se trata de aprimorar a voz para melhorar a performance profissional tal qual um artista no mais alto glamour. Trata-se de aprimorar para prover o desempenho do professor de um recurso cuja principal função é de interação com seus alunos.

Por algumas vezes os estudos da fonoaudiologia colocaram a voz como um dos recursos de trabalho do professor, mas poucos trabalharam o reconhecimento deste recurso associado à agradabilidade ou não dessas vozes relacionada à qualidade didática da voz do professor, como procurou fazer Fabron (2005). Seus sujeitos foram professores e alunos do ensino médio da Rede Pública e Privada de Ensino do interior do Estado de São Paulo. Para conseguir estudar esta questão a pesquisadora empregou três formas de avaliação: entrevistas, uma lista de recursos a serem apontados, e questionários; e, construiu um instrumento de avaliação com amostras de fala representativas de professores utilizando aula expositiva simulada e aula expositiva com apoio de leitura, variando assim aspectos didáticos com qualidades diversas, para serem atribuídas a elas graduações de agradabilidade pelos alunos. Seus resultados explicitam que os professores ofereceram valor à voz como recurso didático, no entanto os professores apontam mais este fato do que os alunos. Com relação à agradabilidade, os alunos classificaram as amostras mantendo consenso sobre quais eram agradáveis e quais não eram; da mesma forma foram encontradas respostas consistentes sobre as amostras com boa didática ou não; finalmente houve associação positiva dos julgamentos de vozes agradáveis com os julgamentos de boa didática.

A agradabilidade da voz não foi totalmente associada à qualidade da voz, mas houve associação com aspectos supra-segmentais como melodia, ritmo e intensidade. Assim a voz foi reconhecida pelos professores como recurso didático e ficou demonstrado que formas de falas diferenciadas favoreceram o contato com os alunos e o processo de ensino e aprendizagem.

Tal recurso didático tem também um forte impacto nos alunos relacionado à impressão que as vozes dos professores causam nos alunos. Em 2005 reproduzi o questionamento que havia realizado para poucos professores, na minha dissertação de mestrado, sobre recordação de vozes de antigos professores (DRAGONE, 2005) para educadores de uma Rede Municipal de Ensino do interior do Estado de São

Paulo que participaram de oficinas de voz, e encontrei 94,8% recordando e descrevendo vozes de seus professores e qualificando o impacto causado, resultado que destacou a voz como recurso na interação com estes alunos, porque se isso não fosse como poderiam perdurar por tanto tempo em suas memórias?

Os estudos brasileiros, aqui citados, reforçam a atribuição de um papel importante à voz na interação presente na sala de aula, entre professores e seus alunos, principalmente pelas variações de entonação, da forma de falar, da expressividade do professor. Mostram dados corroborando a participação da voz na qualidade de vida e a correlação entre alterações vocais e estresse profissional de professores.

Entre os estudos internacionais relacionados à voz do professor ocorre um movimento semelhante aos nacionais com forte tendência a se estabelecer aspectos epidemiológicos do problema vocal do professor Williams (2003), apontou o grupo de professores como de risco vocal, e altas porcentagens de referência à influência negativa de alterações vocais no desempenho do trabalho, como, por exemplo, 38% dos professores de Iowa referem que tem problemas no trabalho por causa da voz. Limitarei-me à busca de estudos publicados que abordem a Voz do Professor no Trabalho Docente, conforme fiz entre os estudos nacionais, envolvendo os seguintes enfoques: voz como recurso de trabalho, como fator de qualidade de vida do professor, e como parte integrante da formação profissional.

Roy; Weinrich; Gray; Stemple; Sapienza (2003), que fazem parte de um grupo de pesquisadores empenhados em desvendar ocorrência, causas e efeitos de problemas vocais entre professores com estudos abrangentes, mencionam que pelo menos uma em cada três professoras sentem efeitos vocais adversos ao darem aulas e muitas reduzem suas atividades por causa disso. O uso vocal intenso produz uma *overdose* de vibração das pregas vocais que conduz aceleração e forças máximas de colisão, segundo eles, o que pode acarretar processos cíclicos de lesão e reparação dos tecidos que revestem a prega vocal e, subseqüentemente, alterações vocais. Recomendam a necessidade de serem desenvolvidos programas educacionais e terapêuticos para esse grupo profissional. Neste estudo, os autores testam formas de se trabalhar a voz do professor buscando melhor produção vocal e diminuição de desvantagem vocal em diversas situações de vida. Atuaram com três

abordagens: amplificação vocal individual<sup>16</sup>, terapia de ressonância vocal e treinamento dos músculos respiratórios; controlaram o desconforto vocal dos professores antes e depois da realização das abordagens por meio de respostas a um questionário para estabelecer o Índice de Desvantagem Vocal<sup>17</sup>(IDV). Houve mudanças positivas nos resultados do IDV, ou seja, a desvantagem vocal reduziu

Há estudos descrevendo resultados de treinamentos realizados com professores como o de Duffy e Hazlett (2004) que trabalharam conceitos sobre cuidados e uso vocais com 55 professores alunos de Pós- Graduação em Educação da Universidade de Ulster, com resultados baseados em avaliações acústicas e autopercepção dos professores sobre desvantagens relacionadas à voz (IDV). Um levantamento inicial revelou que 93% dos professores consideravam a voz um importante instrumento de trabalho e somente 16% tiveram algum tipo de treino vocal em sua formação. Os professores foram subdivididos em três grupos, sendo um com treinamento direto, o segundo com treinamento indireto e o terceiro foi o grupo controle; todas foram avaliadas em três momentos durante o treinamento: início, e as outras duas por um período de quatro meses. O treinamento indireto constava de informações sobre produção normal de voz, sobre tipos de uso vocal, sobre comportamentos vocais que geram fonotrauma, sobre a necessidade de hidratação, e que estilo de vida e dieta estavam relacionados à saúde vocal. O treinamento direto os professores eram encorajados a assumir comportamento que propicie saúde vocal com treinamento para modificarem algumas técnicas inapropriadas ou comportamentos vocais compensatórios ruins, e também passaram por treino em postura, respiração, diminuição de tensão no trato vocal, ressonância e projeção de voz. O grupo controle não passou por treinamento no mesmo período.

Os resultados de Duffy e Hazlett (2004) confirmaram que a utilização de várias medidas para comprovar uma melhora vocal é bastante útil, como por exemplo, ao comparar medidas acústicas e escalas de auto-percepção pode-se perceber diferenças intrigantes e algumas vezes contraditórias atreladas à forma diferenciada de perceber a voz e, neste caso, algumas vezes vozes discretamente roucas podem ser um problema importante. As pesquisadoras conseguiram perceber que o treinamento teve alguns resultados positivos: o grupo com treinamento indireto conseguiu construir uma percepção melhor sobre voz e cuidados vocais, e a qualidade vocal ficou igual antes e depois do curso, o grupo com treinamento direto melhorou a qualidade vocal, mas não a percepção sobre sua voz, e no grupo controle houve indícios de desgaste vocal. Desta forma houve evidências de que seria interessante incluir treinamento de cuidados e uso vocal no Curso de Pós- Graduação.

Nessa mesma linha de pesquisa, Schneider e Bigenzahn (2005) avaliaram os resultados de terapia vocal intensiva em 10 alunas em formação para serem

professoras na Áustria, que tinham alterações vocais. O programa terapêutico envolveu um total de 10 sessões semanais de 45 minutos cada. O conteúdo do programa visava oferecer treinamento para modificar o comportamento vocal dos participantes em três direções: com o conhecimento e aplicação de princípios de higiene vocal (cuidados vocais); com a realização de exercícios para eficiência de todo o sistema vocal; e, finalmente, oferecendo treinamento para transferir as duas direções anteriores para a prática diária dos participantes. As vozes foram avaliadas no início e ao término do programa, após uso intenso da voz e foram realizados exames de laringe. Os resultados vocais foram melhores, diminuindo a ocorrência de rouquidões após uso intenso de voz, e houve melhores condições de pregas vocais durante a fonação. As considerações finais do estudo sinalizam para os bons benefícios vocais obtidos com este programa, incentivando a realização de programas precoces de prevenção de voz durante a formação de professores.

Professores em formação foram pesquisados por Simberg; Tuomainen; Sellman; Ronnema (2006) para verificar a efetividade de um programa de terapia vocal em grupo entre estudantes de Pedagogia da Áustria que apresentavam rouquidões discretas. Após a triagem médica, realizada pelas universidades austríacas nos estudantes de primeiro ano, e exame otorrinolaringológico. Os estudantes responderam nessa ocasião um questionário de auto-percepção de sintomas vocais. Foram convidados a participar do estudo os estudantes que apresentaram alterações discretas no exame otorrinolaringológico e sintomas vocais com escore superior a 35mm na escala analógica visual de 100mm. O exame otorrinolaringológico foi repetido por mais duas vezes: após 3 semanas de aplicado o questionário inicial e após 3 meses do início do estudo. Os sujeitos participantes (40) foram subdivididos em dois grupos: 20 estudantes participaram do programa terapêutico e 20 formaram o grupo controle. Foram obtidas amostras vocais dos participantes, em áudio: vogal sustentada /a/; leitura de um texto com 55 palavras e produzido um CD com a edição de duas sentenças deste texto. A análise foi perceptivo-auditiva tanto para a vogal prolongada /a/ (analisada aos pares segundo emissões pré e pós grupos terapêuticos, com três opções: melhor, pior e equivalente), e para as sentenças (segundo sete parâmetros de qualidade vocal por meio de uma escala visual analógica de 100mm). Os resultados deste estudo apontaram que a qualidade vocal segundo a auto-percepção dos estudantes melhorou pouco, mas houve diferença estatisticamente significativa na avaliação



perceptivo-auditiva dos juízes fonoaudiólogos, tendo sido encontrada melhor qualidade vocal no grupo que passou por terapia; não houve diferença estatística para as modificações observadas pelo exame otorrinolaringológico. Houve diferenças significativas na redução dos sintomas associados a intensidade vocal e rouquidão após 3 meses do início da ação terapêutica, e após um ano somente 3 sujeitos do grupo de tratamento referiam 2 ou mais sintomas vocais em contra partida no grupo controle 10 sujeitos referiam a mesma quantidade de semana com frequência semanal. Simberg; Tuomainen; Sellman; Ronnema (2006) acreditam ser necessária a introdução na grade curricular dos cursos de graduação das universidades programas de prevenção de distúrbios vocais, pois os estudos apontam presença de problemas vocais nesses estudantes, o que é preocupante, e o treinamento vocal durante a formação surte efeitos e deveria ser compulsório.

‘ Não há como refutar essa necessidade quando se tem o registro dos dados descritos das intervenções realizadas para cuidar das vozes de professores ou de estudantes em formação para exercerem a docência. O complicado é descobrir quais são os caminhos que sensibilizariam os responsáveis pelas políticas educacionais, ou seria mais interessante demonstrar a própria classe profissional a relevância desta voz nas interações em sala de aula. Há estudos comprovando essas relações, sinalizando aos professores que a voz não é somente o veículo de condução do conteúdo de suas aulas.

Assim ocorre com um estudo relacionando a voz de adultos e a atenção de crianças, que foi realizado por um grupo de pesquisadores americanos do Departamento de Psicologia da Universidade da Califórnia (BUGENTAL; LYON; LIN; MCGRATH; BIMBELA, 1999) objetivando saber como padrões ambíguos de fala produzem ou interferem na atenção de crianças. Os autores iniciam seu texto se reportando a modelos de poder e seus reflexos de controle, nos quais se revelam que indivíduos em posições de poder, de autoridade, quando são inseguros deste poder, produzem estilos de comunicação que revelam incertezas – ambigüidade, como por exemplo, ordens dadas com modelos de sorrisos semelhantes a submissão e embaraço, ou atitudes que não deixam claro o que as pessoas sentem e qual seu nível de poder assumido. Esta ambigüidade limita o poder do ouvinte em prever o comportamento futuro do falante.

Bugental; Lyon; Lin; Mcgrath; Bimbela (1999) argumentam que há nas relações entre pais e filhos percepções claras de poder relacionadas aos padrões de

comunicação. O mesmo ocorre nas relações professor e aluno nas regras dominantes na sala de aula, que precisam ser claras para favorecerem o desenvolvimento educacional dos adultos. Para eles o sucesso no ensino é previsível pelo controle entre professor e aluno. Os professores que atribuem a si mesmos altos níveis de controle, com relações mais afetivas com os alunos, com os colegas e com os pais dos alunos, experienciam menor estresse, menos problemas disciplinares, e menos conflitos interpessoais. Em contra partida o desempenho do professor pode ser influenciado se o controle estiver atribuído às crianças, ou seja, ficam menos motivados quando acreditam que as dificuldades de ensino se devem a coisas que estão sobre o controle dos alunos; o inverso ocorre quando acreditam que a dificuldade está associada à incapacidade dos alunos.

Os autores seguem relacionando algumas respostas de crianças à mensagens ambíguas: confusão e distração, reações de passividade, preparar-se para um tipo de estratégia que não se consolida, todas oferecendo implicações no processo de aprendizagem. Têm como princípio de partida para seu estudo que as reações das crianças aos modelos de comunicação dos adultos são passíveis de medição segundo os padrões interativos que estabelecem: as crianças respondem aos adultos com os quais acreditam estar interagindo, e a partir disto prepararam dois estudos.

No primeiro, o instrumento de avaliação foi construído com amostras de comandos para um jogo eletrônico aos quais crianças de 7 a 10 anos escutavam e reagiam ou não. As amostras de comandos foram gravadas por mães com alta e com baixa percepção de poder, flutuando as emissões com sorrisos indevidos, alta ocorrência de pausas e períodos não fluentes. Foi dito para as crianças que as vozes eram de professores. As questões formuladas eram simples com demanda cognitiva. Foram realizadas medidas psicofisiológicas nas crianças: condução elétrica da pele, respiração e respostas cardiovasculares. Os resultados deste estudo revelaram que as crianças responderam com orientações autossômicas mais para professores com alta percepção de poder; houve decréscimo de atenção e associação à batimento cardíaco e reações eletrodérmicas para professores com baixa percepção de poder; houve maior déficit no raciocínio matemático frente à baixa percepção de poder.

O segundo estudo da pesquisa de Bugental; Lyon; Lin; Mcgrath; Bimbela (1999) teve como instrumento quatro vídeos preparados com conteúdos idênticos,

variando aspectos não verbais causando ambigüidade. Para tanto variaram o tipo de sorriso utilizando sorriso sincero e negativo (face caracterizando braveza), e variações de fluência de fala com graduação variável. As amostras foram apresentadas a 41 crianças. Também neste estudo foram realizadas medidas psicofisiológicas nas crianças: condução elétrica da pele, respiração e respostas cardiovasculares. Os resultados apontaram que as crianças têm altos índices de erros e baixa orientação com professores de mensagens ambíguas.

As conclusões dos estudos de Bugental; Lyon; Lin; Mcgrath; Bimbela (1999) são de que as crianças sofrem interferência da ambigüidade da comunicação de professores, principalmente para aspectos não verbais. E as implicações desses estudos são uma comprovação de que o engajamento da atenção e da produção das crianças são influenciados pela forma do adulto se comunicar. A percepção do adulto sobre seu poder pode estar relacionada ao tipo de resposta da criança; e a troca destes padrões pode manter sistemas de conflito. Finalizam afirmando que estes achados tem implicações para as interações escolares. O estilo de comunicação de professores de pouco poder, com ambigüidade na fala, pode manter baixos níveis de performance das crianças, e por sua vez os professores tendem a achar que as crianças que falham são as que fazem pouco esforço; revelando que alguns modos pelos quais a compreensão dos adultos, sobre a condução das relações, podem influenciar a resposta das crianças.

Mais do que a comunicação oral do adulto, mas a forma como ela é realizada e o modo como o adulto compreende o impacto e as necessidades desta comunicação, oferecem diferentes graus de interferência nas relações em sala de aula. Que poderes se têm na sala de aula? Por quais vias comunicativas eles são anunciados? O que gera ambigüidade nas mensagens do adulto? Compreende-se que estes sinais não estão no conteúdo verbal da mensagem, estão da forma de falar, nos aspectos supra-segmentares da fala (entonação, pausas, ritmo, fluência, voz) e nas expressões faciais associadas. Os cursos ou treinamentos visando um trabalho com a voz do professor precisam ser ampliados para um trabalho em comunicação oral mais consciente na amplitude da mensagem representativa da intenção do adulto. O que chamamos de psicodinâmica vocal, de expressividade, anteriormente, se aproximam destes conceitos trabalhados no estudo de Bugental; Lyon; Lin; Mcgrath; Bimbela (1999), falamos do impacto da comunicação oral no ouvinte.

Mantendo a atenção ao impacto das vozes de adultos em crianças, encontrei a pesquisa de Morton e Watson (2001) que investigou o efeito da qualidade vocal sobre a habilidade das crianças processarem a linguagem falada. Os autores iniciam seu texto retomando o problema vocal dos professores, os sintomas vocais presentes como sinalizadores de problemas, e os impactos psicológico e econômico produzidos por uma voz muito rouca no exercício profissional. Não se sabe muito sobre o impacto educacional de uma professora com voz muito rouca, ou quais seriam os efeitos na atenção e no aprendizado das crianças. Há indícios de que as crianças reagem negativamente a uma voz rouca, assim como ambientes muito ruidosos interferem na atenção das crianças, na habilidade de escutar e de aprender. Dessa forma, Morton e Watson exploram a tese de que sempre que uma fala é ininteligível, com voz rouca, fica associada ao prejuízo da sua qualidade auditiva e exige uma demanda adicional de atenção auditiva do ouvinte para registrar e entender o que está sendo dito. Essa demanda adicional interfere no processo de memória e exige mais do processo perceptivo – diminuindo a compreensão e a elaboração sobre o que foi dito.

Os autores se propuseram a montar um teste que comprovasse estes fatos, e construíram um instrumento de avaliação envolvendo: 8 histórias simples, descrevendo eventos concretos, cada uma com uma versão esperada (o alvo da interpretação tinha um suporte forte no início do texto) e uma inesperada (com pouco suporte inicial, induzindo a interpretações incorretas caso não se aguarde dados mais tardios na própria história). Havia uma lista de palavras pertencentes ao texto ou não e uma questão chave. As histórias foram lidas por mulheres jovens (28 e 26 anos) sendo que uma delas tinha voz rouca moderada para severo, a voz era áspera, soprosa e com qualidade crepitante, e a outra tinha voz normal. As leituras foram apresentadas para 24 crianças, que ouviam as duas versões em dias consecutivos, e respondiam a mais uma indagação: qual das vozes você gostaria de ter e por quê?

Morton e Watson (2001) constataram que todas as crianças demonstram não gostar da voz rouca e alguns referiram dificuldades em compreendê-la. A melhor performance das crianças ocorreu quando a voz era normal, e as histórias na versão não previsível foram mais difíceis de serem compreendidas, independentes do tipo de voz. Assim, esses pesquisadores comprovaram que uma voz bastante rouca interfere na compreensão de crianças e pode produzir um impacto negativo no

processamento da linguagem; supõem que pode afetar a motivação do aluno e gerar um impacto no ensino. Trabalharam com voz rouca moderada para severo, ficando a dúvida do quanto uma voz precisa ser rouca para iniciar uma interferência na classe?

Minha consideração principal a respeito destas publicações nacionais e internacionais é de que a voz parece ser mais importante do que o fato de oferecer impedimento para o professor falar quando está rouco, ela é o elo das interações em sala de aula. Minha preocupação aumenta com relação a como fazer para revelá-la ao professor, sem que ela se ofusque na problemática da saúde vocal (não menos importante), mas que adquira brilho com o professor tendo com ela uma relação mais consciente objetivando a interação com seus alunos. Há necessidade premente dos professores compreenderem a voz enquanto participante dos processos envolvidos no desempenho de seu trabalho tanto no que diz respeito à funcionalidade como a participação efetiva em seus intuitos de ensinar e aprender, há de se pensar a voz como recurso a ser cuidado, aprimorado. Se cuidada e aprimorada em benefício do próprio desempenho, a voz do professor não sofrerá desgaste intenso, e, provavelmente, ocorrerá uma diminuição das alterações vocais. A exposição de professores em formação inicial ou continuada a conhecimento sobre esta voz como recurso de trabalho, dentro da realidade da sala de aula, parece ser uma ação necessária.

O próximo item descreve os resultados obtidos no presente estudo, e contém a discussão dos mesmos à luz do embasamento teórico e dos estudos ora relacionados, contribuindo assim para que se compreenda um pouco mais sobre este intrigante objeto de estudo que é a voz do professor situada no interior da sala de aula. A descrição dos processos envolvidos na obtenção destes dados aparece também no próximo item, pois configurara-se como uma fonte interessante de reflexão sobre a realização de pesquisas no interior da sala de aula, sobre a formação e o trabalho docente.

## 5 DESPERTAR PARA VOZ E O MOVIMENTO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

Ave louca na garganta  
Solta, livre canta,  
vai, encontra os delírios, os desejos  
Instiga, liga  
Corta com timbre de aço  
Alivia o cansaço  
Acarinha e ilumina

Gonzaguinha (1988)

Início este Item com a descrição do Universo Empírico deste estudo, não somente com a caracterização dos sujeitos prováveis e sua seleção, mas descrevendo os acontecimentos preliminares para obtenção desses dados. Não com menos dados para reflexão, serão descritas as situações de contato e de aceite dos sujeitos e das Instituições Escolares para que se fizesse observação em sala de aula com registro em vídeo, culminando com a quantidade de sujeitos passíveis de serem observados nestas condições. Em seguida, descreverei o processo de viabilização da realização do Curso de Extensão proposto nesta tese em duas Instituições de Ensino Superior, e os dados relacionados à adesão dos prováveis sujeitos à frequência do Curso.

Com relação à análise dos dados obtidos nestes processos, descrevo não somente os resultados qualitativos e os quantitativos deles decorrentes, mas também os processos envolvidos na obtenção deles. Com os dados serão expostos os resultados obtidos pré e pós Curso de Extensão com relação a: qualidade vocal dos participantes segundo análise acústica de amostras em áudio; análise da comunicação oral / verbal (voz, fala, posturas de comunicação) das professoras em situações de aula (registradas em vídeo analisadas por fonoaudiólogos e por educadores) e descrição qualitativa dessas aulas segundo registros da pesquisadora.

Optei por subdividir este Item em itens que, embora indivisíveis do todo, deixarão os resultados organizados na seqüência de sua obtenção e análise, da seguinte forma: resultados relacionados à caracterização dos sujeitos; resultados relacionados à organização e agendamento do curso; resultados relacionados ao

registro em áudio de amostras vocais; resultados relacionados à observação e registro em vídeo das situações em sala de aula e uma análise envolvendo todos os principais resultados.

## 5.1 Perfil dos sujeitos investigados

### 5.1.1 Caracterização do Universo Empírico

Ao construir o projeto desta tese fiz a opção de que os sujeitos seriam estudantes de último ano de Ensino Superior de Curso de Formação para Professores de momentos iniciais da Escola Básica, pois um dos propósitos finais do estudo centra-se na idéia de que os professores precisam receber formação sobre voz, comportamento vocal e comunicação oral durante sua formação e de que os dados obtidos com esta tese poderiam fortalecer esta idéia.

Com a finalidade de viabilizar a pesquisa, a obtenção dos dados, limitei o Universo Empírico a uma cidade no interior paulista com três Instituições de Ensino Superior que ofereciam cursos com as características estabelecidas, duas particulares e uma pública; definindo a busca pelos sujeitos nos últimos períodos de dois cursos de Pedagogia (duas turmas de curso noturno e uma de curso diurno) e um de Normal Superior (uma turma de curso noturno). Desta forma haviam 3 Instituições de Ensino Superior e quatro turmas (três no período noturno e uma do período diurno) conforme segue exposto na Tabela 1; mas, que se consolidarão em duas por ser inviabilizado o trabalho em uma delas conforme será exposto no decorrer deste item.

**Tabela 1:** Cursos e turmas de ensino superior do universo empírico (N=4)

Instituição	Período	Curso de Ensino Superior			
		Pedagogia		Normal Superior	
		N	%	N	%
<b>Privada</b> (N=2)	Diurno	0	0	0	0
	Noturno	1	25	1	25
<b>Pública</b> (N=1)	Diurno	1	25	0	0
	Noturno	1	25	0	0
<b>TOTAL DE TURMAS</b>		<b>3</b>	<b>75</b>	<b>1</b>	<b>25</b>

Para manter as instituições em sigilo, pois o projeto desta tese não visava nenhuma análise comparativa entre elas, a partir deste momento as mesmas serão

denominadas de IES (Instituição de Ensino Superior) e enumeradas: IES 1; IES 2 e IES 3 (respectivamente a primeira pública e as duas seguintes privadas).

Os primeiros contatos com os coordenadores dos Cursos em questão foram realizados com a apresentação do projeto da tese e solicitadas as devidas autorizações para a realização da primeira etapa da obtenção dos dados, a aplicação do questionário inicial para alunos regularmente matriculados nos últimos anos dos Cursos de Pedagogia e Normal Superior em 2005; também neste primeiro contato foi apresentado o programa do Curso de Extensão que eu pleiteava oferecer, sem remuneração, com inscrição gratuita para alunos que aceitassem participar do mesmo, com distribuição de carga horária semelhante a uma disciplina semestral com pelo menos 32 horas de duração, na própria Instituição de Ensino para viabilizar acesso aos alunos e imprimir ao curso características de uma disciplina curricular de ensino superior. Houve por parte dos coordenadores uma aceitabilidade positiva quanto ao projeto apresentado, não houve muitos problemas com relação a aplicação do questionário inicial, somente àqueles referentes a solicitação de aprovação por chefes de departamento das instituições e de agendamento de horários favoráveis para que isso ocorresse. Quanto ao projeto da realização do Curso de Extensão com características de disciplina, houve, de imediato pelos coordenadores a sinalização de que a estruturação dessa ação encontraria dificuldades, pois as estruturas curriculares de todos os cursos não dispunham de horários vagos para o encaixe do curso, e de que os alunos freqüentemente não dispunham de horários para freqüentarem cursos extras curriculares, no entanto os coordenadores pediram um tempo para analisarem a questão.

A distribuição dos questionários iniciais (Anexo C) para que os alunos respondessem ocorreu em dias e horários agendados pelos coordenadores dos Cursos, com a presença da pesquisadora para garantir que os questionários fossem devolvidos, mas, incorrendo no problema de não atingir os alunos ausentes naquelas datas e horários. Pôde-se, assim, chegar à quantificação dos alunos possíveis de serem convidados a participar deste estudo e dos alunos que realmente foram respondentes ao questionário inicial (Tabela 2), tornando-se prováveis sujeitos para participarem do curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral que lhes seria oferecido gratuitamente.



**Tabela 2:** Universo empírico e dos respondentes do questionário inicial

	ALUNOS DE ÚLTIMO ANO		RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO			
	N	%	sim		não	
	N	%	N	%	N	%
IES 1	80	48,49	60	75	20	25
IES 2	43	26,06	37	86,05	6	13,95
IES 3	42	25,45	36	85,71	6	14,29
TOTAL	165	100	133	80,61	32	19,39

Como observado na tabela acima, o Universo Empírico continha 165 prováveis sujeitos alunos de Ensino Superior em Cursos de Formação para professores de para os momentos iniciais de alfabetização – Pedagogia e Normal Superior – de três Instituições de Ensino Superior do Interior do Estado de São Paulo (duas privadas e uma pública), distribuídos em três Cursos, dois de Pedagogia e um de Normal Superior, compondo quatro turmas (3 noturnas e uma diurna).

Analisando a Tabela 2 pode-se compreender que os sujeitos de pesquisa, respondentes ao questionário inicial, totalizavam 133 estudantes, representando 80,61% do Universo Empírico estabelecido, cujas características são descritas no item a seguir.

### 5.1.2 Caracterização dos sujeitos

#### a) Sujeitos respondentes ao questionário inicial

Os dados do questionário inicial (Anexo C) ofereceram uma descrição dos alunos de último ano dos Cursos de Formação de Professores em nível Superior (Pedagogia e Normal Superior) que freqüentavam em 2005 as Instituições de Ensino Superior de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Assim, pudemos caracterizá-los por sexo, faixa etária, local de residência, formação acadêmica, e atuação profissional como docente, anterior e em 2005. As Tabelas a seguir trazem este delineamento (Tabelas 3, 4 e 5).

**Tabela 3:** Sujeitos segundo sexo e faixa etária. (N=133)

FAIXA ETÁRIA (anos)	SEXO			
	FEMININO		MASCULINO	
	N	%	N	%
de 18 a 20	19	14,3	0	0,0
de 21 a 25	75	56,4	0	0,0
de 26 a 30	9	6,8	2	1,5
de 31 a 35	6	4,5	1	0,8
de 36 a 40	8	6,0	1	0,8
de 41 a 50	7	5,3	0	0,0
> 50 anos	5	3,8	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>129</b>	<b>97,0</b>	<b>4</b>	<b>3,0</b>

**Tabela 4:** Sujeitos segundo formação anterior (N=133)

FORMAÇÃO ANTERIOR	DÉCADA DE CONCLUSÃO										TOTAL	
	década atual		década 1990		década 1980		década 1970		década 1960			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ensino Médio/ Colegial	38	28,57	24	18,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	63	47,37
Magistério	13	9,77	10	7,5	4	3,0	1	0,8	0	0,0	28	21,05
Normal	5	3,76	4	3,0	0	0,0	1	0,8	2	1,5	12	9,02
Ensino Médio/ Técnico	4	3,01	5	3,8	2	1,5	0	0,0	0	0,0	11	8,26
Ensino Médio/ Supletivo	1	0,8	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	2	1,5
Ensino Superior/ Serviço Social	0	0,0	0	0,0	1	0,8	0	0,0	0	0,0	1	0,8
Ensino Superior/ Administração	0	0,0	2	1,5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	1,5
não responderam	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	14	10,5
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>45,91</b>	<b>45</b>	<b>33,8</b>	<b>8</b>	<b>6,9</b>	<b>2</b>	<b>1,6</b>	<b>2</b>	<b>1,5</b>	<b>133</b>	<b>100</b>

**Tabela 5:** Sujeitos segundo atuação no magistério (N=133)

ATUAÇÃO NO MAGISTÉRIO	N	%
atuam	39	29,3
já atuaram	5	3,8
não atuaram	85	63,9
sem resposta	4	3,0
<b>TOTAL</b>	<b>133</b>	<b>100,0</b>

Analisando a Tabela 3 percebe-se que a maioria dos sujeitos respondentes ao questionário inicial é do sexo feminino (97%), entre 21 e 25 anos (56,4%); sendo que 14,3% é composto por mulheres entre 18 e 20 anos. A minoria é do sexo masculino (3,0%), distribuídos entre 26 e 40 anos. A formação anterior evidentemente está relacionada com a faixa etária dos sujeitos, assim como a localização da década de conclusão dos cursos, conforme observado a Tabela 4, na qual encontramos sujeitos que concluíram ensino médio desde a década de 1960. Observa-se que 47,37% (tabela 4) provêm do ensino médio (colegial) sem formação básica para docência, e que a maioria não atuou ainda como docente (63,9%) levando-nos a reiterar a importância de que a iniciação à prática profissional seja alvo de especial

atenção nesses cursos no ensino superior, especialmente no âmbito das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Trata-se, portanto, de investigação que envolve sujeitos em formação no âmbito do ensino superior - com o seguinte perfil: mulheres, jovens, com trajetória de formação escolar na última década (pós L.D.B nº 9394/96) e que ainda não têm experiência de magistério. Este último aspecto trouxe limitações à escolha de sujeitos para observação da atuação em sala de aula, como se pode constatar a seguir.

#### b) Sujeitos prováveis para serem observados em sala de aula

Como a escolha dos sujeitos para serem observados em sala de aula prescindia de um conhecimento sobre em quais níveis estes alunos atuavam em 2005 exercendo sua função docente, o questionário continha esta informação, e os resultados das respostas para este item encontram-se na Tabela 6.

**Tabela 6:** Sujeitos atuantes no magistério segundo nível de ensino e condição funcional (N=39)

NÍVEL DE ENSINO	CONDIÇÃO FUNCIONAL														TOTAL	
	efetiva		estagiária		monitora		substituta		integradora		eventual		s/ funç def		N	%
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
séries iniciais	<b>6</b>	15,4	1	2,6	0	0,0	3	7,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	10	25,6
fundamental	3	7,7	2	5,1	1	2,6	1	2,6	1	2,6	1	2,6	0	0,0	9	23,1
infantil	<b>7</b>	17,9	0	0,0	0	0,0	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	8	20,5
ensino especial	1	2,6	2	5,1	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4	10,3
Alfabet. de adultos	0	0,0	0	0,0	<b>1</b>	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6
Alfabet. Adultos Esp.	0	0,0	1	2,6	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	5,1
todos	0	0,0	2	5,1	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	3	7,7
médio	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6
superior	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	2,6	1	2,6
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>46,2</b>	<b>8</b>	<b>20,51</b>	<b>5</b>	<b>12,8</b>	<b>5</b>	<b>12,8</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	<b>39</b>	<b>100,0</b>

Obs: demarcados em negrito os prováveis sujeitos para serem observados em sala de aula (14)

Analisando a Tabela 6 percebe-se que os sujeitos atuantes no magistério se distribuíam entre os níveis de séries iniciais (pré, e as duas primeiras no ensino fundamental, com 25,6%), ensino fundamental (23,1%), ensino infantil (20,5%) e nos demais níveis (juntos 35,5%). Constata-se também que 46,2% eram efetivos e 12,8% monitores estáveis, e nesses centramos nossa atenção para conseguir identificar os prováveis sujeitos a serem observados em sala de aula.

Os fatores de escolha dos prováveis sujeitos a serem observados em sala de aula eram que estivessem cursando ensino superior de formação de professores

para anos iniciais, terem respondido ao questionário inicial, estarem exercendo a profissão em momentos iniciais da escola básica com crianças ou adultos sem necessidades especiais. Nesse caso, se encaixariam nos critérios estipulados, segundo o constatado nas Tabelas 5 e 6, os sujeitos atuando em momentos iniciais de escola básica, ensino infantil e de alfabetização de adultos, um total de 14 sujeitos (10,5% dos respondentes do questionário inicial, e 35,9% dos sujeitos atuantes no magistério), destacados em negrito na Tabela 6.

A caracterização destes sujeitos e o critério para definição daqueles a serem observados em sala de aula estão descritos no item d, quando são oferecidas as características dos professores observados em sala de aula.

#### c) Compreensão dos sujeitos sobre a voz no trabalho docente

As últimas questões do questionário inicial eram abertas e buscavam dados sobre como os alunos de ensino superior em formação para docência compreendiam a Voz no exercício de sua futura função docente. Essas respostas passaram por uma análise de categorias, e foi possível identificar como o grupo abordado compreendia previamente a voz do professor conforme segue exposto na Tabela 7.

É necessário destacar que o dado sobre a importância da voz na profissão tem resposta prevista, na verdade a maioria das pessoas, e principalmente os professores entendem que a voz é importante no exercício no trabalho docente, visto ser a linguagem oral a forma mais utilizada de expressão do professor e a voz parte integrante desta linguagem, inclusive constatado entre professores em exercício e em formação por algumas pesquisadoras como Dragone (2000), Tomazzetti (2003) e Chieppe (2004). No entanto, a questão foi incluída no rol da investigação preliminar para formalizar este dado e ser eliciadora da reflexão sobre o porquê desta importância, favorecendo uma atribuição mais específica a esta voz, segundo a percepção dos sujeitos desta pesquisa em respostas abertas, que passaram por análise de categorias e foram quantificadas conforme proximidade de conceitos emitidos nas respostas escritas dos participantes.

**Tabela 7:** Valor da voz no trabalho docente segundo perspectiva dos sujeitos respondentes ao questionário inicial

VOZ IMPORTANTE	N	%	RAZÕES APONTADAS	N	%
sem resposta	2	1,5	Recurso do professor	67	50,4
não	1	0,8	Contato com o aluno	36	27,1
sim	130	97,7	Saúde do professor	9	6,8
			Controle da disciplina	7	5,3
			Recurso e contato	6	4,5
			Saúde e recurso	5	3,8
			Justificativas sem nexos	2	1,5
			Saúde e contato	1	0,8
Total	133	100	Total	133	100

Conforme se esperava 97,7% dos alunos afirmaram que a voz é importante na sua futura atuação. Dois participantes não responderam a questão específica da importância, mas ofereceram sua opinião sobre a voz como participante da atuação do professor, um aluno (0,8%) que referiu a voz como não importante, justificou com motivos políticos que atrapalham a docência, resposta um pouco distante das especificidades vocais.

Observando os dados contidos na Tabela 7, observamos que: 50,4% de nossa amostra compreendem a voz como um recurso de trabalho, 27,1% como um elemento que favorece o contato com o aluno, oferecendo a voz um papel relevante no processo de interação e de ensino e aprendizagem. Esta visão reproduz resultados semelhantes aos que encontrei ao entrevistar professores em exercício durante meu trabalho de mestrado (DRAGONE, 2000), quando 50% das referências aos papéis da voz no trabalho docente foram para o papel de Recurso Didático, e combinam com as teorias abordadas sobre a participação intensa da voz nos processos de interação humana (PITTAM, 1994; BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001; VIGOTSKY, LURIA; LEONTIEV, 2001) e, no caso específico, nos processos de interação e comunicação oral em sala de aula (DRAGONE, 2000; BEHLAU; DRAGONE; NAGANO, 2004).

Foi também investigado o interesse dos alunos em participarem de uma pesquisa sobre voz do professor, como uma primeira abordagem para selecionar os prováveis sujeitos a serem observados em sala de aula nas etapas subsequentes desta pesquisa, e incluindo justificativas relacionadas a este interesse ou desinteresse que foram escritas em formato de respostas abertas, posteriormente categorizadas por similaridades e quantificadas.

**Tabela 8:** Interesse em participar de uma pesquisa sobre voz do professor e justificativas

INTERESSE EM PARTICIPAR DA PESQUISA	N	%	RAZÕES APONTADAS	N	%
sem resposta	2	1,5	Benefícios para seu trabalho	54	44,3
não	9	6,8	Obter mais conhecimento	31	25,4
sim	122	91,5	Benefícios para saúde vocal	17	13,9
			Benefícios para a própria voz	15	12,3
			Ajudar o pesquisador	3	2,5
			não justificaram	13	1,6
Total	133	100	Total	133	100

Analisando os dados contidos nas duas Tabelas anteriores, observa-se que 91,1% dos respondentes ao questionário inicial aceitaram participar da pesquisa, sendo que 44,3% deles o fariam para obter benefícios em seu futuro trabalho e 25,4% para obter mais conhecimento sobre o assunto, ou seja, a maioria dos respondentes demonstrou interesse em complementar sua formação para o trabalho docente, objetivo este que vai ao encontro do objetivo do curso proposto nesta pesquisa: conseguir oferecer conhecimento sobre voz e comportamento vocal que complemente a formação de professores. Alguns justificaram sua participação pensando em obter benefícios para a própria voz (12,3%), o que realmente acontece quando se participa de uma pesquisa relacionada a este assunto, aplica-se o conhecimento adquirido e, conseqüentemente, beneficia-se a própria voz.

Alguns dos respondentes pensaram em participar da pesquisa para ajudar o pesquisador (2,5%), uma justificativa solidária, porém de pouco envolvimento do sujeito. Todos estes 120 respondentes (98,4%) foram considerados como prováveis sujeitos a serem observados em sala de aula, mas havia ainda a necessidade de outras prerrogativas para que isso se consolidasse: participação no Curso de Extensão em Voz e Comportamento Vocal, serem atuantes no magistério, localização da escola de sua atuação, consentimento das instituições de suas atuações e dos pais ou responsáveis pelos seus alunos. Tais condições serão analisadas nos itens a seguir.

#### d) As professoras observadas em sala de aula

Importante relembrar neste momento que todos os respondentes ao questionário foram considerados como sujeitos iniciais desta tese, e que todos aqueles que freqüentavam as IES que viabilizaram a realização do Curso de Extensão proposto pela pesquisadora foram convidados a participar gratuitamente deste curso, porém, nem todos participaram – como será exposto no próximo item

sobre a organização e agendamento do Curso de Extensão; e que todos os participantes do Curso de Extensão foram sujeitos para os dados sobre qualidade vocal.

Há de se reforçar os percalços para os quais um pesquisador em educação, que se propõe a oferecer uma ação por um tempo um pouco mais longo (curso de 32 horas), e a obter dados dentro da sala de aula, precisa estar preparado para encontrar no percurso de seu trabalho. Há intercorrências originadas por dificuldades inerentes: ao sistema educacional com propostas curriculares envolvendo cargas horárias repletas, com diminuição do tempo livre dos alunos ou de indisponibilidade de tempo por trabalho nos horários vagos; ao desinteresse dos sujeitos; a dificuldades reais de um pesquisador entrar na sala de aula com a finalidade de registrar ações educativas, gerando desconfiança ou insegurança dos pais ou responsáveis pelas crianças que estarão também sendo observadas junto com suas professoras; e a rigidez da direção das escolas entre outros fatores. Intercorrências estas que limitam o número de sujeitos, e que expõem a multiplicidade de fatores que regem a aquisição do conhecimento na Educação, mas que não impedem a descoberta deste mundo rico que é a sala de aula composta pelo professor e seus alunos e pela mágica do ensinar e do aprender.

No percurso para definir os sujeitos a serem observados em sala de aula havia alguns fatores de exclusão. Um dos primeiros deles foi que os sujeitos estivessem em atuação magistério, depois que esta atuação fosse em anos iniciais de alfabetização, e finalmente que as instituições nas quais trabalhassem consentissem na observação, assim como os pais e responsáveis pelos alunos das salas observadas. A Tabela 9 contém os dados referentes a estes fatores, demonstrando o afunilamento da quantidade de sujeitos partindo do Universo Empírico.

**Tabela 9:** Alunos de último ano de Cursos Normal Superior e Pedagogia segundo atuação no magistério.

ALUNOS	N	%	RESPONDENTES AO QUESTIONÁRIO	N	%
Respondentes ao questionário	133	80,61	Atuando no Magistério não em anos iniciais	25	18,8
Não responderam	32	19,39	Atuando no Magistério em anos iniciais	14	10,53
			Não atuantes no magistério	94	70,67
Total	165	100	Total	133	100

Desta forma, 14 (10,53%) alunos respondentes ao questionário inicial deste estudo tinham as características necessárias para serem sujeitos passíveis de observação em sala de aula: estarem atuantes em anos iniciais de alfabetização.

Novas definições para a eleição das professoras a serem observadas foram feitas: ficaria inviável o esquema de observação com registro em vídeo se a instituição na qual as professoras atuassem ficasse a mais de 50 km do município de residência da pesquisadora; e nesse momento o que definiria a participação das demais professoras seria o termo de consentimento das mesmas, dos responsáveis pelas escolas em que atuavam e dos pais das crianças e/ ou dos adultos para os quais elas lecionavam. Além disso, havia também a necessidade de que a IES nas quais as professoras cursavam o ensino superior, Normal Superior ou Pedagogia, viabilizassem o Curso de Extensão proposto. Desta forma, na Tabela 10 estão apontados os motivos de exclusão de 11 professoras anteriormente selecionadas, revelando que somente 3 professoras foram passíveis de observação, universo esse muito reduzido em relação ao inicial, mas, o viável segundo o método deste estudo.

**Tabela 10:** Sobre a escolha das professoras para observação em sala de aula (N=14)

SELEÇÃO	Professoras N
Critérios de Exclusão	
- atuação a + de 50Km	2
- mudança de nível de atuação	2
- IES inviabilizou Curso de Extensão	3
Consentimento negado	
- pela escola de atuação do professor	3
- pelo sujeito	1
Professoras Selecionadas	3
<b>TOTAL</b>	<b>14</b>

Do grupo de professoras passíveis de serem observadas em sala de aula, duas atuavam a mais de 50 quilômetros de cidade da pesquisadora; duas mudaram seu nível de atuação de 2005 e não lecionavam mais em séries iniciais do ensino básico em 2006; e três delas eram alunas de uma IES que não viabilizou a realização do curso; três não obtiveram consentimento da escola de atuação; e uma não quis participar do estudo. Somente três professoras do grupo viável, representando 1,82% do universo empírico, tornaram-se efetivamente sujeitos deste estudo para serem observadas em sala de aula.



Embora com um número reduzido de sujeitos para observação em sala de aula, a amostra foi representativa pois pode-se observar atuações com crianças e adultos, em níveis diferenciados do ensino básico (infantil, fundamental e educação de adultos) e atuação em escolas públicas e privadas conforme pode-se observar no Quadro 1.

A partir desta etapa, as três professoras que foram observadas em sala de aula pela pesquisadora e tiveram suas aulas registradas em vídeo pré e pós Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral. Passo a denominá-las por: Professora A; Professora B; e Professora C. No Quadro 1 encontram-se os dados que as caracterizam:

**Quadro 1:** Descrição das características das professoras selecionadas para observação em sala de aula

CATEGORIAS	PROFESSORAS OBSERVADAS EM SALA DE AULA		
	Professora A	Professora B	Professora C
Sexo	feminino	feminino	feminino
Faixa etária	18 a 20 anos	21 a 25 anos	36 a 40 anos
Cursando IES	Normal Superior	Pedagogia	Normal Superior
Nível de Ensino de atuação	Infantil (5 e 6 anos)	Infantil (6 anos)	Alfabetização de adultos
Instituição de atuação docente	Rede privada	Rede Pública	Rede privada
Tempo de atuação	1 ano	4 anos	6 meses
Definição da função docente	efetiva	efetiva	monitora

Observa-se no Quadro 1 que todas as três professoras eleitas para serem observadas em sala de aula atuavam em anos iniciais de alfabetização, todas com menos de cinco anos de atuação, duas já efetivas (Professoras A e B) e uma monitora (Professora C) de um projeto desenvolvido por uma IES aberto à população e supervisionado por docentes responsáveis pelo projeto; duas trabalhavam com crianças (ensino privado e público) e uma com adultos (projeto de extensão do ensino privado); e duas cursavam Normal superior e uma Pedagogia. Tal diversidade de atuação e formação mostrou-se no decorrer do trabalho um fator positivo para o enriquecimento dos dados coletados.

Definidas as professoras a serem observadas em sala de aula, definem-se os principais sujeitos desta tese. Ainda falta relatar os fatos relacionados à construção, à organização e ao agendamento do Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral intitulado *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula* e os alunos que dele participaram e que configuraram os sujeitos para análise acústica da

qualidade das vozes antes e depois do curso, que se seguem no próximo item deste Item.

## 5. 2 A organização e agendamento do curso de extensão:

Desde o primeiro contato com as Instituições de Ensino Superior com Cursos de formação para docência nos momentos iniciais da escola básica (Normal Superior e Pedagogia), a proposta completa deste projeto foi apresentada em detalhes, e os Coordenadores dos referidos Cursos, sem exceção mostraram-se interessados na sua realização. No entanto, também sem exceção, todos sinalizaram com a provável impossibilidade do mesmo ser realizado em formato de disciplina, com carga horária de 32 horas, distribuídas com frequência semanal por aproximadamente 4 meses. Os motivos também foram os mesmos: a estrutura curricular dos cursos não continha brechas de horários para encaixar tal atividade, e para a realização em horários próximos aos curriculares talvez inviabilizasse a frequência dos alunos, pois a maioria deles ou trabalhava antes das aulas ou eram de outras cidades e chegavam em horários muito próximos ao início das aulas curriculares.

Este fato demonstra o quanto os conteúdos necessários para a formação docente são trabalhados nos cursos superiores dentro do limite da carga horária e o quanto provavelmente os alunos estão sobrecarregados com estes conteúdos, sem espaços para atividades extracurriculares.

A existência desse primeiro obstáculo, perfeitamente justificável e dificilmente superável, evidenciou a necessidade de flexibilização da proposta do curso de extensão em voz e comunicação oral, mantendo-a com a carga horária de 32 horas, a serem distribuídas conforme as possibilidades de cada Instituição e estudando as propostas dos Coordenadores dos Cursos. O curso envolvia um processo de aprendizado teórico-prático com situações favorecedoras de reflexões relacionadas à auto-percepção da forma de falar e de sua aplicabilidade em sala de aula. A duração de 32 horas foi necessária por causa das características do próprio conteúdo do curso que envolvia processos de reflexão para desenvolver nos participantes uma relação mais consciente com suas vozes, distanciando-se do formato de cursos formais de aprimoramento e cuidados vocais, conforme sugerido

em algumas publicações sobre este assunto (AOKI, 2002; GRILLO, 2001; GRILLO, LIMA; FERREIRA, 2002; GIANNINI, 2003; PENTEADO, 2003; CHIEPPE, 2004). Talvez num formato somente teórico, com menor carga horária, a implementação do curso ocorreria sem dificuldade, no entanto deficiente em resultados.

A segunda dificuldade encontrava-se na oficialização do Curso de Extensão segundo as normas das Instituições, dependendo primeiramente da aprovação dos superiores dos Coordenadores e, depois, das regras de cada Instituição de Ensino Superior para Cursos extracurriculares.

Em duas Instituições Ensino Superior, uma pública (IES 1) e uma privada (IES 2), houve aprovação dos responsáveis, pelas instâncias superiores aos coordenadores, liberando a realização do Curso em curto espaço de tempo, o que viabilizou os próximos passos para sua organização. E na terceira IES, privada (IES 3), esta aprovação não ocorreu dentro de um prazo de 6 meses, o que inviabilizou a realização do Curso para aqueles alunos respondentes ao questionário inicial, pois o ano letivo já estava se encerrando; a pesquisadora se colocou à disposição para realizar o curso no ano seguinte caso a Instituição tivesse interesse, embora os dados não mais estivessem associados à presente pesquisa, bastava que fizessem contato e agendassem a data, o que não ocorreu até a presente data.

Dessa forma foi possível realizar o Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral somente em duas Instituições de Ensino Superior (IES 1 e IES 2). Na Instituição Pública (IES 1) o Curso foi viabilizado em parceria com um Centro de Pesquisa e Extensão da mesma IES, e por esse motivo foi aberto para inscrição aos alunos de Pedagogia e a professores em geral que não foram sujeitos do presente estudo; nesse caso a carga horária foi distribuída em 3 encontros, aos sábados, quinzenalmente. Na outra Instituição, privada (IES 2), a coordenação do Curso Normal Superior flexibilizou sua execução distribuindo a carga horária em disciplinas voltadas para a prática profissional e numa semana de exames finais semestrais, na qual os alunos tinham horários flexíveis, e as inscrições foram abertas para os alunos de último ano do Curso Normal Superior.

Superados os obstáculos burocráticos da consolidação do curso, surgiu a questão da adesão dos alunos ao mesmo. Seria inferir demais dizer que somente freqüentaram o curso os alunos interessados, e que a não adesão surgiu por causa de desinteresse, pois, foram muitos os fatores que contribuíram para isso. Os dados sobre esta adesão estão anotados na Tabela 11 e discutidos abaixo.

**Tabela 11:** Universo empírico segundo adesão ao curso de extensão

SUJEITOS	IES 1 (N=80)		IES 2 (N=43)		IES 3 (N=42)		Total (N=165)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Universo empírico	80	100	43	100	42	100	165	100
Respondentes ao questionário inicial	60	75	37	86,05	36	85,71	133	80,61
Frequência ao Curso de Extensão	4	5	13	30,23	0	0	17	12,78

É claramente observável, na Tabela 11, que a adesão ao Curso de Extensão foi baixa (12,78%) com relação ao universo empírico a disposição. A ausência de frequência dos sujeitos da IES 3 é totalmente justificável pela não disponibilização do Curso naquela instituição conforme já foi abordado.

Na IES 1, a adesão baixa (5%) explicada basicamente por dois motivos: o Curso foi disponibilizado aos sábados, em meses que coincidiram com congressos na área da Educação, e porque a divulgação não foi realizada com destaque, apesar de ter ocorrido por comunicação oral nas salas de aulas, cartazes nos murais e folder no site da IES, Porém, tal divulgação ocorreu vários meses após a resposta ao questionário inicial, tornando o contexto da participação do curso distante das propostas iniciais oferecidas durante a motivação para responder ao questionário. Nesta Instituição (IES 1) as inscrições foram também abertas para professores em geral e o curso teve um total de 30 alunos inscritos (somente quatro dos que responderam ao questionário incluídos nesta pesquisa e os demais professores cursando mestrado e atuando em outras cidades do Estado, que não foram sujeitos desta pesquisa). O comentário que me ocorre é que um Curso, mesmo que gratuito, mesmo com interesse confirmado por meio de respostas a um questionário inicial, para ter grande ou total adesão entre alunos de ensino superior precisa ocorrer em caráter curricular em razão da diversidade de horários ocupados seja pela própria estrutura curricular dos cursos superiores seja por trabalhos exercidos pelos alunos para seu sustento.

Na IES 2, a adesão foi maior (30,23% dos alunos nela disponíveis), porém ainda baixa se considerarmos que o curso foi realizado em horários compatíveis com as disponibilidades dos alunos, em dias letivos, porém sem obrigatoriedade de frequência. É necessário que se faça um segundo comentário sobre o assunto, e não menos forte que o primeiro. Um Curso, mesmo que gratuito, mesmo com

interesse confirmado, mesmo que em horários possíveis aos alunos, para ter grande ou total adesão de alunos de graduação precisa ser obrigatório!

Estes fatos revelam uma realidade cultural do ensino superior: necessidade da formação ser atrelada à obrigatoriedade em horários disponibilizados nas estruturas curriculares.

Felizmente, não houve problemas relacionados à frequência dos alunos matriculados no Curso de Extensão ou à vibração desses alunos no decorrer do curso com o conteúdo aprendido e com as habilidades desenvolvidas.

Desta forma 17 alunos do universo inicial (cursando último ano de ensino superior nos cursos de Pedagogia ou Normal Superior de uma cidade no interior do Estado de São Paulo, respondentes ao questionário inicial) participaram do Curso *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*, e tornaram-se sujeitos para o controle da qualidade vocal antes e depois do curso, permitindo que suas vozes fossem gravadas e analisadas acusticamente para esta finalidade. Evidentemente, entre esses sujeitos estavam as três professoras que foram observadas em sala de aula também antes e depois do curso.

Os resultados relacionados à qualidade vocal dos participantes no curso de extensão são discutidos a seguir.

### 5.3 Dados acústicos da qualidade vocal por registro em áudio de vogal prolongada /a/ dos participantes do curso

A finalidade de passar por análise acústica as amostras de vozes dos participantes do curso de extensão foi de oferecer uma dimensão de análise objetiva da qual fizesse parte a maioria dos sujeitos que participaram do curso de extensão. Os resultados aqui relacionados descrevem a qualidade vocal de 15 participantes do curso, segundo os dados acústicos selecionados, pois não foi possível obter amostras vocais dos 17 participantes do curso (2 deles chegaram tarde no primeiro dia, e destes obteve-se uma amostra vocal somente, inviabilizando a comparação antes e depois do curso).

Desta forma 15 pares de amostras de voz passaram por análise acústica no programa Vox Metria 2.0, com a qual se obteve os valores para os seguintes índices: frequência fundamental (número de ciclos vibratórios das pregas vocais definido em

Hertz), *jitter* (perturbação de frequência), *shimmer* (perturbação de intensidade), e GNE (proporção harmônico ruído). Os índices obtidos das amostras antes e depois do curso foram comparados observando-se sua variação.

No que diz respeito à frequência fundamental os valores indicarão somente se as vozes estavam dentro das faixas de referência de normalidade para adultos brasileiros e se houve variação nisto entre as duas gravações, sem que isso signifique melhora ou piora vocal. Todas amostras pertenciam a mulheres adultas, com tipos físicos variados e idade entre 18 e 56 anos. A faixa de valores de referência para a frequência fundamental de mulheres adultas no Brasil é entre 150 a 250Hz (BEHLAU, 2001; BARROS, CARRARA-DE ANGELIS, 2002).

Quanto aos valores de *jitter* e *shimmer* há variações esperadas segundo sexo e a vogal prolongada que serviu de amostra, o que não traz problemas para as comparações realizadas, pois são intra sujeito. Os valores de referência de normalidade (Programa Vox Metria) de *jitter* encontram-se na faixa de 0 a 0,6%, e de *shimmer* na faixa de 0 a 6,5%. Quanto ao índice GNE, que é uma proporção entre harmônicos e ruído na voz, e os valores esperados como normais encontram-se na faixa de 0,5 e 1,0.

Análise dos resultados que constam na Tabela 12 será direcionada a verificação dos índices segundo as faixas de referência e de sua variação entre as duas amostras.

**Tabela 12:** Valores acústicos das amostras vocais de vogal prolongada antes e depois do curso

Sujeito	fo pré	fo pós	jitter pré	jitter pós	shimmer pré	shimmer pós	GNE pré	GNE pós
1	198	229	0,17	0,25	2,97	1,61	0,89	0,88
2	223	216	0,31	0,28	4,41	<b>8,52</b>	0,87	0,94
3	220	220	0,25	<b>0,77</b>	6,17	<b>7,43</b>	0,93	0,97
4	210	<b>251</b>	0,26	0,12	5,17	3,83	0,71	0,91
5	240	245	0,18	0,12	3,21	3,29	0,87	0,91
6	198	203	0,28	0,16	6,06	<b>8,47</b>	0,91	0,8
7	216	225	<b>0,78</b>	<b>1,17</b>	6,05	5,41	0,87	0,67
8	224	207	0,65	0,08	5,04	2,96	0,89	0,88
9	215	223	0,29	0,18	3,98	4,66	0,88	0,93
10	204	204	0,15	0,18	4,7	4,86	0,77	0,86
11	<b>149</b>	<b>143</b>	0,35	0,32	<b>7,8</b>	<b>7,27</b>	0,74	0,61
12	213	207	0,22	1,34	<b>7,73</b>	5,28	0,89	0,98
13	213	220	0,24	0,34	4,74	3,77	<b>0,55</b>	0,86
14	230	231	0,51	0,22	5,39	4,78	0,61	0,8
15	180	229	0,45	0,16	5,58	3,24	0,69	0,92

Analisando os dados do Tabela 12 nota-se que a maioria dos índices encontram-se dentro das faixas de referência de normalidade, como era de se esperar em se tratando de professoras em exercício profissional aparentemente com vozes funcionalmente úteis. Importante destacar que as professoras que foram posteriormente observadas em sala de aula foram as enumeradas nesta análise por 1, 9, e 13.

Os dados comentados a seguir estão destacados em negrito na Tabela 12. Somente uma professora, a número 11, teve frequência fundamental abaixo da faixa de referência. Esta professora, durante o curso, manifestou seu desconforto com o tom de voz, que era realmente mais grave do que o esperado para sua idade e tipo físico, e foi orientada a procurar ajuda profissional, pois sua voz era também rouca. A alteração vocal aparece também sinalizada pelo shimmer das suas amostras vocais que ficou fora da faixa de referência de normalidade.

A frequência fundamental da amostra 4 após o curso está fora da faixa de referência e com uma variação evidente entre a primeira e a segunda amostra, fato este que pode ter ocorrido por tensão fonatória, agudizando a voz da professora na segunda amostra, mas sem que isso se caracterizasse uma alteração pois os dados combinados de jitter, shimmer e GNE mostraram uma movimentação em direção a maior estabilidade da voz na amostra após o curso.

A amostra 7 tem *jitter* fora da faixa de referência de normalidade em ambas gravações, a comparação dos índices antes e depois do curso revela um movimento para maior instabilidade e definição da voz desta professora após o curso. Este fato mereceria que houvessem dados mais detalhados sobre o contexto da segunda gravação: fatores de saúde em geral, de alterações emocionais, ou ainda de investigação mais aprofundada sobre uma voz discretamente alterada e instável que estava mascarada por tensão vocal, desfeita com as orientações oferecidas pelo curso. Conforme deve ter ocorrido também com as vozes das amostras 2 e 3 cujos índices flutuaram para maior perturbação na segunda gravação.

Um último destaque para os dados do Tabela 12 encontra-se na amostra 13 no que diz respeito ao GNE que na primeira amostra encontrava-se bem próximo ao índice inferior da faixa de referência de normalidade e que saltou para outro próximo do limite superior, fato este que pode estar associado às estratégias de projeção e ressonância vocal praticadas durante o curso. A professora desta amostra e as das amostras 1 e 9, observadas em sala de aula

do curso de extensão, apresentaram todos os índices acústicos dentro das faixas de referência de normalidade, com flutuações esperadas.

Nenhuma das diferenças, entre os índices acústicos antes e depois do curso, foram estatisticamente significantes. E nem era esperado que isso ocorresse, e sim que tivéssemos vozes com padrões normais passíveis de serem cuidadas e aprimoradas, fazendo-os compreender que o bem estar vocal favorece a comunicação oral e as interações profissionais.

Estes dados compuseram a primeira dimensão de análise deste estudo. A qualidade vocal das professoras observadas em sala de aula passou também por análise perceptivo-auditiva da observadora em sala de aula e de seis fonoaudiólogas durante a observação do registro em vídeo, conforme será descrito, analisado e discutido no próximo item.

## 5.4 A observação e registro em vídeo da voz e comunicação oral / verbal das professoras em sala de aula

### 5.4.1 Descrição e caracterização dos ambientes escolares e dos alunos das salas de aula observadas

#### A percepção do observador

Iniciar este trecho da tese sem me reportar ao como foi possível ter acesso às salas de aula, como foi possível que professoras iniciantes me abrissem as portas de seu mundo docente, como foi sentar-me junto às crianças e fazer parte deste mundo, e como foi coletar os dados que brotavam aos meus olhos e ficaram registrados em vídeo seria, no mínimo, um descaso científico e no máximo total distanciamento das questões sociais envolvidas nesta observação.

Durante este processo, senti-me, mesmo que por poucas horas, parte de uma enorme malha de fatores que se entrelaçam, interagem, e influenciam os caminhos do ensinar e aprender, não somente a matéria formal, mas, muito mais que isso, o caminho da arte do convívio social na descoberta do conhecimento.

Após a definição das professoras e seus respectivos consentimentos formais, seguiu-se a visita às escolas com apresentação do projeto aos responsáveis por elas: diretoras e orientadora pedagógica. Da mesma forma que ocorreu quando



apresentei o projeto aos Coordenadores dos Cursos de Ensino Superior, todas vibraram com o projeto, mas expressaram uma preocupação enorme sobre qual participação teriam os alunos, associada a uma inquietação sobre uma provável interferência nos processos da sala de aula que os perturbasse. Após terem compreendido que não haveria interferência proposital nesse processo e que os alunos na realidade manteriam suas rotinas e os caminhos propostos para sua aprendizagem, todas consentiram formalmente e agendaram as datas segundo as disponibilidades da escola e da pesquisadora. Antes deste agendamento, as professoras obtiveram dos pais das crianças também um consentimento formal para a ação, e não encontraram qualquer barreira dos mesmos.

Nas datas e horários agendados cheguei às escolas, sentindo-me uma invasora naquele universo particular, como alguém que chega a uma festa sem ser convidada. Ao apresentar-me, várias pessoas já sabiam da minha chegada e facilitavam meu caminho até as salas de aula procurando de todas as formas me deixar à vontade naquela festa, e, neste momento, minha sensação era de que mais do que uma participante da festa eu passava a ser uma novidade no ambiente, novidade que quebrava, sim, por algumas horas, a rotina da escola.

Interessante revelar meu sentimento após ter-me posicionado na sala de aula e ter instalado a filmadora. Os alunos entravam, me olhavam, algumas vezes perguntaram porque mesmo eu estava ali e, aos poucos, me esqueciam ou me ignoravam. Aos poucos, passei a me sentir parte da sala de aula. Estes sentimentos abriram um questionamento forte sobre que mundo realmente é este, o da sala de aula? Parece-me um local tão particular que os coadjuvantes não se perturbam na rotina ali estabelecida, por nenhum fato novo que se imponha. Na verdade, não permitem que fato novo nenhum modifique as relações estabelecidas ou o jogo de ensinar e aprender em andamento há alguns meses. Qual seria o grau de interferência do pesquisador na aula registrada? Esta tinha sido uma preocupação desde a estruturação do projeto desta tese, no entanto respondê-la implicaria em inúmeros outros procedimentos de investigação que se distanciariam do objetivo desta tese. Assim, mantive-me consciente desta dúvida, tanto no momento da observação, quanto durante as análises dos dados obtidos.

Estive presente nas salas de aula em dois dias distintos, num espaço de tempo médio de três meses e meio num mesmo ano letivo: Professora A foi observada em maio e depois em outubro - espaço de cinco meses; Professora B

observada em setembro e depois em novembro – espaço de dois meses; Professora C observada em julho e depois em outubro – espaço de três meses. Foram assim seis observações. E a mesma sensação descrita ocorreu em todas as vezes, ou seja o retorno parecia sempre a primeira vez. Assim, se minha presença registrando a aula em vídeo interferiu em algum grau, este grau foi idêntico no retorno, o que torna os registros fiéis para comparação de pré e pós Curso, por manterem iguais as interferências do observador. Talvez não sejam fiéis ao que acontece diariamente na sala de aula, mas este não era o objetivo a ser analisado nesta tese.

As escolas, as salas de aula e os alunos.

A escola da Professora A era uma Escola de Ensino Infantil e Fundamental da Rede Privada, com prédio novo, porta de entrada com campainha e tranca demonstrando preocupação com a segurança das crianças. No corredor de entrada havia o balcão da secretaria ao lado da sala de diretora, seguindo-se as salas de aula. Todos os ambientes, aparentemente, tinham boa luminosidade e primavam pela organização adequada aos níveis de ensino para os quais eram

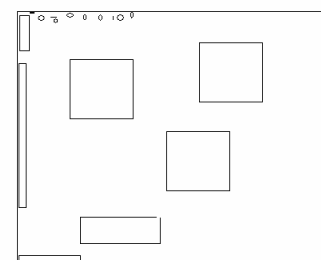


Figura 1: Sala de aula professora 1

direcionadas, mais ao fundo da escola havia um espaço amplo de recreação. A sala de aula da Professora A media aproximadamente 6m x 7m, com janelas altas basculantes, boa ventilação, com lousa verde, armário e prateleiras, três mesinhas quadradas cada uma com quatro cadeiras pequenas, e uma mesa pequena mais alta com cadeira comum distribuídas aproximadamente como mostra o desenho 1. Não havia ruído externo, mas a sala reverberava o som interno, amplificando as vozes das crianças e da professora, produzindo inclusive um pouco de eco. Tratava-se de uma classe de crianças entre cinco e seis anos de idade cursando o nível denominado por Jardim II, sendo expostas ao início dos processos de alfabetização, o espaço físico da sala de aula comportava 12 alunos perfeitamente acomodados, com amplo espaço de circulação, a quantidade de crianças variou segundo os dias de observação conforme será descrito adiante, quando cada aula observada será analisada.

A escola da Professora B era uma Escola de Ensino Infantil da Rede Pública, localizada num prédio conservado em fase de reforma das áreas de recreação. O

portão de entrada, parte de um alambrado que fechava a frente da escola, permanecia trancado com cadeado e foi aberto por um guarda municipal locado na escola. O acesso inicial era para um pátio coberto no qual havia a sala de direção, salas de aula e a copa da escola, em continuidade ao pátio havia um corredor aberto e coberto com diversas salas de aula, e nele a sala na qual a observação foi realizada. A sala de aula media aproximadamente 8m x 6m, com janelas basculantes, altas, acortinadas, abaixo delas muitos armários de aço, lousa verde descascando na região central, oito mesas redondas baixas com quatro cadeiras, uma mesa mais alta retangular com cadeira normal destinada à professora, conforme apontado no desenho 2. Nesta sala não se ouviam muitos ruídos externos, e as cortinas colaboravam com a acústica ambiente. Os alunos eram crianças de 6 a 7 anos cursando o nível denominado Pré escola, em processo de alfabetização. A capacidade de acomodação da classe era de 32 crianças, sendo que a quantidade de crianças presentes durante a observação variou nas duas observações conforme será especificado quando abordarmos cada uma delas.

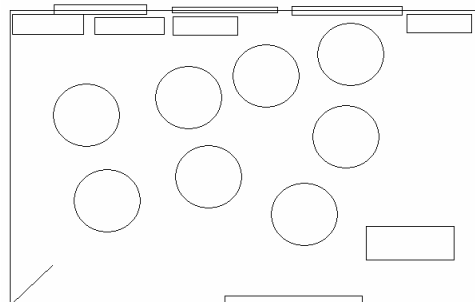


Figura 2: Sala de aula professora 2

A escola da Professora C, por ser uma atividade de extensão do Curso de ensino superior de Alfabetização de Adultos, uma parceria da IES, na qual a professora cursava Normal Superior, com o Ensino Público estava locada numa sala na qual funcionava uma Oficina Pedagógica, no prédio de um dos campi da IES, ocupando o horário final da tarde (17:00 as 19:00 horas). Dessa forma, a

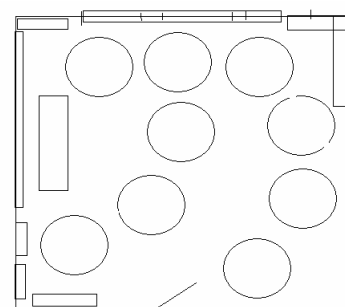


Figura 3: Sala de aula professora 3

entrada deste prédio era ampla, ajardinada e aberta, mas com seguranças. A sala tinha abertura para um corredor amplo e aberto que dava acesso ao pátio de convivência. A sala de aula media aproximadamente 6m x 6m, com lousa branca, vários armários e prateleiras, nove mesas redondas normais com quatro a seis cadeiras, também normais, uma mesa retangular com uma cadeira perto da lousa, janelas amplas de correr ocupando uma parede inteira voltada para a rua, da qual vinha ruído de carros, e com ventiladores grandes ruidosos, conforme consta no

desenho 3. Os alunos eram adultos em processo de alfabetização em diversas fases do processo, o que exigia uma atenção individualizada da professora, pois o conteúdo das aulas era comum a todos, mas as necessidades para compreensão e assimilação do processo de ensinar e aprender eram diversificadas.

#### 5.4.2 Análise qualitativa da observação da comunicação oral e atitudes comunicativas das professoras em sala de aula do ponto de vista da pesquisadora presente durante o registro em vídeo

Neste item seguem as descrições das ações em sala de aula observadas e registradas em vídeo, com a visão da pesquisadora que esteve sob o ângulo por trás da filmadora, mas, com um olhar muito maior do que a lente da filmadora, com a capacidade de registrar percepções humanas complementares às imagens registradas, e revistas, pela pesquisadora, várias vezes. Com este foco de análise, abordo separadamente a atuação das professoras, procurando oferecer em texto o roteiro de um pequeno filme descritivo do interior da sala de aula, abrangendo toda a duração da filmagem. Assim, a seguir descrevo particularidades das ações desenvolvidas, das atitudes dos alunos, e dos acontecimentos das aulas associados ou não à voz e à comunicação oral da professora e dos alunos, observadas antes e depois da participação das professoras no Curso de Extensão: *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*.

É preciso que se compreenda que as professoras observadas eram iniciantes no trabalho docente e, conseqüentemente, algumas dificuldades didático-pedagógicas expuseram-se ao observador, mas não obscureceram em momento algum a vontade de crescer profissionalmente das professoras, demonstrada já pela anuência em abrir a porta de suas salas de aula para a filmadora intrusa e para o olhar constante da pesquisadora. Tais dificuldades, algumas vezes relacionadas com a comunicação oral da professora, puderam ser claramente melhoradas, conforme constatado na segunda observação das salas de aula, outras não se modificaram nos dois momentos de observação. Talvez muitas das dificuldades possam estar relacionadas ao próprio processo de formação do professor que produzem falhas que se refletem na sala de aula, principalmente aquelas relacionadas à utilização de atividades que necessitam do uso da linguagem oral e

escrita ou de utilização das propostas curriculares, conforme apontado por Marin, Giovanni e Guarnieri (2004).

As descrições respeitarão as subdivisões dos momentos da aula conforme estabelecido no Método: a *motivação para a ação de aprender*, a *ação de ensinar e aprender* e a *expressão do conhecimento*; sendo acrescentada uma descrição dos momentos iniciais da aula nos quais os alunos chegavam e se acomodavam com a professora organizando sua ação.

Minhas descrições fazem parte da procura constante em manter minha atenção no foco principal desta tese que é a comunicação oral das professoras e suas atitudes comunicativas em geral com os alunos para propiciar o processo de ensino e aprendizagem, o quê nem sempre foi possível, pois esta comunicação oral é parte integrante do processo de ensinar, com variáveis, incontáveis, chamativas do foco de atenção de qualquer observador, atento, capazes de hipnotizar o mais concentrado observador conduzindo-o para longe de seu próprio foco de análise. Não serão reproduzidas as transcrições literais da aula, mas o andamento da mesma e os acontecimentos mais marcantes num relato resumido do observado, com algumas considerações de minha percepção no momento da observação, na releitura das transcrições literais da aula e na revisão das imagens registradas. Mantenho as denominações das professoras por letras (A, B, C), sendo que anexo a partir de agora o número 1 para a primeira observação, antes do Curso, (professoras A1; B1; C1) e o número 2 para a segunda observação ocorrida depois do Curso (professoras A2; B2; C2), conforme pode ser observado nos Quadros 2, 3 e 4 na seqüência deste texto.

Início, a seguir, no Quadro 2, a descrição e análise das aulas observadas da Professora A.

**Quadro 2:** Descrição resumida das observações realizadas das aulas da Professora A e análise qualitativa da voz e comunicação oral durante as situações de interação em sala de aula, antes e depois do curso.

<p style="text-align: center;"><b>Professora A 1</b> <u>Resumo da observação da aula</u> <u>antes do Curso</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>Professora A 2</b> <u>Resumo da observação da aula</u> <u>depois do Curso</u></p>
<p>Neste dia estavam presentes 12 crianças de cinco e seis anos (cinco meninos e sete meninas), no período vespertino.</p> <p>Os momentos iniciais da aula (15 minutos) foram voltados para o acolhimento dos alunos que chegavam: pequenos, com pequenas mochilas querendo contar casos e acontecimentos que ocorreram no espaço de tempo entre o dia anterior e aquele momento. As crianças eram recebidas pela professora com olhares, com palavras, com respostas simples. Às vezes uma das mães chegava até a porta da sala passando algum recado que com certeza era importante e relacionado a seu filho, mas não era escutado pela observadora. A professora escutava atentamente o que as mães referiam, porém mantinha seu olhar atento aos alunos em acomodação na sala de aula.</p> <p>Estes momentos iniciais foram animados por cantigas infantis, que a professora entoava em voz alta, forte e agudizada, com tensão fonatória com gestos amplos, atendendo pedidos das crianças sobre qual música cantar. As crianças cantavam com a professora, em voz bem alta, alguns acompanhando toda a letra outros somente os gestos, e estes eram incentivados pela professora a aprender a música e a cantar. Logicamente algumas crianças não acompanhavam o canto e se voltavam para brincadeiras, ou se mantinham alheias à atividade inicial. A professora procurava chamá-las, ensinava o canto, estimulava para o aprendizado das letras.</p> <p>A ação favorecia uma união da classe, estimulava a linguagem oral, mas colaborava para uma agitação geral, o que dificultou o aquietamento das crianças para o início da atividade seguinte. É preciso pontuar que a acústica da classe acentuava o tom agudo do canto da professora, associado ao das crianças, e à intensidade forte das vozes.</p>	<p>Meu retorno à sala de aula desta professora ocorreu 4 meses e 3 semanas depois da primeira observação, quando estavam presentes 10 crianças de cinco e seis anos (quatro meninos e seis meninas), da mesma turma da professora A observada anteriormente. As crianças, na maioria, eram as mesmas, sendo que a professora referiu que dois deles haviam se matriculado após a primeira observação, houve também diversidade resultante das faltas dos alunos nos dias de observação.</p> <p>Assim como na primeira observação, os momentos iniciais (20 minutos) foram voltados para a recepção e acolhimento dos alunos pela professora, numa atividade que deve ser rotineira de conversas individuais, acomodação dos materiais das crianças, de poder contar coisas e de aguardar que a maioria chegue.</p> <p>Também neste dia a professora se utilizou de canto para animar as crianças e para trazê-las ao seu redor e, novamente, muitos cantavam junto e alguns se aquietavam, observavam, somente sem participarem. Houve, no entanto, uma diferença no que diz respeito à forma de cantar da professora: nesta segunda observação ela cantava em timbre menos agudo e em intensidade menos gritada, parecia que fazia menos esforço para cantar; e flexibilizava mais a entonação das cantigas. Tal atitude não perturbou o objetivo da ação que era o de animar as crianças e chamar a atenção das mesmas, e, a maioria procurava participar de forma animada e alegre.</p> <p>Da mesma forma que na observação anterior houve momentos de animação excessiva das crianças, o que a professora procurou abrandar com alguns “chchchhhh...”, aos quais a maioria das crianças atendiam para poder ouvir as próximas frases das musiquinhas e cantar junto. Em contrapartida, as crianças cantavam alto junto com ela, mas houve menos episódios de canto excessivamente gritado.</p>
<p><b>COMENTÁRIOS:</b></p> <p>O início da aula, momento de acolhida aos alunos que vão chegando aos poucos não será objeto de análise quantitativa, mas foi aqui descrito por trazer alguns dados importantes caracterizando como a professora consegue trazer a atenção das crianças para dentro da sala de aula.</p> <p>Foi possível perceber que a principal característica de voz e comunicação oral da professora que se modificou, depois do curso no início da aula da professora A, foi o controle de pitch, ou seja, de forma bastante perceptível ela modificou o timbre de sua voz na sala de aula,</p>	

principalmente aquele usado durante as falas de explicação, de comando: ela deixou de usar a voz agudizada para falar forte. Antes do Curso estas falas eram produzidas em voz bastante aguda e tensa, talvez numa tentativa de sobrepassar o ruído das vozes das crianças. Era uma forma de produzir voz que chamava a atenção das crianças, mas que produzia excessiva agitação. Para alguns momentos de animação talvez isso pudesse ser considerado como ideal, mas para aglutinar as crianças, manter a atenção delas para o início da ação, esta forma de falar não se mostrava eficiente. Na observação depois do Curso, mesmo durante o canto dos momentos iniciais foi produzido no timbre, pitch, habitual da professora, sem esforço e sem intensidade muito alta, as crianças da mesma forma que ocorreu na observação da aula antes do Curso, cantaram juntas, se animaram; o importante é que também não gritaram muito e conseguiram manter um pouco mais a atenção para as falas da professora. Além disso a professora não teve esforço vocal aparente na maioria dos momentos de emissão da fala ou de canto.

Deve-se também destacar que a professora manteve-se atenta à questão intensidade de ruído na sala de aula e procurou controlar as crianças, evitando canto muito gritado ou fala muito alta segundo os momentos em que ocorriam. Buscou mostrar para seus alunos que muitas vezes não havia necessidade de gritar.

As letras das músicas traziam muitas informações interessantes para as crianças no que diz respeito à linguagem em geral, no entanto nos dias de observação a professora não explorou isso, talvez o trabalho exploratório tenha sido feito na primeira exposição da música para a classe. Os gestos associados, mais do que reforçar o significado das palavras ou expressões, serviam para dar pistas sobre a letra da música.

#### **MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

**Professora A1** (antes do curso)

A professora avisa, depois de decorridos aproximadamente 20 minutos dos momentos iniciais, que cantariam uma última música escolhida pelas crianças e que ao findá-la pediria que todos se sentassem em seus lugares. Cantam a última música com visível empolgação e ao findar as crianças vão se acomodando, nem sempre de forma tranqüila, e nem todos ao mesmo tempo, mas, buscam seus lugares enquanto a professora anuncia que vai entregar os livros a todos (o que gera uma certa agitação incluindo gritos de “oba”) mas, que antes vai colocar o dia na lousa. O livro entregue faz parte da rotina do Método da escola, ou seja, as atividades vêm pré-estabelecidas, em seqüências de páginas que parecem coincidir com o dia da aula.

O ruído na sala é intenso, a professora tampa os próprios ouvidos e faz “chchchhi.....”, algumas crianças repetem o gesto e aos poucos a maioria se aquieta em seus lugares.

A escrita em letra cursiva, pela professora, do dia, mês e ano, na lousa, ocorre como um exercício de localização temporal com a professora formulando às crianças questões como: que dia foi ontem? Quem sabe que dia da semana é hoje? Se ontem foi ....., então que dia é hoje? A cada resposta emitida pelas crianças ela reforça o conceito quando correto ou conduz as indagações para tentar obter respostas corretas.

Formulava as questões em voz alta, com a face voltada para a classe, evita falar enquanto escreve, no entanto, escreve enquanto as crianças respondem, perdendo o

#### **MOTIVAÇÃO PARA APRENDER**

**Professora A2** (depois do curso)

Neste dia a professora termina a série de cantigas com uma anunciando na forma de cantar mais lento e pelas bênçãos que solicita com e letra da música que uma atividade de aprender se iniciará. A agitação das cantigas vai terminando, e com voz mais baixa e suave ela finaliza o canto. Segue organizando a sala, colocando em seus lugares os alunos que estão sentados no chão, e inicia a colocação da data na lousa.

Assim como na observação anterior esta ação envolve a participação das crianças, e perguntas da professora, no entanto desta vez sua voz não vai ficando mais alta e forte a cada questionamento. A professora procura mantê-la forte, mas não estridente, com mais projeção, e com uma entonação um pouco mais marcante. Desta vez procura olhar mais para as crianças, aguardando um pouco mais suas respostas após suas perguntas, para depois escrever na lousa. As respostas dos alunos são ouvidas com facilidade e sempre que todos falam juntos e não se consegue entender nada do que falam, a professora sinaliza que não está entendendo e parece que eles conseguem se ordenar um pouco mais para dar as respostas e serem ouvidos.

Em todas as tentativas, de trazer para a ação as crianças que ainda estavam fora dela, a professora utiliza-se de voz mais baixa, de gestos condutores das crianças aos seus lugares, mesmo quando a problemática se repete em seguida e constantemente. Ela repete a ação, deixando às vezes transparecer na expressão facial que está ficando cansada.

vínculo de olhar do momento comunicativo. Emite sua fala em voz intensa, sobrepassando a voz das crianças que tentam responder, mas em várias vezes a professora não as escuta. Com isso, a cada pergunta sua voz fica mais intensa, porque o ruído de conversa das crianças aumenta para responder as perguntas que ela faz. Ao aumentar a voz ela tende a tensionar e agudizar, numa tentativa de ser ouvida por todos. Em vários momentos pede atenção, e para chamar atenção individualmente de uma criança utiliza-se de fala mais baixa e pouco audível para a observadora e para as outras crianças.

Ao terminar de colocar dia, mês e ano, inicia questionamento sobre o clima: hoje tem sol? Tem nuvem? Está chovendo? As crianças procuram responder, mas como falam juntas fica difícil de saber se todas compreendem este conceito. A professora desenha na lousa o tempo: naquele dia em especial estava sol, e este é desenhado.

A professora inicia a distribuição dos livros, elegendo dois auxiliares e falando o nome dos donos dos livros em voz com intensidade normal, ritmo mais lento. As crianças parecem escutar bem essa “chamada”, se manifestam com palmas a cada nome, sem muita ordem na sala, e os auxiliares vão entregando os livros também sem muito rigor, mas tudo parece sob controle. Uma observação importante é que a escolha dos auxiliares parece ter sido para aproximar dela duas crianças que estavam mais distantes, bagunçando um pouco mais.

As crianças pegam seus livros folheiam, conversam entre elas, riem....e o ruído da sala aumenta. Após a professora anunciar a página, que coincide com o dia já na lousa, a maioria tenta encontrar, e novamente agitam-se.

A professora oferece orientações individuais para a busca da página utilizando voz em intensidade normal e as vezes até mais baixa. Em outros momentos incentiva uma atividade já iniciada pelas crianças de gritar várias vezes o nome de quem revela ter encontrado a página, talvez para que não fiquem no mesmo nome por muito tempo ela o nome de outra criança que também já encontrara a página. Nesses momentos a voz da professora é produzida mais aguda e tensa, assim como nos momentos nos quais tenta saber se todos já encontraram a página. O momento de *motivação para aprender* durou 11 minutos.

Desta vez houve uma pequena polêmica relacionada ao clima do dia – havia chovido mas não estava mais chovendo. Algumas crianças queriam sol, nuvem e chuva, outras somente sol e nuvens. A professora opta por colocar chuva também. Isso gera aparentemente a insatisfação de um garoto, que fica em seguida o tempo todo tentando apagar os pingos da chuva desenhados na lousa. Este menino permanece grande parte do tempo distanciado das ações propostas neste dia, aparentemente ele é sempre assim, e isso é possível de perceber pela própria reação do professora frente a este distanciamento: chama por ele, tenta incentivá-lo a fazer as atividades, porém nem sempre de forma bem sucedida. Ele é um dos garotos que se matricularam na escola após a primeira observação.

Como na primeira observação, ao terminar o cabeçalho na lousa, e o desenho do tempo, a professora inicia a entrega dos livros com auxiliares por ela escolhidos, o que gera disputa entre as crianças, todos querem ajudar....e a maioria se levanta, alguns choramingam; e a professora busca consolar com palavras relacionadas a aparência quando se chora e que depois eles entregam outra coisa....sempre com fala mais direcionada a criança que precisa escutar, e voz baixa em ritmo mais lento. A escolha se dá sem que a observadora compreenda o critério estipulado.

A entrega do livro se passa como na observação anterior, com a professora falando em intensidade um pouco mais alta o nome das crianças, sem gritar, e eles atendendo e pegando o livro das mãos do coleguinha auxiliar. Embora o garoto que estava tentando apagar a lousa insistisse nessa ação, a professora conseguiu afastá-lo algumas vezes, falando baixinho com ele, completar o desenho outras e falando para o garoto parar, agora com intensidade um pouco mais audível pela pesquisadora, mantendo o ato de entrega os livros.

Quando todos têm o livro às mãos a professora anuncia a página que deve ser aberta – coincidente com o dia do mês, e todos procuram, a maioria em seus lugares, e a professora caminha entre eles observando a ação, tentando apaziguar alguns pequenos desentendimentos entre as crianças.

A *motivação para aprender* nesta observação teve duração de 5 minutos, a variação deste tempo com relação ao da primeira observação está aparentemente relacionada a uma disciplina mais controlada da classe neste dia.

#### COMENTÁRIOS:

A principal modificação de voz e de comportamento vocal da professora A depois do curso, durante a *motivação para aprender*, ocorreu na projeção de sua voz, que pareceu mais eficiente na condução deste momento da aula depois do curso, tornou-se mais audível, sem tensão



quando as mensagens foram direcionadas ao grupo todo. Aparentemente a professora manteve mais o turno de perguntas e aguardo e atenção às respostas dos alunos, o que parece ter organizado um pouco a atividade relacionada ao dia, mês, ano e clima. Manteve inalterada sua forma de advertir as crianças mais desatentas ou que mantinham um padrão de comportamento não esperado para cada situação: falava individualmente com elas em voz baixa, intimista e na maioria das vezes conseguia uma resposta positiva das crianças, embora nem sempre duradoura. A entonação de sua voz manteve-se variada nas duas situações de observação, sendo que na segunda as curvas melódicas não aumentaram demais para o agudo como no primeiro dia, e a musicalidade de sua fala foi mais agradável, sem picos de agudos repetitivos, e quem sabe até por esta razão houve mais atenção por parte da classe para suas falas. Este fato de mais atenção das crianças pode também estar relacionado à própria atenção que a professora dispensou para o diálogo com as crianças, aparentemente houve melhor interação com as crianças, principalmente aquela relacionada à intermediação da comunicação oral em sala de aula.

Pode-se perceber também que a professora procurou explicar um pouco mais a ação: o que realmente pretendia com a colocação da data na lousa, ou que escolheria uma criança para ser seu auxiliar de entrega do livro. Não que este fato tenha gerado compreensão direta e certa de todas as crianças, e nem que todos tenham concordado com os resultados dessa ação (o problema de colocar chuva ou não, e o descontentamento dos não escolhidos como auxiliar), mas o anúncio da ação foi melhor formulado e aparentemente melhor compreendido pelos alunos.

#### **AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER** **Professora A1** (antes do curso)

A professora aproveita um momento no qual as crianças se aquietam para anunciar que vai iniciar a atividade, alguns ouvem outros não, e mantém-se a agitação. A ação envolve a observação de três figuras no livro, com paisagens de quadros pintados por artistas plásticos famosos. Nestes quadros há paisagens de campos, com pontes e casinhas, árvores e flores. As três gravuras estão colocadas no centro de uma folha tamanho de 21 cm por 27 cm (padrão A4) no sentido horizontal da folha, ou seja as gravuras estão em quadradinho de aproximadamente 8 cm de lado, bem pequenas!

A professora faz algumas tentativas de chamar atenção com voz forte e agudizada, com gestos, com introdução da pergunta chave sobre a atividade de observação de cenas no livro: o que vocês estão vendo nesta figura?

Nada parece aquietar as crianças, que falam juntas o que conseguem identificar na gravura observada, ou conversam entre elas sobre a gravura ou sobre coisas diversas em voz alta.

Mesmo com a tentativa de solicitar que uma das crianças fosse até a lousa para apontar e falar o que vê nas paisagens, não ocorre nenhum movimento de aquietação na classe, e a professora segue utilizando sua voz cada vez mais tensa e agudizada a cada tentativa de conduzir a ação. Busca então modificações mais bruscas como ordens fora da rotina (colocar mãos nos joelhos), bate palmas, trocar crianças de lugar, introduz musiquinha sem relação ao contexto...e... desta forma consegue a atenção da maioria.

#### **AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER** **Professora A2** (depois do curso)

A ação de aprender nesta observação está relacionada com a identificação dos desenhos de letras de uma palavra escrita em letra de imprensa numa das páginas do livro das crianças.

Era a palavra “água” escrita em letras azuis. A professora estimula a crianças a abrirem os seus livros na página 3, indagando sobre qual número vem depois do número 2 (página realizada nas aulas anteriores) e pede que eles respondam em voz alta. As crianças participam desta busca da página correta. A ação e a ordem da professora é repetitiva, segue repetindo a mesma pergunta e orientando a busca, falando para toda a classe, entremeando orientações individuais em voz mais baixa, intimista, para aquelas crianças que ainda não haviam encontrado a página ou estavam distraídos com desenhos de outras páginas.

As crianças conversam entre si, a maioria busca a página e conversa. Vão anunciando quando encontram a página. Ocorre desentendimento entre duas crianças, a professora se aproxima perguntando o que aconteceu, com voz mais firme, solicita desculpas de uma das crianças para a outra, e segue olhando se estão achando a página correta; outro probleminha entre crianças ocorre, mais um garoto se levanta, e a professora parece ficar um pouco mais tensa, com mais falas pessoais (de bronca) para umas crianças.

Introduz uma musiquinha, mas não é acompanhada pelas crianças, e resolve não cantar e sim introduzir a atividade com voz mais intensa, forte, sem agudizar o tom.

Pergunta sobre qual é a primeira letra da

Reinicia a sua fala sobre as paisagens em voz forte, agudizada e com entonação muito acentuada, e..... a agitação retorna.

Talvez não intencionalmente, mas, levada pelo cansaço começa a falar sobre as paisagens com voz menos aguda e entonação descendente, inclusive quando conversa em particular com alguns mais agitados. Esta entonação reflete o seu desânimo como fator negativo, mas traz consigo algo de positivo se comparado com as entonações anteriores: é menos agudo e tenso.

Mantém este comportamento vocal, e talvez com relação direta a isso as crianças vão se aquietando e prestando um pouco mais de atenção a ela. Aos poucos retoma a voz mais forte numa direta proporção ao aumento do movimento da sala e...tudo se agita novamente.

A professora modifica então totalmente a disposição dos alunos e os convida a se sentarem ao redor dela num canto da sala.

A maioria vai e se aquieta com a proximidade da professora que inicia um relato de uma história que envolvia uma borboleta voando pelas paisagens que deveriam ser observadas. O interesse pela história que os conduzia a observar as paisagens era evidente, eles procuravam olhar as figuras indicadas pela professora e mantinham-se quietos. No entanto, isto não impediu pequenos atritos entre as crianças que estavam sentadas lado a lado: empurrões com os pés, com as mãos, e reclamações...

A história é contada com voz em intensidade média, boa entonação e timbre menos agudo, embora repetitiva. Frente aos contínuos atritos entre as crianças, a professora demonstra na entonação e na intensidade de sua voz o desagrado, e encerra a atividade verbalizando que não sabe se vai mesmo deixar que eles pintem com guache em seguida, solicitando que cada um vá para seu lugar, sentando-se nas cadeiras frente as mesinhas. A *Ação de Aprender* teve duração de 29 minutos.

A ação seguinte seria uma pintura a guache. Para tanto houve a necessidade de um ritual de preparação para lidar com guache, que será utilizado no próximo momento da aula. Sob comando da professora, as crianças trocam suas camisetas por outras trazidas de casa, para não terem problemas com tinta na camiseta do uniforme. Para isso todas saem em fila da sala, acompanhadas pela professora, seguem para o banheiro se trocam e voltam. A professora auxilia a arrumação das mochilas.

Estas ações acontecem dentro de um certo controle, sem muita agitação, mas com a fala freqüente da professora no controle de cada criança, realmente comandando passo a

palavra. A maioria das crianças tenta acertar falando alto, mas cada um falando uma vogal. A classe fica ruidosa demais, com todos repetindo vogais. Uma criança levanta-se e conta um fato longo que havia acontecido com ele para a professora, que o escuta, calada; outro tenta desenhar na lousa, a professora controla isso, guarda o giz; e anuncia: Pronto! E começa a cantar novamente uma música que pede silêncio, mas não consegue terminar porque um dos garotos grita: "tiiiiaaaa!", repetidas vezes junto com a música. A professora para de cantar e fala algo para ele baixinho, e ele pára de gritar "tiiiiaaaaa".

A professora começa a cantar outra música, agora relacionada a letrinhas, mas não consegue atenção das crianças.

Neste momento a professora fala, voltando-se para a classe, em intensidade mais baixa, porém com voz bem ressonada: Então vamos prestar atenção? E.....consegue seu intuito. A maioria olha para ela e ela pergunta: Qual a primeira letra da palavra? E a maioria responde alto: "A". Repetidas vezes ela pergunta a mesma coisa, associando a letra "a" com palavras escritas na lousa, com nome de alunos pregados na parede, e as crianças seguem repetindo: "A". Passa a indagar sobre as outras letras da palavra guia, segue controlando uma criança que insiste em apagar a lousa, pegando-a pela mão e colocando sentado em sua mesinha, mas não interrompe a indagação às outras crianças sobre qual letra viam ali naquela palavra.

Tenta associar o som das letras a outras palavras, nem sempre com associação fonemática, o que confunde um pouco as crianças. Quando o ruído das respostas das crianças é muito forte, a professora busca aumentar a intensidade de sua fala colocando as mãos em concha ao redor da boca e formulando as questões sobre que letras estão vendo; no que imitada por uma das crianças que responde "A", e a maioria presta atenção.

A ação é bastante repetitiva, teve duração de 17 minutos, e talvez por ser repetitiva prejudica a manutenção da atenção das crianças. Depois da observação e identificação de todas as letras, várias vezes, a professora solicita que todos formem uma rodinha no canto da sala sentados no chão.

<p>passo as ações, principalmente daqueles mais distraídos. A professora precisa inclusive ajudar cada um a guardar suas camisetas nas mochilas, sem confundir qual mochila era de quem, mantendo o comando oral das ações para os demais.</p>	
<p><b>COMENTÁRIOS:</b></p> <p>Durante a <i>ação de aprender</i>, nas duas observações a professora utilizou-se de fala com variações de intensidade para tentar obter a atenção das crianças, e nas duas situações conseguiu isso de forma mais eficiente quando não elevou excessivamente sua voz, mas quando falou em intensidade adequada, com seu timbre de voz, sem agudizar, porém com ressonância mais eficiente. A diferença é que na primeira observação fez isso de forma intuitivamente e não chegou a perceber a eficiência da fala, e na segunda observação utilizou-se desse recurso de forma consciente e aproveitou o efeito para dar andamento à ação.</p> <p>Na observação após o curso a professora consegue identificar mais rapidamente os momentos de ruído muito intenso dentro da sala de aula, produzido por agitação verbal das próprias crianças e busca controlá-lo, nem sempre com ações bem sucedidas, porém demonstra um primeiro passo desse controle: percebê-lo para depois procurar modificá-lo. Nesse momento realiza inclusive tentativas de amplificar a própria voz sem gerar esforço fonatório, como no caso da colocação das mãos em concha para aumentar o volume da própria voz.</p> <p>Um fato interessante é a constatação de que as crianças têm a professora como modelo e tendem a copiá-la: no momento em que a professora coloca as mãos em concha para ser escutada, de imediato uma das crianças a imita para responder e ser ouvida. Exemplos reproduzidos! Outro fato interessante é o de que quando a voz da professora sobrepassa as vozes das crianças e é emitida com entonação adequada oferecendo destaque ao desejado parece haver uma resposta imediata das crianças ao solicitado pela professora, principalmente na segunda observação.</p> <p>Nitidamente a professora tem dificuldade em anunciar a ação e trabalhar todas as possibilidades do objeto estudado, explora pouco as variáveis, não trabalha intensamente os aspectos de linguagem relacionados às atividades. Embora tente melhorar estas condições no momento após o curso, fica ainda bastante restrita esta exploração, produzindo destaques repetitivos para as associações das letras, e utiliza-se de relações pouco eficazes de percepção sonora para as letras da palavra água. O que melhora, na segunda observação, é o anúncio da ação, ou seja as explicações que oferece sobre o que será realizado.</p>	
<p><b>EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO</b> <b>Professora A1</b> (antes do curso)</p> <p>A expressão do conhecimento é uma atividade de pintura numa das páginas do livro. A professora solicita que as crianças abram o livro na página correta, repetindo várias vezes o número da mesma e olhando cada livro para ver se estava certo. E anuncia a atividade: "Hoje vocês vão pintar uma paisagem!" Todos se manifestam gritando "Ebá", e agitando um pouco a classe.</p> <p>Para que esta ação se concretize há o ritual da distribuição das tintas, o qual a professora executa sozinha: abrir potinhos, dissolver um pouquinho de tinta em água em outros potinhos, cor a cor em vários potinhos, que são distribuídos sobre as mesinhas das crianças. Além disso, a professora precisa entregar os pincéis certos, com o nome de cada criança. As crianças estão, na sua maioria sentadas em suas mesinhas, aguardando agora</p>	<p><b>EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO</b> <b>Professora A2</b> (depois do curso)</p> <p>A atividade programada era de que cada criança montasse a palavra "água", com letrinhas soltas no chão no meio da roda formada pelas crianças com a professora, todos sentados ao redor das letrinhas.</p> <p>A professora explica a atividade em detalhes, falando com intensidade normal para ser ouvida por todas as crianças da rodinha, com entonação adequada, sem picos de agudo, e solicita que uma das crianças comece. Orienta a formação da palavra perguntando qual a primeira letra, para o que todos respondem alto: "a".</p> <p>A professora pede que diminuam a voz produzindo "chchchchiii". A criança que executa a ação segue tentando montar com a professora perguntando qual a outra letra e algumas vezes apontando para a lousa, na qual escreveu a palavra bem grande. Logicamente</p>

o ritual. Segue nesta organização falando para que eles fiquem sentados, que não mexam nas tintas (algumas já nas mesinhas), que fiquem quietos. Tarefa difícil para essas crianças que se agitaram com a possibilidade de pintar e ainda não podem fazê-lo.

Alguns se agitam mais que os outros, pulando e gritando..... A professora segue na preparação para a pintura e na tentativa de controlar pequenos desentendimentos entre coleguinhas nas mesinhas. Sua fala surge alternando intensidade (alto e baixo) e pitch (grave e agudo), e o controle da classe é obtido com falas contendo pequenas ameaças de não entregar tinta para quem não estiver quieto.

Com toda a preocupação com as tintas, com os pincéis e com o controle mínimo da classe, a professora deixa de lado as instruções sobre a ação, que deveria ser a criação de uma paisagem semelhante a que eles observaram antes, e da estimulação para isso de forma mais criativa. Ela anuncia a ação repetidas vezes, mas com pouca informação: “Vamos fazer uma paisagem”.

Além da agitação esperada pela natureza da atividade, a professora encontra resistência de uma aluna que queria tinta somente para ela, e que chora muito. A professora contorna a situação conversando com ela baixinho, conduzindo-a para sua mesinha, mostrando que a tinta é em grupo, mas....ela não para de chorar.

A maioria pinta, dois outros brigam.... A professora mantém-se controlada, algumas vezes falando um pouco mais firme, porém baixo diretamente com as crianças. Para a classe toda, na tentativa de estimular a pintura, eleva a voz tanto em intensidade como em pitch, novamente levando sua voz a timbres agudos e tensos.

A aluna descontente continua a chorar, entrar embaixo da mesa, negando a fazer o solicitado, e despendendo um tempo grande da professora com uma atenção especial a ela. Somente para quando a professora entrega a ela um potinho de tinta vermelha! Ato este realizado com visível expressão de derrota na face da professora, após vários e intermináveis minutos de tentativa de modificar a opinião da menina mostrando-lhe que a ação era em grupo.

Aos poucos as crianças vão terminando suas pinturas, nem sempre com elementos identificáveis, mas com a página toda pintada, e se levantam para mostrar para a professora, que olha, elogia e segue controlando a classe. Os livros com a página pintada vão sendo colocados na borda da lousa abertos para secarem, e as pinturas ficam em exposição, com as próprias crianças em pé olhando as pinturas uns dos outros, e evidentemente falando alto sobre elas.

A professora eleva e agudiza a voz

ocorrem desentendimentos entre crianças, a professora diminui a intensidade da voz, e fala mais firme olhando para os que estão se atraindo.

O tempo todo a professora conduz a formação da palavra, perguntando sobre a ordenação das letras quando eles montam invertido, e pedindo que fiquem sentados e não deitados. Utiliza entonação marcadamente de interrogação, oferece tempo de resposta para as crianças, solicita que observem quantas letras iguais tem na palavra, tenta associar os sons com outras palavras (nem sempre adequadas foneticamente), adverte crianças que se levantam, se cutucam, batem palmas e gritam quando o colega acerta a letrinha para montar a palavra. A atividade segue com cada criança montando a palavra, mas a atenção vai se dispersando, principalmente depois que a criança já montou, embora fiquem sentados, já conversam entre eles. Quando isso se acentua a professora interrompe a ação e diz que quem ainda não montou o fará na mesinha.

Pede que cada um sente no seu lugar e abram o caderno.

A ação seguinte de expressão do conhecimento é identificar na página do livro indicada pela professora, as letras que compõem a palavra “água” e pintá-las. A página do livro tem muitas letras.

Para tal ação a professora explica com voz em intensidade normal o que deve ser feito: primeiro procurar as letras da palavra “água” e depois pintá-las, somente as que estão na palavra. Utiliza-se de entonação rica bem adequada para as explicações, e mantém sua rotina de olhar se estão na página certa, de acomodar no lugar aquelas crianças que andam pela classe, de tentar associar as letras aos seus sons. Nem sempre conseguindo realizar corretamente esta tarefa de associações: em dado momento enfatiza o G da palavra água com o Ge de garganta – coloca o fonema /j/ e não o /gue/ na associação.

Quando o ruído das crianças ou desentendimento de algumas cresce, ela utiliza voz mais firme, sem agudizar, sinalizando que eles podem ficar sem participar de uma festinha que ocorrerá depois da atividade se continuarem assim...Senta-se junto com um deles que não consegue fazer a atividade e o orienta mais de perto, até que ele faça.

Aos poucos eles vão terminando a tarefa e iniciam um processo de organizar a classe, guardando coisas nas prateleiras e logicamente produzindo ruídos de conversas e de arrumação, mas, outros ainda não terminaram e ainda precisam de orientação da professora, que solicita que todos se sentem e aguardem um pouco, sem alterar a voz.

<p>pedindo que as crianças se organizem: “Então vamos combinar, quem terminou vai lavar as mãos.....” antes mesmo dela terminar já tinha criança saindo e ela teve que intensificar a voz para controlar e terminar a organização .....e enxugar a mão nesta toalha...”</p> <p>As crianças vão e vem numa movimentação grande, e a professora segue guardando as tintas, limpando as mesas, eles voltam se sujaram novamente nas mesinhas que ainda não estavam limpas. Vão lavar as mãos novamente e a professora segue limpando mesas e controlando as crianças, com fala em intensidade adequada para o ambiente, sem elevá-la demais.</p> <p>A atividade se encerra, tendo um total de 28 minutos de duração, com as crianças sentadas em suas mesas e recebendo as lancheiras, mas somente quando a professora conseguia terminar de limpar suas mesinhas.</p>	<p>O ruído se mantém e a professora começa a cantar uma musiquinha que solicita atenção, mas....não termina porque precisa chamar novamente a atenção de uma criança.</p> <p>O momento de expressão do conhecimento termina, com duração de 30 minutos. A agitação aumenta e a professora, agora também arrumando a classe, tenta controlá-los e organizá-los para uma festinha de aniversário que ocorrerá em seguida.</p>
<p><b>COMENTÁRIOS:</b></p> <p>A fala da professora neste momento da aula foi direcionada a orientar os alunos a realizarem uma atividade para exprimirem o que aprenderam na situação anterior. Na primeira observação, antes do curso, a atividade envolvia a organização de pintura com guache com necessidade de distribuição das tintas e pincéis, atribuição da professora: dividir tudo e organizar sem deixar as crianças se agitarem demais e contentando a todas. Acredito que esta organização ocupou toda atenção da professora, pois na verdade suas orientações quanto à atividade a ser realizada foram poucas e repetitivas, sem contar com a necessidade de contornar o descontentamento de algumas crianças com a forma de utilização da tinta. A fala da professora pareceu ser produzida de forma mecânica, visto estar sua atenção mais voltada para o organizacional da situação, a entonação foi repetitiva, com ascendência para o agudo, assim como o conteúdo de suas orientações, e a intensidade elevava-se a cada momento de chamada de atenção, sem nunca chegar a ser gritada.</p> <p>Na segunda observação, depois do curso, a atividade proposta exigia menor organização do ambiente: formar a palavra e depois localizar e pintar as letras de palavra trabalhada. A distribuição das crianças em roda ao redor da professora propiciou uma proximidade muito necessária neste momento de verificação do que foi aprendido pelos alunos. Assim, a fala observada foi bastante adequada tanto para as orientações como para o controle de disciplina, emitida em intensidade adequada, sem esforço, mantendo a atenção das crianças sob controle. A entonação foi rica, enfatizando o quê buscar (letras), em qual ordem (seqüência na palavra), aprovando e incentivando a busca. Mesmo no controle da disciplina as variações utilizadas foram efetivas, produzindo resposta positiva das crianças. Impossível dissociar a fala da professora do contexto mais calmo, mas, é possível imaginar que o aprendido durante o Curso de Voz e Comunicação Oral tenha ordenado um pouco a ação comunicativa da professora e a organização do espaço de aprender, pois foram assuntos abordados no curso.</p>	

Uma análise qualitativa sobre as observações da atuação da Professora 1 em sala de aula revela inicialmente que os momentos da aula, categorizados previamente para este estudo tomando por bases momentos semelhantes descritos por Giovanni (1996), não ficaram claramente definidos.

A etapa denominada por *motivação para aprender* que deveria destacar para os alunos o motivo principal da ação que se iniciaria, eliciando neles uma

curiosidade sobre o que iriam aprender, que era o momento para compartilhar com eles as experiências prévias sobre o assunto, limitou-se, nas duas situações de observação, à colocação do cabeçalho do dia na lousa (talvez um marcador para as crianças saberem que, a partir daquele momento, se iniciaria a aula) e a entrega do livro na busca da página correta.

A etapa seguinte denominada *ação de ensinar e aprender* se inicia na primeira observação com a ordem - vamos olhar essas figuras – com nada prévio que despertasse o interesse para detalhes, que associasse uma gravura ao cotidiano das crianças, que relacionasse as imagens à arte (eram gravuras de pintores famosos), com estimulações verbais repetitivas como: - o que vocês estão vendo aí nestas figuras? O desafio apresentado, em lugar de abrir espaço para discussão, exposição de idéias (GIOVANNI, 1996), limitou-se a enunciar o visto: árvore, casa, flor. Na verdade, o que mais atraiu o esforço da professora foi o aspecto organizacional da sala e das crianças que estavam agitadas e com pouco interesse na ação. No segundo dia de observação durante a *ação de aprender*, embora com uma atividade diferente relacionada à observação de uma palavra (que não deixa de ser a apreciação dos desenhos das letras que a formam e sua discriminação), o problema da observação anterior se repete: a professora limita-se a repetir chamados para que as crianças olhem as letras e a perguntar: “que letra tem aí?” de forma repetitiva e sem conseguir organizar as respostas das crianças, ainda sem conseguir abrir espaço para discussão, muito pelo contrário, com a professora cobrando respostas fixas e associações algumas vezes sem nexos. A *ação de aprender*, neste caso, limitou-se a tentativas da professora em oferecer oportunidades para que as crianças realizassem associações entre as letras que identificavam e o som da própria palavra ou de outras palavras como os nomes das crianças, e como foi observado nos comentários, as associações nem sempre foram eficientes. A etapa de expressão do conhecimento ficou mais demarcada, pois as duas observações exigiram aspectos organizacionais diferenciados, como, por exemplo, vestir aventais, entregar tintas e pincéis para a ação do primeiro dia de observação, e posicionar as crianças ao redor do material de letrinhas individuais para que eles formassem a palavra observada. No entanto, a pintura livre que as crianças fizeram não foi, em momento algum, relacionada com uma produção artística ou admirada como tal pela professora, embora tivesse colocado os trabalhos em exposição na beirada da lousa para secar (simplesmente para

secar...), conforme o foco da ação de aprender exigia. A construção da palavra no segundo dia foi mais produtiva e passível de observar o que cada aluno compreendeu das relações entre a forma visual e sonora da palavra em questão - água.

Algumas modificações nos processos comunicativos presentes na observação da aula da Professora 1 após o curso de extensão em voz e comunicação oral, parecem ter contribuído para a consolidação de cada uma dessas etapas, porém não solucionaram as dificuldades da professora em estabelecer o processo de ensinar e aprender com solidez. Os motivos para tanto podem estar relacionados aos problemas de formação da professora, e de sua pouca experiência como educadora. Percebe-se que, ao se optar por um material de trabalho, o livro, com lições engessadas ao dia letivo, facilita-se a padronização do trabalho docente da instituição de ensino, mas não propicia liberdade da ação para o professor. A detecção das próprias necessidades e da mobilização do professor para saná-las junto à instituição de ensino na qual trabalha, exige dele um arsenal de ferramentas intelectuais, de idéias de reflexões (MARIN, 2003), o que ainda pode não ser a realidade da professora observada, ela, nesse início de carreira, precisa ainda atenção para se organizar e para conseguir interagir com a classe com adequação.

Assim, a preocupação mais constante, e não menos importante, da professora A foi a de controlar seus alunos, pequenos aprendizes com idade entre 5 e 6 anos; e de cumprir o programa daquele dia de aula conforme o método empregado pela escola e que, aparentemente, tem tarefas demarcadas para cada dia letivo. Essas preocupações talvez limitassem suas ações, deixando-as menos intuitivas, e mais tensas.

As emissões orais da professora, na primeira observação, eram riquíssimas de entonação, provavelmente associadas a tentativas de conquistar a atenção das crianças, porém, emitidas com variações excessivas que provavelmente contribuíram para a agitação da classe e na dificuldade de se estabelecer interação verbal da professora com seus alunos. Quando houve necessidade de sobrepassar sua voz ao ruído da conversa das crianças, utilizava, na primeira observação uma estratégia errada de tensionar a voz e conseqüentemente agudizá-la e, novamente o efeito desejado se perdia, pois o ruído de vozes infantis tende a ser agudo e a voz da professora ficava perdida no meio do ruído da classe. Na segunda observação estas considerações vocais foram muito mais positivas: a professora procurou

sempre projetar mais do que tensionar a voz, e conseguiu na maioria das vezes se fazer ouvir sem muitos problemas, e manteve a entonação da fala rica, sem exageros sempre no limite da necessidade da mensagem, procurando enfatizar realmente o quê naquele momento lhe parecia importante.

A entonação se configura como um elemento vital no discurso do adulto para as crianças, ela tem carga significativa que é facilmente percebida pelas crianças, mesmo que o adulto não a perceba (VIGOTSKY, 2000); ela é parte integrante da expressividade da fala, relacionando a maioria das vezes som e sentido da frase falada (MADUREIRA, 2005). Assim, a professora ao conseguir entonação mais adequada para as situações de ensinar e aprender, durante a aula observada após o curso, conseguiu, muito provavelmente, se aproximar um pouco do sugerido por Bugental; Lyon; Lin; Mcgrath; Bimbela (1999). Estes autores ao confirmarem que os estilos de comunicação do professor interferem na atenção das crianças, sugerem que o discurso em sala de aula não pode ser ambíguo, precisa ser claro, marcado, com entonação e expressão facial que se combinem e representem corretamente a intenção do professor, para que não limite o poder do ouvinte em prever o futuro deste processo de comunicação.

Nas duas observações a professora sempre procurou ouvir seus alunos, na medida do possível, mas a tensão evidente em cumprir as atividades, nem sempre fáceis no plano organizacional (como a pintura com guache), limitaram nitidamente a interação por meio de comunicação oral da professora com as crianças. O diálogo na classe ficava um pouco truncado, com a professora tentando ouvir atentamente o que as crianças falavam, mas nem sempre mantendo a relação de diálogo, e quase nunca aproveitando as colocações das crianças que sempre continham pequenas brechas para se trabalhar o conteúdo segundo o foco de interesse da criança. Por inúmeras vezes a professora indagou sem ouvir as respostas, somente com o intuito de fixar o que desejava na ação, e tomo aqui o exemplo das indagações formuladas sobre se todos estavam pintando uma paisagem, que foi emitida repetidas vezes, sem que as respostas afirmativas ou não das crianças fossem aparentemente percebidas pela professora. Perguntar sem oferecer um tempo para resposta e sem ter uma atenção seletiva para ouvir esta resposta prejudica a interação em sala de aula (SERVILHA, 2000). A linguagem e voz têm papel importante nas negociações em sala de aula, as perguntas são estratégias que servem para aguçar alguma reflexão para que se caminhe no processo de ensinar e aprender.



Estes padrões repetitivos de comunica

No Quadro 3 encontram-se descritas, de forma resumida, as principais ações e acontecimentos em sala de aula durante as observações realizadas antes e depois do curso de extensão em Voz e comportamento vocal da Professora 2, com as respectivas análises e discussões.

**Quadro 3:** Descrição resumida das observações realizadas das aulas da Professora B e análise qualitativa da voz e comunicação oral durante as situações de interação em sala de aula, antes e depois do curso.

<p align="center"><b>Professora B1</b> <u>Resumo da observação da aula antes do Curso</u></p>	<p align="center"><b>Professora B2</b> <u>Resumo da observação da aula depois do Curso</u></p>
<p>Nesta primeira observação da aula da Professora B2 estavam presentes 24 alunos de 6 a 7 anos – 13 meninos e 11 meninas, no período da manhã de uma escola pública.</p> <p>O início da aula se configura com a chegada dos alunos, aparentemente em grupos por causa das peruas de transporte, aos quais a professora recebia com: - Bom dia! - Porém sem alterar sua atitude de arrumar a própria mesa por vários minutos deste início, e depois de postar-se em pé à porta observando os alunos e conversando com uma ou outra mãe, ou com outra professora da mesma escola. Os alunos iam se acomodando nas mesas, antes aproximavam-se da mesa da professora e colocavam alguns recortes que haviam trazido de casa e um caderno, e seguiam conversando entre eles. Quando vários alunos já haviam chegado, a professora volta-se para a classe e diz: - Podem ir tomar café. Sua voz soava como se estivesse conversando individualmente com alguém, boa articulação de fala e entonação, em intensidade abaixo do esperado para o ambiente físico, com entonação sem dar destaques especiais, difícil de compreender mesmo estando perto dela, como estava a observadora. Aparentemente todos os alunos ouvem, talvez porque já conheçam a rotina o suficiente para saber o que a professora falaria, e saem para tomar café.</p> <p>O retorno do café ocorre de forma gradual, com os alunos novamente se acomodando agora em um espaço próximo a lousa que a professora organizou enquanto aguardava o retorno deles. Sentam-se no chão em roda, e a professora numa cadeira compondo a roda próxima a sua própria mesa. Novamente, esta acomodação ocorre sob o comando verbal da professora sem muita projeção da voz, o que prejudica a definição da qualidade de sua voz, mas destaca pouca projeção e padrão de articulação de fala tenso. No entanto, suas poucas emissões orais são compreendidas pelos alunos. Foram passados 15 minutos da chegada dos primeiros alunos.</p>	<p>Na segunda observação, que ocorreu dois meses e dois dias depois da primeira, num dia chuvoso, o que pode ter comprometido o comparecimento das crianças. Assim, havia somente 15 crianças (3 meninas e 12 meninos) da mesma classe observada anteriormente da professora B.</p> <p>Manteve-se a rotina da observação anterior, no que diz respeito à chegada das crianças, à saída delas da sala para tomar café, e seu retorno acomodando-se em roda, sentados no chão, perto da lousa. No entanto, talvez por terem menos crianças, esta rotina foi muito mais rápida, totalizando 5 minutos.</p> <p>As falas da professora ocorrem de forma também muito semelhante à primeira observação. Há, no entanto, uma quantidade um pouco maior de falas, audíveis para a observadora, mas, ainda em baixa intensidade. A professora manteve uma postura de aparente distanciamento da ação que realizava. As crianças novamente compreendiam a rotina deste início de aula com facilidade.</p>

**COMENTÁRIOS**

A comunicação oral da professora nos momentos iniciais dos dois dias de observação de suas aulas foi semelhante à que ela utilizava em conversa coloquial com a observadora antes da chegada das crianças. Poucas variações foram notadas tanto de qualidade vocal como na entonação, na expressividade de fala, que pudessem marcar as diferenças entre uma fala coloquial e a fala necessária para um ambiente mais amplo para várias crianças. Na verdade, a professora teve poucas falas, tanto na primeira observação como na segunda nos momentos iniciais da aula. Ela manteve claramente códigos de comunicação não verbal muito marcados, como olhares, gestos indicativos de mãos, discretas expressões faciais. Esses códigos eram utilizados principalmente quando os alunos estavam conversando muito ou fazendo algo que fugia da rotina. Nenhum destes gestos eram muito perceptíveis ao observador, mas, com certeza o eram pelas crianças que, por inúmeras vezes, mudavam de atitude ao olharem para a professora. Ficou bastante evidente que as crianças conheciam muito bem a rotina da aula, e sabiam o que fazer, independente de terem escutado ou não a professora ou de terem olhado ou não para ela.

A modificação mais evidente no que diz respeito à voz e comunicação oral da professora durante a aula observada após o curso de extensão foi que a sua fala tornou-se mais audível da posição em que se encontrava a observadora e a câmera de filmagem (idêntica à da primeira observação). Esse fato pode refletir uma fala um pouco mais projetada, melhor articulada, ou até uma quantidade maior de falas do que na primeira observação, como resultado do que foi trabalhado no curso, inclusive no que diz respeito a falar um pouco mais, de tentar estabelecer com os alunos uma interação comunicativa por meio da comunicação oral.

**AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER**

Professora B1 (antes do curso)

A professora senta-se numa cadeira normal, com as crianças sentadas no chão ao seu redor formando um círculo. Ela conversa com as crianças em voz habitual, participando um pouco da conversa deles, e vai arrumando as figuras trazidas pelas crianças numa pilha atrás dela na mesa. Não se destaca nenhuma fala dela sobre a ação que irão realizar, mas, num determinado instante faz: - ccchiiiiii! – Para conter o ruído da conversa entre as crianças.

Solicita atenção e pergunta o que ela havia pedido para trazer de casa (novamente em fala habitual, aparentemente ouvida pela maioria das crianças). Eles respondem que era “figura”; ela indaga de quê, e eles respondem desordenadamente algumas coisas, mas compreende-se que era de figuras com /p/.

A professora organiza melhor a roda porque chegou outras crianças e diz: - agora nós vamos escolher para colar lá no cartaz do alfabeto. Novamente com fala habitual, sem oferecer destaque a nenhum elemento de sua instrução para a ação que deve ocorrer, nem para a finalidade da mesma. A *motivação pra aprender* tem duração de 8 minutos.

**AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER**

Professora B2 (depois do curso)

Já dispostos em roda, com a professora sentada numa cadeira e as crianças no chão, inicia-se a motivação para aprender com o anúncio da professora, breve e em voz habitual: - É pegadinha do Rabicó! - Ao escutarem isso, algumas crianças reclamam com um “ah!”, outras sem entender perguntam o que vai acontecer para seus colegas, produzindo um ruído de conversa.

A professora sinaliza que vai começar a ler as pegadinhas para eles dizendo: - Posso? - sem alterar a intensidade, o pitch, ou a entonação de sua fala.

Da mesma forma da observação anterior, não é colocado de forma clara que atividade farão e com qual finalidade. A motivação para aprender durou 3 minutos nessa segunda observação da aula e, novamente, o mais marcante é a pouca fala e o controle sobre os alunos realizado por gestos e olhares. Destaca-se uma rotina de ações, da qual os alunos antecipam ações e a organização do ambiente, sem que a professora as anuncie verbalmente.

**COMENTÁRIOS**

A análise das ações de motivação realizadas pela Professora B2 configura o estabelecimento de uma rotina para suas aulas cujos códigos de comunicação não verbal são os regentes da organização do grupo, da disciplina dos alunos e da seqüência das ações. Aparentemente não houve necessidade de explicar a ação de aprender que se seguiria, pois ela já era de conhecimento dos alunos, provavelmente por ser algo repetitivo há muitas aulas.

Com relação à comunicação oral da professora, dos poucos momentos de fala, pode ser observado que houve um único fator modificado ao se comparar a primeira e a segunda observação do momento denominado **motivação para aprender**: a voz dela estava mais audível para a pesquisadora e, provavelmente, também para as crianças.

#### AÇÃO PARA APRENDER

Professora B1 (antes do curso)

Com duração de 13 minutos, a *ação de aprender* caracterizou-se pela escolha das figuras recortadas e trazidas pelas crianças de casa. Estas figuras eram de objetos, animais ou ações cujos nomes iniciavam-se com a letra /p/. Como, muitas vezes, havia mais de uma figura com a mesma sílaba inicial, havia necessidade de decidir em grupo quais seriam pregadas no cartaz do alfabeto depois. Para tanto a professora mostrava a figura (segurando na mão, sem passar para as crianças, embora os recortes fossem pequenos) perguntava o que era, e todos respondiam juntos, às vezes coisas diversas, e ela então indagava o que era mesmo, pois todos falavam juntos e não se compreendia direito. Isso se repetia até que eles chegassem a um consenso, ou até quando a professora dizia o que era aquela figura.

A professora foi escolhendo as figuras segundo suas sílabas iniciais; dessa forma havia algumas vezes várias figuras com mesma sílaba inicial e que precisavam ser escolhidas para se colocar no cartaz somente uma daquela sílaba, por exemplo, com a sílaba /pa/. A professora segue na ação somente nomeando e votando entre os alunos qual figura iria para o quadro, não se mantinha atenta às oportunidades de troca de informação que as próprias crianças geravam com questionamentos simples, como: - porque picolé e não sorvete? As crianças seguiam respondendo por opções de preferência, falando ao mesmo tempo outras coisas não relacionadas às figuras, rindo, se aquietando a cada nova figura, conversando entre eles sobre as figuras. A função exploratória sobre o significado da figura, ou mesmo sobre a composição das letras da palavra que a significa, não foram exploradas.

A própria postura comunicativa da professora era de fala habitual, e não de comunicação intencional.

Houve um fato relevante que reflete a força de uma postura de comunicação perante um grupo:

Num determinado momento havia o recorte de uma figura de piranha, que, ao ser mostrado para o grupo, vários alunos falaram – peixe! Outros falaram – piranha. Como vinha acontecendo nesta ação para definir qual nome dariam à figura, a professora falou: - peixe ou piranha? Após várias falas misturadas das

#### AÇÃO PARA APRENDER

Professora B2 (depois do curso)

A identificação do momento *ação para aprender* da aula da Professora B na segunda observação foi especialmente difícil, pois as atividades realizadas, embora semelhantes às da primeira observação não foram explícitas. As pegadinhas do Rabicó, atividade anunciada no momento *motivação para aprender*, tratava-se de adivinhações sobre quitutes feitos pela cozinheira do Sítio do Pica Pau Amarelo, escritas numa revistinha, e ilustrada para dar pistas sobre as respostas. Mas a maioria das respostas a estas adivinhações não era de alimentos que começassem com /R/. A relação com as sílabas que seriam trabalhadas em seguida ( ra re ri ro ru) ocorriam por que eram questões atribuídas ao Rabicó, cujo nome do começa com /Ra/, porém, nem isso foi pontuado. As questões de adivinhação relacionadas aos personagens do Sítio solicitavam respostas variadas cujas palavras não tinham relação com o som que seria trabalhado depois. Esta atividade durou 8 minutos.

Enquanto realizava as pegadinhas, a professora lia as charadas com entonação mais variada do que em suas falas durante a primeira observação e bem audíveis para a pesquisadora e também para as crianças.

Todos os alunos pareciam bastante interessados na atividade, que envolvia uma disputa com a bruxa Cuca (a professora provocou no início dizendo que se eles não acertassem a Bruxa Cuca iria ganhar!) Acertam por tentativa e erro questões do tipo: - Guloseimas deliciosas criada na Itália, faz sucesso em todo lugar, é redonda, tem recheio que faz a Barriga do Rabicó roncar! - E todos gritavam algumas vezes antes do final da charada a resposta, no caso: - Pizza, pizza, pizza!!!. Há algumas figuras direcionando as respostas no verso da página que está sendo lida pela professora, mas parecem não ser visíveis para as crianças que estavam sentadas ao redor da professora.

Após a realização de 8 charadas, computou-se os pontos acertados – e, porque as crianças erraram somente uma ganharam da Cuca. Todos se agitam e comemoram, conversam entre si, falam alto, riem.

A professora então solicita em voz clara, audível, bem articulada, que eles voltem para os seus lugares dizendo: - Nós vamos voltar para as cadeiras.....(eles falam alto) deixa eu

crianças eles se decidem por peixe, pois as vozes aumentaram de intensidade quase gritando - peixe, peixe.... - numa agitação de todo o grupo. A professora faz – cchhhiiii!, sem que isso produzisse o efeito desejado de diminuir a falação. Nesse momento um dos meninos fala para a professora - Piranha não é peixe! - ela indaga:- Piranha não é peixe? Ele se levanta e diz, em voz bastante audível, porém sem gritar, olhando para a professora e para os colegas que se aquietam para ouvi-lo: - a piranha é diferente dos peixes porque tem estas espinhas, é parente do dinossauro! - senta-se. A professora balança levemente a cabeça negando, mas fala: - Ah! Tá! - e explica algo baixinho para ele, sem que os outros tenham escutado, pois já estavam conversando de forma agitada.

Este fato expõe uma atitude comunicativa efetiva de um dos alunos, que obteve a atenção dos colegas, levantando-se olhando para os interlocutores; em contrapartida deixa evidente o quanto a professora não teve este tipo de atitude. A questão – peixe ou piranha – mantém-se. Depois de várias outras figuras, aparece novamente uma figura de peixe, e a questão retoma: alguns gritam peixe e outros gritam piranha, mas, desta vez um dos alunos encerra a questão dizendo em voz audível projetada sem gritar: - Peixe, é piranha e é peixe.

No decorrer dessa aula, diversos outros momentos puderam ser observados, nos quais a professora não aproveita o momento para ampliar o conhecimento das crianças, e quase nunca esboça posturas de comunicação intencional.

No entanto, o controle do grupo é mantido com a rotina da definição das figuras a serem coladas no cartaz. Sem fazer modificações no seu padrão de fala a professora controla a disciplina com olhares, e com alguns “cchhhiiii” em momentos de mais agito, principalmente relacionados à disputa entre os alunos para escolher uma figura em detrimento de outra. Algumas vezes a professora nem precisa formular a questão, simplesmente mostra a figura e eles respondem a nomeação correta, todos juntos, e, outras vezes, falam todos juntos sem que se compreenda o que realmente querem, e a professora nesses momentos abre votação.

Esta ação de aprender continua com a colagem das figuras no cartaz do alfabeto, a professora fala algo para eles ainda perto da lousa, que não é audível, e eles se levantam e se deslocam para perto do cartaz, sentando novamente no chão em frente à professora que vai pegando as figuras, colando no cartaz no espaço deixado para as sílabas pa pe pi po pu, e escrevendo o nome delas embaixo, seguindo agora a rotina de perguntas: - começa com o

explicar....(silenciam um pouco)..daí vamos procurar figuras que comecem com a letra do Rabicó!

Finalmente é anunciada a função das adivinhações: uma ponte para depois recortarem figuras que tivessem ra re ri ro ru no início de seus nomes. As reações das crianças não foram muito animadoras, alguns fazem até careta, outros saem caminhando desanimados, e outros vão para os seus lugares cumprindo o seu papel de aluno sem questionamento, mas obedientes à rotina da aula.

<p>quê? - e depois? - solicitando das crianças que digam cada letra a ser escrita, mas, nem sempre esperando as respostas que surgem juntas, muitas vezes totalmente inadequadas, sem relação nenhuma com a sílaba abordada. Ao escutar erros, nas falas das crianças, a professora repete a pergunta até escutar a letra certa, sem localizar quem falou ou reforçar o acerto.</p> <p>Ao terminar a colagem, chega um pouco mais perto dos alunos que já se levantaram e agora, somente agora, utiliza sua voz mais projetada, discretamente mais intensa, e com articulação de fala mais solta, e diz:- Agora devagar, vamos organizar as cadeiras. - Todos os alunos se voltam para ela, mesmo os que estavam conversando e realizam o solicitado, seguindo cada um para o seu lugar, isto sem que seja pedido pela professora, e novamente a rotina é seguida.</p>	
<p><b>COMENTÁRIOS</b></p> <p>Fazendo uma análise focando a qualidade das emissões vocais da professora 2 no momento denominado <i>ação de aprender</i> foi possível perceber que houve melhora dos aspectos ressonanciais da voz, associados com articulação mais ampla da fala, conseqüentemente, as emissões orais da professora ficaram mais audíveis.</p> <p>Não houve muita modificação nas atitudes comunicativas, que continuaram marcadas por poucas palavras, com uma rotina previamente conhecida pelos atores da aula (alunos e professora). A preferência por olhares de repreensão, de gestos indicativos e pequenos sorriso foi uma constante nas duas observações, assim como a ausência de destaque para o objetivo abordado.</p> <p>É evidente, nesta análise, que essas considerações embaralham a comunicação verbal da professora com suas opções didáticas. Utilizar menos comunicação oral pode ser uma opção consciente da professora, e há de se destacar que os alunos parecem ter participado das ações propostas. A professora mostrou-se, nas duas observações, a regente silenciosa de sua aula. O que é menos evidente é o fato de que nos instantes de fala, mesmo que sobre atividades extra sala de aula mostraram-se como um disparo da atenção das crianças, que de imediato se perdia, pela falta de manutenção de uma interação comunicativa entre alunos e professora.</p>	
<p><b>EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO</b> Professora B1 (antes do curso)</p> <p>A professora segue para a lousa, traça linhas horizontais, enquanto as crianças se acomodam em suas mesas e respectivas cadeiras. Falam bastante, riem, mas, atendem ao primeiro – SSSSSSI! - que a professora faz. As crianças se aquietam um pouco e, agora com a voz um pouco mais intensa, porém tensa, não projetada e discretamente agudizada, a professora questiona os alunos sobre a tarefa de casa (procurar figuras) – <i>tinha que procurar o quê? Quem lembra?</i></p> <p>Todos respondem juntos, e pouco se entende. Ela tenta conduzir as repostas, e consegue. Aos poucos falam que eram palavras que começavam com /p/.</p> <p>A próxima solicitação foi: - quem lembra uma palavra que comece com /pa/? - E desencadeia</p>	<p><b>EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO</b> Professora B2 (depois do curso)</p> <p>A ação proposta como expressão do conhecimento que foi a de recortar as figuras de revistas disponibilizadas pela professora em cada mesa, com tesouras também disponibilizadas, não é uma atividade silenciosa. Os alunos conversam entre eles, trocam idéias sobre as figuras, contam casos, riem, fazem piadas de figuras encontradas, etc.</p> <p>A professora aproveita a atividade livre dos alunos, para dar vistos nas agendas das crianças que estão sobre a mesa dela, mas mantém seu olhar na classe. Quando observa alguma desavença entre os alunos, fala o nome de um deles com intensidade um pouco mais forte que sua habitual, mas ainda baixa frente o ruído da classe, e eles atendem e diminuem a briga. Ao perceber que os componentes de uma mesa não</p>

uma agitação, dando a impressão de que a maioria dos alunos queria falar uma palavra e que ela fosse a escolhida pela professora para ser escrita na lousa.

Levantam as mãos, agitam os braços, falam e a professora escolhe uma adequada: - *Pato*. E ela mesma, soletrando a palavra, escreve na lousa em letras de forma.

Pede mais uma palavra com a mesma sílaba, o agito se repete e ela escolhe /panela/ e escreve na lousa agora silabando a palavra em voz habitual, voltada para a lousa enquanto escreve. Esta ação se repete para todas as sílabas. Antes de escolher a professora observa a sala, e chama para falar as suas palavras algumas crianças, ora as que estão mais distraídas, ora aquelas que estão falando repetindo quase aos gritos a palavra que lembraram.

Segue num ritmo quase repetitivo temporal e de ações: linha horizontal na lousa, pergunta a palavra, escolhe a palavra, escreve soletrando/ linha horizontal na lousa, pergunta a palavra, escolhe a palavra, escreve soletrando. As crianças clamam por sua participação, demonstram em suas expressões faciais o descontentamento por não terem suas palavras sido eleitas para a lousa, participando da ação.

Quando algumas crianças se levantam e vão perto dela falar alguma coisa, ela escuta, às vezes responde baixinho, outras vezes somente com gesto pequeno e discreto, como por exemplo: um menino permanece em pé ao seu lado, ela apóia o dedo no ombro dele, e ele vai se sentar. Novamente os sinais combinados parecem mais fortes que suas palavras.

Após ter escrito duas palavras para cada sílaba, propõe leitura em voz alta das palavras em grupo, para tanto fala com voz mais forte e intensa - Agora vamos ler depois de mim, porque tem gente que não sabe ler. Agora eu vou falar e quem não sabe ler fala depois de mim. - E todos repetem, todas as palavras escritas por ela na lousa e agora lidas também por ela para que eles repitam.

Até este momento haviam se passado 13 minutos da *expressão do conhecimento*, que continua com a professora entregando cadernos para cada um e pedindo que eles copiem a lista de palavras colocada na lousa.

A partir desse momento o que mais se destaca é a tranqüilidade com que ela lida com o ruído de conversa das crianças, com pequenas brigas, com distração de alguns que não fazem o solicitado: caminha pela classe, falando baixo, talvez oferecendo algum tipo de orientação específica, arrumando os cadernos, apontando para os cadernos e para a lousa; colocando sentados os que ficam em pé; desembaraçando um menino que se enrola num

estão procurando figuras, esmurram a mesa e riem, a professora chega perto se agacha, conversa com eles, orienta um pouco a busca da figura. Nesse momentos foi possível escutar as orientações mesmo sendo direcionadas somente a eles e em intensidade habitual, talvez a voz da professora estivesse mais projetada.

Conforme encontram uma figura muitos deles levam para mostrar para a professora e receber aprovação. Muitas vezes isto ocorre somente com um gesto, e outras com frases do tipo: - *mais um rato?*

Após meia hora de recortes, a professora pede que guardem tudo, com fala bem articulada, voz projetada e todos realmente parecem ouvir. Vão guardando as revistas nos armários, as tesouras e vão sentando perto do cartaz do alfabeto, sem que a pesquisadora tenha percebido uma ordem da professora para isso – novamente a rotina impera!

Sobre a mesa da professora estão as figuras recortadas, e ela inicia a escolha das figuras que serão coladas no cartaz e ter seus nomes escritos no mesmo pela professora.

Novamente todos parecem participar, ou melhor a maioria, pois os alunos ficam um pouco amontoados, alguns posicionados mais às costas da professora, principalmente quando ela cola e escreve no cartaz. Mesmo assim, a maioria tenta participar, tenta olhar, e... infelizmente alguns desistem! Nesta ação a professora novamente utiliza fala bem articulada e voz mais projetada, sem tensão e bastante eficiente.

Após a colagem das figuras ocorre a leitura das palavras colocadas no cartaz, envolvendo todas aquelas já coladas anteriormente em todas as sílabas. Foi uma simples leitura, sem que a professora aproveitasse as oportunidades para explicar o porquê de ler algumas letras que possuem várias representações fonêmicas de uma forma e não de outra, como por exemplo: /pitissa/ e não /piza/ para a palavra "pizza".

Após 15 minutos de colagem e leitura a atividade se encerra, as crianças voltam para suas mesas, a professora coloca os pinos de montar e eles começam a brincar. É o horário do lanche da professora, ela se retira e os alunos permanecem brincando na sala aguardando o horário do recreio deles.

barbante.....aparentemente não se abalando com nada! A professora aceita a agitação das crianças durante a tarefa de cópia.

Conforme os alunos vão terminando a cópia, mostram para ela e ela entrega pinos de montar para eles brincarem, a pesquisadora não escuta a professora dar nenhuma orientação a respeito, talvez o tenha feito baixo somente para aqueles alunos ouvirem, e....evidentemente o ruído aumenta muito com as crianças brincando mais livremente.

Há, no entanto vários que ainda não copiaram, ela fica de olho, reagrupa-os em mesas sem brinquedos, falando muito pouco com eles. O último que era muito falante e ainda não havia feito, fica sentado ao lado da professora até terminar a cópia.

Após 64 minutos de atividade de cópia a ação se encerra. É o horário do lanche das professoras. A professora B convida a observadora a tomar lanche, e diz que após o lanche da professora os alunos terão horário de recreio. Ela vai tomar lanche e os alunos permanecem na sala brincando, aguardando o horário do recreio deles.

## COMENTÁRIOS

A comparação da voz da professora entre as duas situações no momento da *expressão do conhecimento* revela que houve melhora quanto à projeção da voz e quanto a produção de uma articulação mais ampla o que favoreceu a projeção de seu voz na observação ocorrida depois do Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral.

As atitudes comunicativas se mantiveram semelhantes: pouca fala, muita calma frente à agitação e ruído produzidos pelas crianças nas atividades mais livres, comandos gestuais e olhares associados à rotina da aula, que se mostraram bastante eficientes no controle da disciplina. Poucas explicações e muita rotina!

Os momentos da aula ficam pouco marcados pois a professora B não os anuncia para os alunos, na verdade o que aparece anunciado, ou melhor assimilado como rotina é o posicionamento físico de cada atividade.

A professora B mostrou-se de pouco falar. O controle da classe foi sustentado pela rotina da aula, dos gestos e dos olhares dela, e isto esteve presente o tempo todo sem que fosse possível perceber qualquer tensão da professora, sendo perceptível que ela oferecia menor importância à interação verbal durante as aulas observadas. Os alunos, nas duas observações, pareceram sempre participativos durante as atividades de ensinar e aprender, no entanto fica a dúvida sobre se a professora realmente participou das atividades com eles e para eles. Ela cumpriu sempre sua função de organizar a classe e realizar a atividade de forma muito eficiente com repostas imediatas das crianças tanto no que diz respeito à disciplina da classe, como para realizar as atividades propostas, embora, algumas vezes,



demonstrando cansaço com relação a elas. Muitas oportunidades ímpares de explorar o conhecimento dos próprios alunos foram perdidas, a professora seguiu sua própria rotina com pouca percepção do que ocorria a sua volta como resposta a suas atitudes. Não houve efetiva interação verbal entre professora e alunos, mas sim uma ordenação gestual. Uma colaboração sistemática entre professor e alunos é realmente o centro do processo educativo (VIGOTSKY, 2000) que pode ser configurada por diversos tipos de comunicação, entre elas a gestual e a oral, assim o que se percebe na professora B é uma interação bastante evidente no que diz respeito à colaboração sistemática regida por posturas, gestos e olhares da professora, deixando a desejar quando aos processos interativos regidos pela comunicação oral. Poucos são os momentos nos quais aparece uma comunicação oral intencional para marcar uma ação pedagógica, ou conduzir uma atividade regida pela professora, conforme pontuam como elementos importantes na sala de aula Tardif e Lessard (2005). Os alunos ofereceram a ela inúmeras chances de consolidação desta interação verbal, as quais ela atentamente escutava, mas não oferece continuidade ao diálogo, principalmente quando esteve relacionado ao conteúdo trabalhado. Parece que Professora B ainda não sentiu que sua comunicação oral pode ser um recurso a mais de seu trabalho, que é um vínculo de interação importante quando utilizada segundo objetivos específicos, conforme Pittam (1994) aborda as funções da voz e da comunicação oral compondo as formas de orientação, de direcionamento positivo para o raciocínio dos alunos, de organização da comunicação em sala de aula, ou de aproximação com os alunos.

Tais fatos podem estar relacionados à personalidade da professora, aos aspectos organizacionais da própria escola, ou à pouca percepção, pela professora, dos elementos que brotam na sala de aula favorecedores de uma ação docente mais efetiva, de uma interação que produz conhecimento mais rico do que o simples ato de realizar uma atividade pedagógica. Antes de julgar uma ação docente precisa haver uma retomada das diversas dimensões envolvidas na formação dos professores (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2004); e também compreender que as dificuldades podem estar relacionadas aos poucos anos de experiência profissional, e, se assim o for, o que se espera é que sua formação superior tenha oferecido subsídios para que isso seja minimizado em seus próximos passos profissionais.

No que diz respeito às modificações observadas na qualidade vocal e de comunicação oral da Professora B, antes e depois de sua participação no curso de extensão, ficou muito nítida a melhora de seu padrão articulatório de fala. Durante a segunda observação, após o curso, percebeu-se movimentos mais amplos dos órgãos fono articuladores, oferecendo melhor projeção de sua voz, favorecendo a definição de cada som e tornando as emissões orais mais compreensíveis (BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001). O que mais se destacou na segunda observação é que a professora falou mais, no entanto ainda o insuficiente para as explicações das atividades e para a exploração das dúvidas e das oportunidades de explorar o conteúdo que apareciam no decorrer das atividades. Provavelmente aproveitou o conteúdo do curso que se referia às interações em sala de aula e à importância de manter uma atitude comunicativa com os alunos intermediada pela linguagem oral.

O Quadro 4, a seguir, traz a descrição e a análise das aulas da Professora C.

**Quadro 4:** Descrição resumida das observações realizadas em sala de aula da Professora C, e análise qualitativa das modificações vocais e verbais antes e depois do curso

<p style="text-align: center;"><b>Professora C 1</b> <u>Resumo da observação da aula</u> <u>antes do Curso</u></p>	<p style="text-align: center;"><b>Professora C 2</b> <u>Resumo da observação da aula</u> <u>depois do Curso</u></p>
<p>Estiveram presentes nesta aula 8 adultos (2 homens e 6 mulheres – além da supervisora do projeto de alfabetização de adultos). Nos momentos iniciais da aula de alfabetização de adultos, a professora segue recebendo cada aluno com cumprimentos e uma conversa informal sobre os empregos dos alunos, sobre o próprio emprego numa creche durante o dia, sobre suas famílias, e contatos com ex-alunos. Este contato inicial reflete o clima amistoso entre professora e alunos. Os alunos conversam entre si, trocam informações, e vão colocando o caderno e os lápis sobre a mesa à qual ficarão sentados, abrindo os cadernos.</p> <p>A professora coloca a data na lousa, mas ainda não a relaciona com a aula.</p> <p>A conversa entre alunos e entre eles e a professora é animada, cordial, e acaba ficando intercalada com a motivação para ação que se iniciará, tornando muito difícil separar os dois momentos, ou quantificá-los em minutos separadamente.</p> <p>A voz da professora C é rouca moderada, com pitch agravado para idade e sexo, provavelmente devido ao hábito de fumar (sobre o qual foi indagada e depois orientada sobre os danos</p>	<p>Os momentos iniciais desta segunda observação que ocorreu 4 meses depois da primeira são muito semelhantes daqueles da primeira observação. Estiveram presentes nesta aula 6 alunos adultos (2 homens e 4 mulheres). E da mesma forma na observação anterior fica muito difícil separá-los da <i>motivação para aprender</i>, ou para quantificá-los em minutos; e da mesma forma que a observação anterior serão considerados em conjunto: estes momentos iniciais e a <i>motivação para a ação</i>.</p> <p>Novamente percebe-se um bom entrosamento entre a professora e os alunos, porque a conversa entre eles é animada, e algumas vezes bastante pessoal.</p> <p>A voz da professora está ainda rouca, mas em menor grau que na primeira observação, surgindo com ataques vocais mais suaves, principalmente quando vai explicar algo para seus alunos, não gerando sempre uma psicodinâmica negativa neste momentos.</p>

<p>prováveis para seu aparelho fonador e sobre ser em dos fatores causais comprovados do surgimento de câncer de laringe).</p> <p>Na presente descrição serão considerados de forma conjunta os momentos iniciais e a motivação para aprender.</p>	
<p><b>AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER</b> Professora C1 (antes do curso)</p> <p>Além da data, que já havia escrito na lousa, a professora coloca um trecho de uma canção do Gonzaquinha, copiado do livro guia para alfabetização de adultos que ela parece seguir. Escreve o trecho sem fazer menção a ele para os alunos, continua conversando com eles de forma bastante pessoal enquanto escreve na lousa.</p> <p>Os alunos que já tinham se acomodado perguntam se é para copiar e a professora diz que sim. Começam a copiar o trecho da lousa em seus cadernos, e esporadicamente perguntam que letra é (por exemplo um H maiúsculo manuscrito pela professora na lousa), e a professora responde tentando explicar a letra abordada naquela aula: - Agá! - As explicações se limitam à sílaba formada pelo /h/ e por vogais, e a ausência de som próprio do /H/, mas, ficando um pouco confuso, com muitos exemplos só falados. Exemplo: - Óh, lembra o agá? Lembra de novo que ele não tem som próprio, quando o ce põe o agá e o O tem som de O, que nem helicóptero, he não tem som de E, ele não tem som próprio, helicóptero não tem som de E mas é com agá.</p> <p>A sala é bastante ruidosa, pois as janelas são amplas e voltadas para uma rua movimentada. A voz da professora se mantém com pitch grave, mas tem articulação normal, boa projeção, e suas emissões são bem audíveis no ambiente. Quando se aproxima dos alunos para conversar sobre coisas extra-aula diminui um pouco a intensidade da voz, mas continua audível para todos.</p> <p>A disposição dos alunos nas diversas mesas não é muito boa, ficam distantes da lousa branca, e os poucos alunos ficam distribuídos em três mesas.</p> <p>Enquanto a professora termina de escrever na lousa, os alunos vão copiando, e a conversa entre todos é mantida sobre assuntos diversos. Surgem entre eles e a professora algumas explicações esporádicas sobre o desenho das letras. Quando as dúvidas se acentuam a professora lê algumas palavras da lousa de forma bem silabada.</p> <p>O padrão vocal da professora se modifica um pouco, para mais tenso e em intensidade forte quando surgem perguntas sobre as sílabas que estão sendo copiadas. Nesses momentos a psicodinâmica vocal da professora passa a ser de irritação, no entanto observa-se que não é esta a intenção da professora, mas sua forma de falar</p>	<p><b>AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER</b> Professora C2 (depois do curso)</p> <p>Nesse dia a aula era de Matemática, abordando soma, subtração e multiplicação com números de até 3 dígitos. Enquanto chegavam os alunos, a professora ia colocando várias contas na lousa, em forma linear para que os alunos depois as copiassem, montassem as contas na forma vertical e as resolvessem. No entanto, não ocorre ainda nenhuma explicação a respeito.</p> <p>Como ocorreu na primeira observação, os alunos e a professora conversam bastante sobre assuntos variados demonstrando estarem bastante familiarizados uns com os outros. Quando conversam entre si (alunos x alunos) o fazem em voz bastante baixa – sem que seja ouvida do local no qual estava a observadora.</p> <p>A disposição dos alunos na classe é muito parecida com a da primeira observação, no fundo da classe, longe da lousa branca e desta vez dispostos em duas mesas distantes uma da outra. Após 15 minutos a professora anuncia que irá dar operações matemáticas: - Agora eu vou dar três operações: mais, adição, subtração e multiplicação.</p>

<p>reflete isso. Após 20 minutos a professora se coloca perto da lousa e anuncia o início de uma atividade: 'Então vamos lá!'</p>	
<p><b>COMENTÁRIOS</b></p> <p>A postura da Professora C junto a seus alunos adultos é de descontração, de amizade, de companheirismo. Eles parecem se conhecer fora da situação de sala de aula, o que deixa um pouco confusa a diferenciação de papéis entre professora e amiga de seus alunos. A comunicação oral é o recurso de integração na sala de aula, rica em detalhes e de expressividade durante os contatos sobre assuntos pessoais.</p> <p>A qualidade vocal da professora melhorou, da primeira observação para a segunda, de rouca moderada com timbre agravado e ataques vocais bruscos, para rouca discreta/ moderada sem emissões tensas e aparentemente produzida sem esforço pela professora. A psicodinâmica vocal das emissões orais da professora durante a segunda observação não trazia aspectos bruscos durante as explicações, conforme ocorreu durante a primeira observação.</p> <p>Quanto às atitudes comunicativas houve pouca variação, muita interação para as conversas sociais, e explicações pouco eficientes e integrativas com os alunos no que diz respeito à abordagem dos conteúdos pedagógicos. O mesmo pode ser observado com relação à disposição dos alunos na classe, que não foi modificada com a finalidade de facilitar as ações da aula.</p>	
<p><b>AÇÃO PARA APRENDER</b> Professora C1 (antes do curso)</p> <p>A professora procura explicar o /h/ nas palavras escritas na lousa, mostrando a palavra /homem/ no poema do Gonzaguinha. Tenta incentivar os alunos a descobrirem quais sílabas podem ser montadas com a letra /h/ , e como elas seriam pronunciadas.</p> <p>A professora posiciona-se bem com relação à lousa, olha para os alunos, mostra a palavra na lousa, escreve as sílabas na lateral do poema; esforça-se para explicar; embora não consiga ser muito clara. Os alunos parecem bastante atentos, porém muito preocupados em copiar corretamente.</p> <p>Algumas vezes os alunos perguntam sobre o porque do /h/ não ter som, nem sempre ela responde logo às dúvidas deles. E...quando isso ocorre a fala dela surge com ataque vocal brusco, e com a voz até um pouco mais rouca pois utiliza ressonância mais tensa, produzindo um impacto negativo.</p> <p>A professora aos poucos conta aos alunos que o poema colocado na lousa é um trecho de uma música do Gonzaguinha, no entanto não explora muito o fato mesmo com um dos alunos dizendo que lembravam do Gonzaguinha.</p> <p>Alguns alunos tem dúvidas básicas sobre se precisa pular linha para copiar o que tem na lousa, que são sanadas pela professora utilizando o mesmo padrão de voz de todas as explicações: tensa.</p> <p>A cópia do trecho continua sendo entremeada por conversas animadas sobre fatos recentes de conhecimento de vários alunos e da professora.</p>	<p><b>AÇÃO PARA APRENDER</b> Professora C2 (depois do curso)</p> <p>A professora inicia a <b>ação de aprender</b> explicando que iriam fazer as contas que ela havia colocado na lousa. Sua voz surgiu bem adequada para o ambiente, sem tensões, e sem ataques vocais muito bruscos. Fala que os alunos devem copiar, depois armar e resolver. Fala sobre pular linhas entre uma conta e outra, fazendo gestos na lousa simbolizando como os alunos deveriam fazer no caderno. Suas explicações surgem segundo as dúvidas dos alunos, enquanto continua colocando contas a serem feitas na lousa. Quando vai explicar alguma coisa para algum aluno, interrompe o que está fazendo, olha para o aluno que indagou, e algumas vezes vai para perto dele e tenta mostrar no caderno como montar as contas.</p> <p>Do mesmo modo que na atividade anterior a aula propriamente dita é entremeada com conversas pessoais bastante animadas entre professora e alunos, e entre os alunos (em voz menos audível para a pesquisadora).</p> <p>Muitos dos assuntos que surgem são interessantes e em diversos momentos poderiam ser trazidos para a matéria ensinada: matemática. A professora perde estas oportunidades.</p> <p>Os alunos parecem familiarizados com a tarefa proposta porque seguem copiando, montando e aparentemente solucionando as contas (olham em Tabelas de tabuada, contam nos dedos e escrevem). A professora inicia orientações bastante específicas, olhando os</p>

A ação de aprender tem a duração de 20 minutos. A modificação da atividade foi marcada com a professora apagando a lousa.

cadernos e procurando explicar como realizar as contas, de forma individual para cada aluno.

Uma das alunas que chegou um pouco mais tarde parece estar fazendo alguma tarefa de português, e a professora a orienta de forma individual sobre a importância de escrever várias vezes as sílabas va ve vi vo vu, para memorizar.

O tempo todo a professora demonstra preocupação com os alunos, se eles tem as tabuadas, e vai olhando o que eles estão fazendo, parando, conversando coisas diversas e explicando conforme surgem dúvidas. A disposição dos alunos é ruim, ficam em duas mesas longe uma da outra, e as orientações para uma mesa não atingem os alunos da outra mesa. No caso se as explicações fossem dadas na lousa, talvez todos os alunos aproveitassem e as próprias explicações ficassem mais claras, do que somente faladas conforme ela fez: - Não, aqui pode passar o traço, porque você pois esse ainda, você não montou, você só copiou o novecentos e cinquenta e nove. Agora você tem que por o quinhentos e vinte e oito embaixo para poder armar a conta, que nem você fez em cima. .... ou .... – Agora sim você passa o traço e por o sinal aqui. E agora aqui você põe o sinal. Isso. Aí você pula duas linhas e aqui você vai copiar o três.

A professora poderia ter ganhado tempo e compreensão dos alunos explicando a montagem das contas na lousa com exemplificação concreta. Da forma como foi realizada a explicação, a mesma foi repetida, várias vezes, a cada questão realizada pelos alunos, mesmo por aqueles que já haviam perguntado a mesma coisa.

Nessa aula a fala da professora, tanto durante as explicações individuais como quando fala para o grupo todo, é ouvida pela classe, surge mais solta e limpa do que aquela produzida durante a primeira observação.

Um dos alunos anuncia que terminou a tarefa; após 24 minutos do início da **ação de aprender**, e a professora somente olha para ele, e pergunta novamente se ele terminou sem chegar perto. Depois de algum tempo, pega o caderno dele para corrigir e larga na outra mesa, para apontar o lápis de uma outra aluna. Volta-se para o caderno do aluno que havia terminado e o corrige longe do aluno e o entrega sem muita fala. Este aluno segue a partir desse momento sem fazer outras coisas, mas parece estar ajudando a colega de mesa, e também com ela trava longa conversa em voz baixa.

A professora segue explicando contas em voz adequada ao ambiente

	<p>agradável, algumas vezes com entonação que revela decepção pelas perguntas de alguns alunos que revelam que eles ainda não entenderam o processo de armar as contas.</p> <p>Quando durante as explicações individuais parece querer que todos escutem, a professora aumenta a intensidade de sua voz, projetando-a sem tensão, de forma bastante adequada para todos ouvirem. Um exemplo no qual isso ocorreu adequadamente foi quando faz uma tentativa de explicar melhor os sinais das operações matemáticas:</p> <p>- Você tem que presta atenção no sinal, ã? aqui não é de mais, o sinal é de mais, que que a gente faz? O sinal de adição. Você vai soma, Você foi lá e comprou cento e vinte e oito bichinho, achou que era pouco, aí se foi lá e comprou mais duzentos e dezesseis, somando as duas, unindo as duas, você vai soma, vai vê quanto tem unindo a cento e vinte e oito..... soma um número com o outro. Só que você tem que segui a sequên.....a unidade, dezena e centena. Ta..... sete vezes cinco, trinta e cinco, mais trinta e cinco..... ta! Por que se pois o três?</p> <p>Suas tentativas de explicar nem sempre são claras em conteúdo...</p> <p>A professora dedica maior tempo à mesa na qual estão quatro alunos, em especial centra sua atenção em uma das alunas que parece ter mais dificuldade. Não se preocupa muito com a outra mesa, na qual o rapaz que já havia terminado segue explicando a tarefa para a colega e conversando muito com ela em voz baixa.</p> <p>A <i>ação de aprender</i> tem a duração total de 62 minutos, e a identificação da mudança de ação ocorre quando a professora pede que um de seus alunos vá até a lousa fazer umas contas.</p>
<p><b>COMENTÁRIOS</b></p> <p>As atitudes comunicativas da professora são bastante interativas com seus alunos, principalmente quando em conversa espontânea. Os turnos de comunicação são bons, há presença de interesse e trocas de informações, carinho, respeito, humor.</p> <p>Para as explicações voltadas ao conteúdo das aulas, a professora perde um pouco a espontaneidade da conversa informal, talvez pela própria dificuldade em passar conceitos ainda pouco abordados por ela, uma professora iniciante. Esse fato se repete nas duas observações.</p> <p>A principal modificação de suas emissões orais, antes e depois do curso, está centrada na suavização de sua voz, tanto no que diz respeito à qualidade vocal menos rouca e grave, como na diminuição dos ataques vocais bruscos que deixavam sua fala com impacto negativo para o ouvinte. Na segunda observação a psicodinâmica de sua voz durante as explicações foi mais suave, com leve toque de indignação ao perceber que a pergunta de algum aluno revelava que ele ainda não havia entendido o que havia acabado de explicar. Pergunto-me se essa indignação não estaria voltada a ela mesma, por não ter conseguido ainda explicar.....</p> <p>Manteve nas duas situações de observação o padrão de solucionar dúvidas de seus alunos individualmente, perdendo várias chances de explicar a todos a dúvida de um que poderia ser de muitos deles.</p>	

### EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO

Professora C1 (antes do curso)

A professora começa a colocar na lousa a nova atividade: copia do livro guia várias palavras que começam com a letra /h/; deixando espaços para serem colocadas as vogais que comporão a sílaba, e depois escreve o final das palavras, acrescenta um sinal de igual (=) e novo espaço pontilhado para que seja escrita a palavra inteira.

A explicação para ação é dada rapidamente para a classe: - *oh! Aqui o seguinte, aqui é pra vocês completarem, né, complete com ha, he, hi, ho, hu e copie, então aqui vai completa com qual deles que vai encaixa pra forma a palavra, formou a palavra vai copia a palavra inteira aqui, tá?* Segue copiando e falando consigo mesma: - *esta é fácil, vou lembrar outra...* Utiliza o livro básico e também um dicionário para encontrar palavras com /h/.

Faz-se silêncio na classe, por alguns minutos, todos copiam e a professora escreve na lousa, ouve-se somente os carros passando na rua e o ventilador.....é mesmo marcante esse silêncio, a ponto de ser quebrado por um aluno que diz: - *que silêncio!* Parece que todos despertam da hipnose de copiar! Iniciam-se as perguntas sobre em qual linha, se tem que pular linha, e conversas informais entre professora e alunos. A classe acorda! Vários minutos se passam, com várias conversas sem relação com a tarefa, a copia continua com a professora realizando algumas orientações individuais sobre o desenho das letras.

A supervisora do projeto se mantém preenchendo formulários, e em alguns momentos pergunta algum dado à professora.

Um dos alunos diz: - *Agora vamos lá!* Talvez incentivando a si mesmo a iniciar a tarefa de completar as palavras.

Volta-se ao assunto da música do Gonzaguinha, um dos alunos diz que acha que lembra da melodia da música que havia sido colocada na lousa – a professora diz para ele cantar, mas sem se voltar para ele, e sim buscando no armário o livro de chamada. Ele não canta, e a música do Gonzaguinha sai novamente do foco da aula.

A professora eleva um pouco a intensidade de sua voz para explicar como completar as palavras colocadas na lousa. Utiliza a estratégia de ler o final das palavras, para que os alunos tentem descobrir a sílaba inicial com /h/. Esta é uma atividade difícil para os alunos, pois /h/ não tem correspondência sonora com nossa fala oral, e a lembrança que os alunos devem ter depende de memória visual, ou de adivinhação mesmo. O som das sílabas finais das palavras precisaria ser associado a algo que já ouviram na vida, porém

### EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO

Professora C2 (depois do curso)

O aluno que vai para a lousa, monta as contas iniciais de adição e subtração com até 3 dígitos. Segue fazendo as contas, utilizando apoio da contagem dos dedos para adicionar ou tirar, concentrado no está fazendo.

A professora segue na observação de cada caderno, com suas explicações individuais, às vezes olhando o que o aluno está produzindo na lousa.

Ao perceber que ele já fez várias contas, chega perto e pede que ele faça mais duas um pouco mais difíceis. Corrige o que ele fez, elogia. O aluno volta para o seu lugar, e todos brincam dizendo que ele é o “xodó” dela.

A professora chama outra aluna para a lousa. A senhora chamada pede para levar o caderno junto. A professora deixa, e já havia montado na lousa para a alunos algumas das contas de multiplicar. Fica junto da aluna foi para a lousa, ajudando a fazer as contas, a lembrar da tabuada, a colocar as unidades, dezenas e centenas em linha vertical correspondente.

Retoma oralmente as tabuadas envolvidas nas contas e a aluna parece somente colocar o resultado depois dele falado pela professora. A voz utilizada pela professora fica um pouco mais forte em intensidade, sem chegar a ser brusca, porém mais intensa, além do necessário para ser audível pela classe toda.

Quando faltavam somente as últimas contas, segundo a professora as mais difíceis, ela chama o aluno que havia terminado no caderno antes de todos os outros, dizendo que ele não pode levar o caderno pois havia terminado bem antes...

Todos riem, há bastante descontração.

O aluno vai até a lousa e começa a fazer as contas. A professora vai até a mesa mais próxima ajudar uma aluna e explica individualmente para ela. Coloca mais um aluno na lousa, o que havia feito as primeiras contas, agora para fazer também duas mais difíceis.

Achega-se à lousa, orientando um dos alunos quanto a disposição dos números, falando em voz audível para toda classe. Todos olham, copiam, mas também mantém as conversas entre eles, que com o aumento da intensidade da professora, também surgem em intensidade mais elevada.

Os alunos da lousa terminam as contas e voltam para os seus lugares, vários copiam os resultados, arrumam os seus próprios apagando e novamente colocando conforme a lousa.

A professora mantém orientações individuais. A aula termina após 17 minutos de expressão

palavras com /h/ muitas vezes não são tão comuns no cotidiano desses alunos.

Surgem então exemplos de palavras do cotidiano, que não contém /h/, e que são simplesmente negados pela professora como errados, sem a tentativa de mostrar aos alunos que realmente seria possível ser aquele um exemplo da palavra lembrada, mas infelizmente que aquela em questão não era escrita com /h/, poderia inclusive escrever a palavra lembrada na lousa (o que tem muito valor para a fixação do /h/ é memória visual), mostrando sua configuração visual. Como por exemplo: a professora diz - *...mem.* ; uma aluna fala /a/; a professora diz - *á men, dá certo? Dá certo não. O que eu já falei pra vocês ver qual a sílaba que vai por, que tem que fazê né, você tem que testar uma por uma, ce vai testar um por um, hoje eu não vou ajudar não.* (E....não opta no momento a apontar que existe a palavra /amém/ ; o que ela significa e que é escrita sem /h/.....); um aluno diz: - *então é ÁMEM.* Professora: - *não é AMÉM nada, hoje ceis vão testa uma por uma.* Aluno: - *ai precisa colocar o H né?* Professora: - *ai você vai testar aqui essa, essas, essa e essa. Olha ela já deu complete lá OH, HA, HE. Primeira palavra a senhora pega e vê se dá certo com HA, HE, HAMÉM, HEMÉM. Vai vendo se a palavra existe se dá som de alguma palavra conhecida, as veis você põe e não é. A senhora tem que vê, vê se da essas, lê, lê, é aqui, AMÉM, da certo falar AMÉM, vai na próxima, EMÉM,não dá IMÉM....* Aluno: - *não dá.* Professora: - *IMÉM, não dá!* Aluno: - *HO.* Professora: - *HOMEM, isso, entendeu, a senhora tem que forma a palavra certa, porque é assim que você vão treinando, HOMEM depois a senhora copia a palavra.*

Assim, fica bastante evidente a dificuldade da professora em perceber como poderia aproveitar os próprios exemplos dela e os oferecidos pelos alunos para consolidar a dificuldade da utilização da letra H no início de palavras.

Esta mesma problemática relacionada a dificuldade de explicar a presença da letra H, se repete em várias outras palavras, somando-se o problema de alguns significados desconhecidos pelos alunos, como por exemplo o relacionado a palavra /humorado/, com um aluno achando que era /homorado/, não compreendendo o significado da palavra /humor/ a qual a professora se reportou, e na dificuldade da professora explicar-lhe isso conduzindo-a a fazer piadinha sobre o desconhecimento e insistência dele em não entender, mesmo tendo procurado no dicionário.

Cada palavra era uma fonte rica de conteúdo a ser trabalhado, que se perdia na simples colocação da sílaba correta.

A voz da professora nestes momentos surgia

do conhecimento.



<p>mais tensa, grave e rouca, com ataques vocais mais bruscos, a psicodinâmica revelava uma professora brava, que de forma alguma era a realidade dela, talvez isso ocorria pela própria dificuldade em conduzir esta atividade</p> <p>Estas tensões com relação ao conteúdo, eram desfeitas rotineiramente pelas conversas informais, cheias de psicodinâmica interativas, até chegando a ser perceptível no ar que esses eram os momentos mais ricos da aula, e que o conteúdo ficava somente limitado ao obrigatório a ser cumprido.</p> <p>Quando a professora percebe que a maioria já tentou completar pelo menos parte das palavras, ela inicia a complementação na lousa, indagando novamente sobre qual vogal seria colocada em cada palavra, colocava a vogal e escrevia a palavra inteira em seguida. Os alunos completavam também em seus cadernos.</p> <p>A atividade termina com todos tendo completado as palavras em seus cadernos, depois de 55 minutos.</p>	
<p>COMENTÁRIOS</p> <p>As atividades de expressão do conhecimento foram regidas pela solução de dúvidas individuais. Estas dúvidas não foram expostas para todo o grupo que poderia ter aprendido uns com as dúvidas dos outros.</p> <p>Na segunda observação foi possível observar uma preocupação um pouco maior da professora em explicar o que e como seria realizada a ação. Este fato pode estar relacionado com a característica da ação que envolvia operações matemáticas desde a montagem da conta.</p> <p>A principal diferença na forma de voz e de comunicação oral professora no momento de <i>expressão do conhecimento</i>, comparando as observações antes e depois do curso de extensão, evidenciou-se pela forma mais branda de explicar as atividades e solucionar as dúvidas dos alunos. Nestes momentos a sua fala surgiu menos brusca, com características vocais que não conduziam a um impacto negativo para o ouvinte. Esta modificação pode ser ocorrido pela melhora da qualidade vocal propriamente dita, menos rouca e menos grave, mas pode também ter surgido frente a uma relação mais consciente com sua forma de falar. Tanto uma como outra explicação foram trabalhadas durante o curso.</p>	

A Professora C tinha como característica marcante ser comunicativa, acolhedora, amiga dos adultos, seus alunos. No entanto, sua voz rouca e grave, com ataques vocais fortes durante a primeira observação trazia um impacto negativo, que contribuía muito para que sua psicodinâmica vocal pudesse ser considerada brusca. Porém, ela não era uma professora brava! Quando uma voz encontra-se alterada pode trazer uma representação errônea sobre quem a emite. Para tanto, a voz emitida pela professora em questão merecia ser tratada, ou ao menos melhorada, para diminuir o grau de rouquidão e, conseqüentemente, viabilizar flexibilidade e

melhor psicodinâmica. Uma voz alterada é passível de ser melhorada (BEHLAU; PONTES, 1995).

A qualidade da voz da Professora C, durante a primeira observação, era rouca moderada em *pitch* agravado para sua idade e sexo, com ressonância muitas vezes presa na garganta, e suas emissões eram carregadas de ataques vocais bruscos, caracterizando uma qualidade vocal que imprime uma psicodinâmica que não combinava com suas atitudes em sala de aula. Durante o curso, os participantes foram orientados a cuidar de suas vozes com hábitos práticos e a realizarem alguns exercícios considerados como universais, ou seja, aplicáveis a aquecimento e desaquecimento vocal. Especificamente esta professora foi orientada a diminuir o hábito de fumar.

Durante a segunda observação houve uma melhora vocal evidente. A voz observada era rouca variando de discreta para moderada, com *pitch* menos grave e ressonância mais equilibrada, sem muitos ataques vocais bruscos. Conseqüentemente, gerava um impacto mais suave no ouvinte, e não mais representava a professora como brava.

Nos dois momentos não foram percebidos problemas relacionados à projeção da voz no ambiente, mesmo quando a professora realizava orientações individuais. Comparando as duas observações não aconteceram modificações relacionadas à projeção da voz e também não se modificou a sensação de que sua fala era mais efetiva durante a conversa informal do que durante as falas relacionadas com o processo de ensinar e aprender.

As dificuldades em lidar com o conteúdo a ser ensinado e trabalhado com os alunos adultos que a professora C demonstrou durante as observações pode ter relação com suas próprias dificuldades e precisam ser superadas com estudos sobre o conteúdo a ser ministrado para os alunos ou com orientações de seus futuros supervisores sobre estratégias diferenciadas para aproveitar todos os momentos educativos da sala de aula. O domínio do conteúdo a ser abordado e o conhecimento de uma diversidade de estratégias pedagógicas para fazer a interação entre aluno, conteúdo e professor são necessários para que o professor consiga uma comunicação não unívoca com seus alunos. Estes precisam entender o professor, o professor precisa aproveitar a comunicação dos alunos e, com o domínio do conteúdo, fazer as interfaces necessárias para que se complemente a ação pedagógica (TARDIF; LESSARD, 2005).

Finalizando, essa análise qualitativa das observações das aulas das três professoras, antes e depois do curso de extensão *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*, percebe-se que cada uma delas trazia consigo formas diferenciadas de atuação, com pontos positivos e dificuldades relacionadas a sua atuação como regente do processo de ensinar e aprender. Não faz parte dos objetivos desta tese o aprofundamento das causas dessas diferenças e nem da investigação do porquê ocorrem as dificuldades, mas ignorá-las seria abandonar um dado que destacou-se por si mesmo, e fez por merecer algumas considerações que possibilitem uma reflexão paralela sobre elas.

As dificuldades que foram associadas ao exercício profissional das professoras observadas estão com certeza relacionadas aos processos educacionais em prática nos últimos tempos, que influenciam a formação formal das pessoas num contínuo cumulativo de desacertos que se estende desde os anos iniciais de alfabetização até a formação continuada. Diversas medidas oficiais foram se acumulando na tentativa de minimizar problemas de exclusão ou em nome da qualificação do ensino, que nem sempre surtiram efeitos positivos, conforme abordado por Marin (2003). Tantas reformas no ensino promovem uma perplexidade entre os professores, pois além de influenciarem a atuação prática na escola fundamental, refletem modificações na formação do professor para sua atuação, adequando-a às novas exigências de cada reforma. Pode-se, dessa forma, supor que os percalços dessa história problemática sejam percebidos na atuação das professoras durante suas aulas, sendo qualquer análise de dificuldades detectadas algo precipitado se não for focada à luz dos fatores macroscópicos provindos do sistema escolar como um todo.

Percalços que podem ter deixado a desejar a formação destas professoras, desde o ensino fundamental até o superior. Elas pertencem a uma geração que freqüentou escolas cujas funções educativas tradicionais (o ensino da leitura e da escrita) podem ter sido deixadas em segundo plano, pelas condições e diretrizes que definem os processos pelos quais o ensino deve ocorrer (MARIN; GIOVANNI; GUARNIERI, 2004). Em alguns momentos da observação, destacou-se a dificuldade que elas tinham frente com o conteúdo trabalhado, não ofereciam explicações ou explicavam de modo deficitário por não compreenderem plenamente o que deveriam ensinar. Provavelmente estas falhas serão percebidas por suas coordenações e por elas mesmas durante o exercício profissional, e resultarão em solicitações de

complementação de suas formações por Educação Continuada, perpetuando um processo iniciado para suprir falhas decorrentes das reformas de ensino (MARIN, 2003), também com eficiência questionada.

Encontramos na observação em sala de aula professoras ainda imaturas no que diz respeito à ação ativa de ensinar e aprender, apresentando marcadamente posturas de executoras do programa pré-estabelecido, sem sinais da postura de ensinar, de buscar todas as pistas e possibilidades oferecidas durante a aula, seja pelo próprio material utilizado, seja pela interação verbal ou não verbal com os alunos. Essa afirmação pode transparecer que todas as três tiveram dificuldades iguais, o que não é real, porém, embora diferentes, pertencem à atitude de ser professor: de buscar a cada imprevisto da sala de aula um detalhe a ser trabalhado, a cada questionamento do aluno uma porta que se abre para explicar o conteúdo trabalhado, a cada olhar perdido a chance de descobrir qual a dúvida, de anunciar o fato a aprender ou aprendido, sobretudo, de interagir com os alunos na corrente contínua do ensinar e aprender.

A releitura das transcrições das aulas observadas oferece a constatação de que há uma necessidade constante de ajustes em sala de aula, travando uma pequena luta com o roteiro pré-estabelecido pelas professoras. São adversários pouco visíveis: pequenas decisões, regras a cumprir, saber qual a melhor opção para solucionar a insatisfação de seus alunos, cumprimento integral do conteúdo programado pelos métodos escolares padronizados, entre tantos outros. As professoras observadas em vários momentos fizeram algumas opções para superar essas adversidades e, no caso, algumas destas opções interferiram em seu desempenho, abafaram posturas de ensinar: mantiveram a atenção presa ao conteúdo, ao controlar a classe excessivamente, a manter rotinas, a ser mais amiga do que ser professora, distanciaram-se da ação de ensinar... Por inúmeras vezes deixaram de lutar, abandonaram oportunidades de ensinar ou por não as detectarem, ou por não saberem como o fazer. Esforçaram-se em outros momentos em superar as diversidades, intuitivamente, ora acertando ora não, expondo claramente as lacunas que ficaram em sua de formação profissional. Essas professoras ofereceram, como dizem Giovanni e Onofre (2006) e Marin, Giovanni e Guarnieri (2004) e testemunhos vivos dos processos de precarização e aligeiramento que vêm assolando os cursos de formação para o magistério e que se

resumem numa única pergunta angustiante: afinal, o que e como está sendo ensinado às nossas futuras professoras?

Talvez a exercício profissional destas professoras lhes ofereça, no decorrer do tempo, saberes práticos descobertos por elas mesmas ou espelhados em seus pares, construindo e aprimorando um trabalho docente efetivo que gerará um enriquecimento da transmissão de conhecimento para seus alunos.

Passo agora a analisar a comparação da voz e da comunicação oral das professoras durante as aulas, antes e depois do curso de extensão, objetivo desta tese. Esta análise ofereceu diversos dados que se mantiveram iguais ou se modificaram nos dois momentos observados.

Foi possível observar mudanças de qualidade vocal, de ressonância da voz associada a melhor articulação de fala, e de busca de contatos verbais mais efetivos seja pelo posicionamento da professora na classe, seja por maior quantidade de fala ou atenção aos contatos verbais efetivados pelos alunos.

Minha avaliação é de que todas as três professoras utilizaram-se da voz e da comunicação oral de uma forma mais consciente de sua função como recurso do trabalho docente. Aparentemente todas tentaram, de uma forma ou de outra, observar os aspectos deficitários em si própria, procurando adequá-los, mas nem sempre conseguindo isso o tempo todo da aula.

Se o único instrumento de avaliação dos resultados da participação de professores em um curso de extensão em voz e comunicação oral fosse a análise qualitativa de suas aulas antes e depois do curso, afirmaríamos que, ao menos entre as professoras eleitas como sujeito desta tese, a participação no curso trouxe benefícios relacionados à produção de vozes menos tensas e com melhor projeção, produzindo melhor interação entre a professora e seus alunos, o que propiciou a manutenção mais adequada da atenção dos alunos para o conteúdo trabalhado durante as aulas e da disciplina da classe. No entanto temos outros instrumentos de avaliação, cujos resultados comporão olhares multidimensionais análise dos dados deste estudo, os quais serão abordados nos próximos itens.

## 5.5 Análise da voz e da comunicação oral das professoras por meio do registro em vídeo

As análises abordadas neste item enfocam a voz, a comunicação oral antes e depois do curso sob o foco fonoaudiológico e sob o foco educacional, na tentativa de obter análises diferenciadas, quantitativas e qualitativas, das mesmas situações em sala de aula descritas no item anterior, registradas em vídeo e editadas, obtendo-se trechos significativos de cada um dos momentos das aulas, antes e depois do curso de extensão, perfazendo 20% da amostra total em vídeo. De cada aula havia três trechos correspondentes aos três momentos: *motivação para aprender, ação de aprender e expressão do conhecimento*, misturados para que não fosse possível a identificação de quais ocorreram antes e depois do curso de extensão em voz e comunicação oral. Os avaliadores (seis pesquisadores fonoaudiólogos e seis professores pesquisadores educacionais) assistiram aos trechos marcando simultaneamente os conceitos de sua avaliação no protocolo correspondente (Anexos H, I, J, K) que possuía uma graduação objetiva para cada fator observado e espaço para observações livres qualitativas se o avaliador desejasse complementar sua avaliação. Esses protocolos eram diferenciados para fonoaudiólogos e para educadores, pois os focos a serem analisados também se diferenciavam para conseguir dados multidimensionais sobre as aulas, conforme poderá ser constatado a seguir.

### 5.5.1. Análise da voz e comunicação oral das professoras sob avaliação de Fonoaudiólogos

Os protocolos de avaliação fonoaudiológica solicitavam a avaliação dos seguintes parâmetros relacionados: qualidade vocal; *loudness* (percepção da intensidade vocal); *pitch* (percepção da frequência da voz – grave ou aguda); ressonância; psicodinâmica vocal; articulação, ritmo, velocidade e entonação da fala. A partir da graduação apontada nas escalas lineares deste protocolo específico (Anexo H) realizou-se uma análise quantitativa baseada na diferença entre os valores antes e depois do curso em cada uma das três situações da aula de cada professora: *motivação para a ação de aprender*; *ação de aprender* e *expressão do conhecimento*. Para que se consolidasse a variação observada e avaliada, agrupando todas as situações, foram analisadas também as médias das diferenças de valores obtidos, em cada situação, envolvendo os dados das três professoras.

Os dados quantitativos existem em função de uma análise qualitativa realizada pelas fonoaudiólogas sobre os atributos vocais a serem observados. Neste item do trabalho os dados serão descritos e comentados tomando por base o referencial teórico e considerações sobre os conceitos abordados durante o curso de extensão, a forma de abordá-los, e os destaques que cada atributo recebeu no programa do curso e no andamento do mesmo em decorrência da participação dos alunos, com reflexões pertinentes à discussão em questão.

Em se tratando de um grupo de avaliadoras, faz-se necessário compreender o nível de concordância entre elas, como um dado inicial desta análise. Participaram desta análise seis Fonoaudiólogas Especialistas em Voz, com formações semelhantes no que diz respeito à teoria envolvendo uso vocal profissional e aspectos comunicativos orais necessários para a produção de uma mensagem oral clara e com funcionalidade adequada. Todas foram orientadas sobre o quê avaliar, sobre a construção das amostras em vídeos, sobre as situações que seriam apresentadas em vídeo e a forma randomizada de organizá-las sem que deixasse claro quais foram as situações antes e depois do curso, sobre a quantidade marcante de variáveis da sala de aula que deveriam ser filtradas para que o foco de avaliação não se perdesse, sobre cada item do protocolo de avaliação, ou seja, passaram por orientação detalhada antes do ato de avaliar.

Apesar dos cuidados com a preparação das avaliadoras, após análise estatística com a finalidade de testar a concordância entre os avaliadores, utilizando o Índice de Concordância de Kappa, o teste de Mann-Whitney e a técnica de Intervalo de Confiança, verificou-se que houve diferenças significativas entre as avaliadoras, tendo sido encontrada concordância mínima somente entre duas delas. Este fato pode ser explicado pela especificidade da amostra: trata-se de uma análise focada na comunicação oral da professora em ação no interior da sala de aula, onde as variáveis flutuam a cada instante e exigem modificações múltiplas da forma de interagir da professora com seus alunos. Com certeza esta flutuação da variável interfere fortemente no foco de atenção também das avaliadoras, incluindo mudanças deste foco e incertezas. Talvez se a opção de análise fosse somente uma frase emitida pelas professoras houvesse concordância entre os dados das avaliadoras, porém uma amostra destacada do todo da sala de aula não serviria como representação da realidade do trabalho das professoras. Nosso critério mais forte foi a tentativa de manter ao máximo as amostras próximas da realidade, e assim considerar que seria esperada uma concordância baixa entre as avaliadoras.

Nas próximas linhas, estão expostos os dados objetivos obtidos com a análise fonoaudiológica e os comentários a eles pertinentes.

A Tabela 13 traz uma análise dos valores médios obtidos, pela marcação na escala linear de 10 cm, onde o extremo esquerdo era a pior condição esperada para cada atributo analisado e o extremo direito a melhor. Esta avaliação foi realizada para cada um dos atributos vocais e de fala observados, segundo o desempenho das professoras em cada momento da aula antes e depois curso de extensão, e neste caso, obteve-se a média dos valores compondo uma avaliação do desempenho das três professoras em conjunto. Deve-se compreender que os índices de avaliação numericamente maiores significaram que os atributos vocais e de fala foram utilizados de forma mais próxima, gradualmente, do esperado como ideal segundo o contexto, os ambientes e os momentos das aulas que foram avaliadas.



**Tabela 13:** Valores médios dos atributos vocais e de fala e de fala obtidos pelas professoras antes e depois do curso de extensão.

ATRIBUTOS	MOMENTOS DA AULA								
	Motivação para a ação			Ação para aprender			Expressão do conhecimento		
	antes	depois	p-valor	antes	depois	p-valor	antes	depois	p-valor
Articulação	7,33	7,13	0,931	7,07	7,85	0,240	6,99	7,61	0,074#
Entonação	5,34	5,88	0,239	5,17	7,03	0,019*	5,24	6,76	0,023*
<i>Loudness</i>	5,40	7,12	0,007*	6,40	7,33	0,206	7,07	6,68	0,446
<i>Pitch</i>	5,94	6,29	0,758	5,46	7,57	0,002*	6,11	6,46	0,349
Ressonância	6,02	6,77	0,088#	6,34	7,26	0,144	6,43	6,88	0,316
Ritmo	6,54	6,56	0,586	6,48	8,20	0,015*	6,56	7,16	0,206
Velocidade de fala	6,73	7,03	0,828	6,52	7,58	0,009*	6,87	7,18	0,679
Qualidade da voz	6,24	6,47	0,422	5,55	7,92	<0,001*	5,87	6,54	0,267
Psicodinâmica	4,92	5,52	0,296	4,16	6,61	0,003*	4,71	6,14	0,055#

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05      \* valores estatisticamente significantes      # valores com tendência a significância

A análise da Tabela 13 revela que para o atributo Articulação de Fala as médias obtidas melhoraram em dois momentos da aula: na *Ação de Aprender* e na *Expressão do conhecimento*, sendo que nesse último houve uma tendência à significância estatística. O atributo articulação de fala foi um elemento trabalhado durante o curso de extensão, objetivando que as professoras participantes compreendessem que uma emissão oral clara e audível exige que se articule bem cada som das palavras que compõem o discurso e que se movimente de forma organizada, ampla e sem tensões toda a estrutura fono-articuladora envolvida para a produção daquele conjunto de sons (BEHLAU; AZEVEDO; PONTES, 2001). Estabelecer um processo consciente destes movimentos favorece que os mesmos sejam aprimorados e que as tensões e falhas articulatórias sejam minimizadas, além de favorecer outros atributos que compõem a emissão oral. O fato deste atributo, Articulação de Fala, ter obtido médias maiores depois do curso em duas situações da aula (*ação de ensinar e aprender* e na *expressão do conhecimento*) indica que as professoras observadas voltaram sua atenção para seus próprios padrões de articulação e procuraram melhorá-lo após o curso, e, aparentemente, o fizeram de forma mais evidente nos momentos que envolviam algum direcionamento do processo de ensinar e aprender.

O atributo Entonação Vocal obteve médias quantitativamente melhores nos três momentos da aula, com significância estatística nos momentos *Ação de Aprender* e *Expressão do Conhecimento*, conforme pode ser observado na Tabela

13. A entonação, integrando a musicalidade das emissões orais e uma das responsáveis pela psicodinâmica vocal e expressividade da fala, compôs um dos conceitos mais trabalhados durante o curso de extensão devido sua importância no processo comunicativo, em concordância com Pittam (1994), Behlau e Pontes (1995), Behlau, Nagano, Dragone (2004) e Madureira (2005). A relação mais consciente com esse atributo vocal mexeu muito com diversos participantes do curso, pois, a partir da percepção de que a voz do falante gera um impacto no ouvinte, produzindo reações de proximidade ou distanciamento do interlocutor e que uma entonação rica gera uma fala mais expressiva, iniciou-se um processo de autopercepção e análise vocal que, com certeza, fez com que as professoras observadas manifestassem algumas modificações nas próprias entonações em sala de aula, buscando formas de utilizar este recurso vocal como um recurso de interação com seus alunos durante a comunicação oral em sala de aula. Os dados quantitativos revelam significância estatística para uma melhora de articulação de fala das professoras observadas após o curso nos momentos *Ação de aprender* e *Expressão do conhecimento*, novamente nos dois momentos de maior exigência de uma fala intencional, como recurso pedagógico.

Os valores médios atribuídos para *loudness*, impressão da intensidade da voz das professoras, foram melhores somente na *Motivação para a Ação* e na *Ação para Aprender*, sendo que no primeiro momento os dados foram estaticamente significantes (Tabela 13). A *loudness* vocal, ou seja, a intensidade adequada da voz para cada tipo de ambiente foi um atributo que trouxe à tona, durante o curso de extensão, uma problemática marcante dos professores: falar muito alto e gritar em sala de aula principalmente para controle de disciplina. Em diversos momentos do curso foram discutidas situações que envolviam a necessidade de falar alto em sala de aula, e em todos estes momentos houve a chance de que cada participante fizesse experiências com suas próprias vozes com relação à variação de intensidade e conforto vocal, à variação de intensidade e projeção da voz, à variação de intensidade e psicodinâmica vocal e expressividade da fala (PITTAM, 1994), entre outros tipos de combinações que produziram interessantes reflexões. Ficou bastante claro que falar alto e gritar nem sempre surtem o efeito desejado: chamar atenção sem agitar as crianças, fazer com que os alunos parem de falar; ou, se o efeito acontece, ele não tem a durabilidade desejada e logo em seguida há necessidade de falar alto ou gritar novamente, conforme orientam Behlau; Nagano; Dragone

(2004). Inclusive foram trabalhados aspectos positivos de variações de loudness durante a fala, revelando uma emissão mais alegre e dinâmica, ou uma fala muito gritada e forte, trazendo ao ouvinte a impressão de que o falante estava com raiva ou bravo naquele momento, conforme aborda Pittam (1994) em seus estudos. Percebeu-se, também, que falar alto, não pode estar atrelado ao tensionamento da musculatura cervical e sim que a intensidade da voz é resultante de um processo envolvendo a correta liberação da corrente de ar, movimentos amplos de articulação de fala e projeção da voz (BEHLAU; AZEVEDO; MADAZIO, 2001). As médias de avaliação obtidas para o atributo *loudness* indicam que, de alguma forma, as professoras observadas procuraram utilizar a intensidade de suas vozes com mais adequação segundo os ambientes e os momentos de suas aulas depois do curso, embora tenha se tornado evidente somente em dois momentos da aula: durante a *Motivação para aprender* (com significância estatística) e durante a *Ação de ensinar e aprender*. Compreende-se que o momento *Motivação para aprender* é momento no qual o professor precisa oferecer aos alunos um impulso para a *Ação de ensinar e aprender* que se seguirá (GIOVANNI, 1996) e talvez seja o momento no qual as professoras conseguiram ter com o atributo *loudness* uma relação mais consciente que lhes permitiu controlar a intensidade de suas vozes, na busca da motivação dos alunos para a ação futura, sem agitá-las, sem assustá-las, mas atraindo com mais eficiência sua atenção.

A média dos valores atribuídos ao atributo *pitch*, impressão da frequência da voz das professoras (variações de grave e agudo), em todos os momentos, houve melhora quantitativa na avaliação de sua adequação para o contexto, ambiente e momento da aula durante as aulas observadas após o curso de extensão (Tabela 13). No entanto, somente na *Ação de Aprender* houve significância nas diferenças dos dados obtidos para *pitch* da voz das professoras, antes e depois do curso de extensão em voz e comunicação oral. O *pitch*, compreendido como o tom das vozes, não foi um atributo trabalhado intensamente durante o curso. A intenção não era produzir uma mudança na frequência fundamental dos participantes e sim fazê-los compreender que todos temos uma extensão vocal, com variações de tonalidades bem graves e bem agudas, que é individual. Há necessidade de vivenciar esta extensão para encontrar o local mais confortável para que a voz surja sem esforço, agradável ao ouvinte e eficiente para suas funções sociais e profissionais, conforme o conceito de voz normal colocado por Behlau; Azevedo; Pontes (2001). O fato dos

dados apontarem melhora do atributo *pitch* em todos os momentos das aulas revela que as professoras procuraram perceber o tom de suas vozes e, provavelmente, conseguiram utilizá-lo mais adequadamente por diversas vezes, muito mais evidente no momento da *Ação de ensinar e aprender*, no qual as diferenças dos valores obtidos antes e depois do curso foram significantes estatisticamente.

Na avaliação da Ressonância Vocal utilizada pelas professoras observa-se, na Tabela 13, que a média dos valores sempre foi maior quantitativamente depois do curso, porém somente com tendência à significância no momento intitulado *Motivação para Aprender*. A ressonância vocal foi um atributo trabalhado durante o curso sempre relacionado com as questões de clareza da fala, intensidade e diminuição de esforço vocal. É o atributo que valoriza a projeção da voz no ambiente, tornando-a mais audível (BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001). A ressonância vocal foi abordada em diversos momentos teóricos e práticos, no entanto talvez seja um atributo que exija uma exposição maior à sua prática para que passe a ser utilizado na rotina dos professores.

Ritmo e Velocidade de Fala correlacionam-se com articulação de fala, devem ser compatíveis com a inteligibilidade da mensagem e variam segundo contexto e o destaque que se deseja dar a partes ou ao todo da mensagem (PITTAM, 1994). Não foram trabalhados com destaque durante o curso de extensão, e sim como componentes a serem variados na construção de psicodinâmicas diferenciadas. Os valores médios a eles atribuídos para as observações das aulas após o curso de extensão foram maiores em todos os momentos da aula, com significância estatística somente para o momento *Ação de ensinar e aprender*.

O último atributo, a qualidade vocal das professoras, teve também médias maiores na avaliação das situações ocorridas em sala de aula depois do curso de especialização, com significância estatística da diferença das médias antes e depois do curso para o momento *Ação de ensinar e aprender*. A melhora da qualidade vocal das professoras observadas pode ser decorrente do conhecimento adquirido durante o curso de como cuidar e preservar vozes, além de estratégias de relaxamento e de aquecimento vocal, compreendendo que uma voz sem alterações favorece a flexibilidade das emissões e a possibilidade do falante variar a psicodinâmica vocal segundo contextos diversos (BEHLAU; NAGANO; DRAGONE, 2004). Com a constatação de uma melhor qualidade nas vozes professoras observadas, pode-se supor um efeito, mesmo mínimo, na habilidade dos alunos em compreenderem

melhor as professoras estudadas se nos basearmos nos estudos de Morton e Waltson (2001). Conforme os indícios encontrados por esses pesquisadores, vozes de qualidade ruim geram uma demanda adicional de atenção dos alunos, que por sua vez interfere nos processos perceptivos necessários a memória, compreensão e elaboração do que é dito pelo professor.

As médias dos valores obtidos para o desempenho das professoras no que diz respeito à psicodinâmica vocal depois do curso foram sempre maiores do que antes do curso, em todos os momentos da aula. Para o momento *Ação de ensinar e aprender* houve significância estatística entre da diferença das médias antes e depois do curso. Na verdade, a análise da psicodinâmica vocal oferece um perfil da associação de todos os atributos vocais e de fala anteriores. O impacto gerado no ouvinte decorrente da forma de falar do interlocutor é composto pelo conjunto de características vocais e verbais da mensagem oral (BEHLAU; MADAZIO; FEIJÓ; PONTES, 2001), podendo gerar aceitação ou não do falante segundo experiências prévias e julgamentos delas decorrentes. A psicodinâmica vocal é, portanto, compreendida como um atributo extremamente importante nos processos de interação em sala de aula permeados pela linguagem oral. Foi um dos conceitos mais abordados durante o curso, na teoria e na prática. A melhora da psicodinâmica vocal apontada por esta avaliação fonoaudiológica sinaliza para resultados bastante positivos da frequência destas professoras ao curso de extensão em voz e comunicação oral.

Os dados obtidos com a análise das médias atribuídas aos atributos vocais e de fala das professoras, expostos na Tabela 13, apontam que houve melhora dos valores nas amostras depois do curso de extensão. A análise estatística dos dados determinou significância estatística nas diferenças para melhor dos valores após o curso nos seguintes atributos e situações: - *Motivação para a ação: loudness*; - *Ação de ensinar e aprender: entonação, pitch, ritmo de fala, velocidade de fala e qualidade vocal, e psicodinâmica*; - *Expressão do conhecimento: entonação*.

Pode-se fazer uma correlação com as necessidades comunicativas de cada momento e os atributos que melhoraram em cada um deles nas amostras do presente estudo: na *motivação para aprender* há necessidade de chamar a atenção dos alunos normalmente ainda dispersos e os professores compreendem que aumentar a intensidade da voz (a *loudness*) possa ser uma boa opção, e ao compreenderem que não se trata de uma estratégia com resultados positivos,

conseguiram modificar os padrões de intensidade e adequaram a *loudness* principalmente durante a *Motivação para aprender*, durante a *Ação de ensinar e aprender* é necessário que a fala tenha ênfase, vibração, e uma boa estratégia é variar todos atributos vocais e de fala com formas diferenciadas propiciando diferentes destaques, como provavelmente ocorreu após o curso na tentativa de utilizar os conceitos aprendidos; no momento *Expressão do conhecimento* um padrão interrogativo repetitivo, buscando forçar respostas, sem que, muitas vezes, elas fossem aguardadas, foi muito observado entre as professoras de nossa amostra, tendo sido notado como um dos padrões que mais se adequaram depois do curso para esta situação.

Ainda com relação aos dados possíveis de serem apontados no protocolo de avaliação fonoaudiológica, e embora houvesse espaço para as avaliadoras colocarem observações, ele não foi utilizado por nenhuma delas. Tomo para mim a função de destacar que aconteceram observações verbais destas avaliadoras durante a análise, voltadas principalmente para a dificuldade das professoras realizarem as atividades didáticas durante as aulas observadas, principalmente quando os alunos eram crianças. A fonoaudiólogas apontaram dificuldades com relação ao controle da classe, a estabelecer realmente uma comunicação oral/verbal eficiente, a ter conteúdo nesta comunicação, à falta de percepção de que a forma de falar, ou de não falar que poderia estar influenciando a atenção dos alunos. Essas dificuldades coincidem com as destacadas durante a descrição da avaliação segundo a observadora/pesquisadora, e as reforçam. Algumas fonoaudiólogas verbalizaram sua compreensão sobre as limitações existentes em professoras no início da carreira que, provavelmente, aprenderão com a prática diversas atitudes didáticas pedagógicas que favorecerão inclusive seu desempenho comunicativo.

Uma outra opção de análise para os dados de cada atributo consiste em unir os três momentos da aula, encontrando a média geral de cada atributo antes e depois do curso de extensão, conforme descrito na Tabela 14.

**Tabela 14:** Valores obtidos pelos atributos vocais e de fala unindo todos os momentos da aula

ATRIBUTOS	MOMENTOS DAS AMOSTRAS		
	Antes do curso	Depois do curso	p-valor
Articulação	7,13	7,53	0,065#
Entonação	5,25	6,55	<0,001*
<i>Loudness</i>	6,29	7,04	0,057#
<i>Pitch</i>	5,84	6,77	0,005*
Ressonância	6,26	6,97	0,017*
Ritmo	6,52	7,31	0,012*
Velocidade de fala	6,71	7,35	0,045*
Qualidade da voz	5,89	6,97	<0,001*
Psicodinâmica	4,59	6,09	0,001*

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05 \* valores estatisticamente significantes # valores com tendência a significância

Percebe-se com esta opção de análise que todas as médias aumentaram na amostra depois do curso, e que, dos nove atributos, sete deles obtiveram diferença para melhor entre as médias antes e depois do Curso com significância estatística, e os dois restantes obtiveram uma tendência à significância. Este dado essencialmente quantitativo, corroborando o qualitativo, reforça que a participação no curso de extensão (*Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*) produziu resultados positivos na voz e na comunicação oral das professoras em sala de aula, neste caso, no que diz respeito aos atributos vocais e de fala avaliados por fonoaudiólogas.

Outra opção de avaliação desses dados é realizar os cálculos fazendo-se a média de todos os valores atribuídos pelos fonoaudiólogos segundo os momentos da aula antes e depois do curso, conforme pode ser observado na Tabela 15.

**Tabela 15:** Valores médios de todos os atributos vocais e de fala obtidos antes e depois do curso em cada momento da aula

MOMENTOS DA AULA	VALORES MÉDIOS DE TODOS ATRIBUTOS		
	Antes do curso	Depois do curso	p-valor
Motivação para aprender	6,05	6,53	0,003*
Ação de Aprender	5,90	7,51	0,001*
Expressão do conhecimento	6,21	6,82	0,001*

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05 \* valores estatisticamente significantes; # valores com tendência a significância

Analisando os dados da Tabela 15, conclui-se que existe uma melhora estatisticamente significativa entre o desempenho vocal das professoras antes e depois do Curso de Extensão, pois os resultados obtidos em todos os momentos da

aula depois do curso foram maiores e estatisticamente significantes em relação às amostras antes do curso.

A descrição e discussão dos dados obtidos pela avaliação realizada por Fonoaudiólogos das amostras em vídeo das aulas das professoras, a Tabela 16 traz os valores médios unificados, ou seja, considerando todos os atributos juntos, o que provavelmente representa mais a emissão oral como um todo, sem fragmentação produzida pelas professoras durante as aulas observadas, unificando assim todos os momentos e também todos os atributos obtendo um resultado macro da avaliação antes e depois do curso de extensão.

**Tabela 16:** Valores médios dos atributos vocais e de fala unificados antes e depois do curso

ATRIBUTOS AVALIADOS POR FONOAUDIÓLOGOS	VALORES UNIFICADOS	p-valor
Antes do curso	6,05	< 0,001*
Depois do curso	6,95	

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05 - \* valores estatisticamente significantes; # valores com tendência a serem significantes.

A análise estatística revela que houve uma melhora significativa entre os valores unificados obtidos pelos atributos vocais e de fala comparando os dados obtidos antes e os dados obtidos depois do curso de extensão. Como foi exposto no método, a principal variável na formação das professoras observadas, no período entre uma observação em sala de aula e a outra observação, foi a participação no curso de extensão proposto como instrumento desta tese, os dados da avaliação fonoaudiológica demonstram que o curso foi eficiente pois trouxe benefícios para a voz e comunicação oral das professoras.

Para compor as múltiplas dimensões de análise, somando-se aos dados da análise acústica das amostras vocais dos participantes do curso, da análise qualitativa das situações observadas em sala de aula pela observadora-pesquisadora, e da análise de atributos vocais e de fala realizada por fonoaudiólogas, encontram-se descritos a seguir os dados obtidos pela análise da comunicação oral das professoras, observadas em sala de aula, realizada por educadores.



### 5.5.2 Análise da comunicação oral das professoras sob avaliação de Educadores

A análise dos educadores enfocou atributos relacionados à comunicação oral das professoras e suas relações com a interação necessária entre professor-aluno-ação proposta durante os processos de ensinar e aprender. Foram avaliadoras seis educadoras especializadas em ensino para os anos iniciais de alfabetização. Assim como o fizeram as avaliadoras fonoaudiólogas, as educadoras quantificaram os atributos em protocolos (Anexos I, J, K) contendo uma escala linear na qual o extremo esquerdo correspondia a pior condição comunicativa esperada em cada momento da aula, e o extremo direito na melhor condição esperada para os três momentos da aula que foram analisados: *Motivação para a ação de aprender*, *Ação de ensinar e aprender* e *Expressão do conhecimento*. Foram calculadas as médias dos valores, assim como a diferença entre os valores médios obtidos em cada atributo antes e depois do curso de extensão em cada uma das três situações da aula; também foram realizadas análises unificando os valores médios das diferenças obtidas em cada situação, e unificando todos os dados para compará-los nas situações observadas antes e depois do curso.

Os atributos avaliados dizem respeito à comunicação oral das professoras, incluindo voz e todas atitudes comunicativas a ela associadas, como: manter turnos interativos de comunicação com os alunos, utilizar conteúdos que anunciem e expliquem atividades e até a capacidade de manter a atenção e a interação com seus alunos em cada momento da aula, procurando observar se conseguiam conduzi-los e integrá-los nas ações envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Importante lembrar que os quatro atributos estipulados para análise foram: atenção dos alunos, eficiência da atitude comunicativa da professora, envolvimento dos alunos na atividade, manutenção da interação verbal entre professora e alunos. Neste protocolo encontra-se incluído o item *observações*, no qual estas avaliadoras expressaram suas inquietações sobre os aspectos pedagógicos (alguns gerais, outros mais específicos) observados em cada segmento analisado, cuja síntese encontra-se no Quadro 5, e cujas anotações figuram como foco de análise no final deste item.

Para iniciar a descrição dos resultados obtidos há novamente a necessidade de abordar a análise estatística realizada sobre a concordância entre as avaliadoras,

agora professoras pesquisadoras educacionais, especializadas no trabalho docente nos momentos iniciais da Escola Básica, ou seja, que compreendiam de forma semelhante às necessidades comunicativas de professores e as relações envolvidas na atenção e interesse dos alunos nas atividades propostas na sala de aula. Todas foram orientadas sobre o quê avaliar, sobre a construção das amostras em vídeos, sobre as situações que seriam apresentadas em vídeo e a forma randomizada de organizá-las sem que deixasse claro quais foram as situações antes e depois do curso, sobre a quantidade marcante de variáveis da sala de aula que deveriam ser filtradas para que o foco de avaliação não se perdesse, sobre cada item do protocolo de avaliação, ou seja, passaram por orientação detalhada antes do ato de avaliar.

Da mesma forma que ocorreu entre as avaliadoras Fonoaudiólogas, após análise estatística com a finalidade de testar a concordância entre os avaliadores, utilizando os testes Kruskal-Wallis e Mann-Whitney, e a análise de concordância de Kappa verificou-se que a concordância entre as avaliadoras foi baixa ou praticamente inexistente. Houve concordância mínima entre duas avaliadoras somente, não significativas; e houve valores diferentes, com significância estatística, entre as avaliadoras.

Ironicamente este resultado reforça a justificativa traçada para a não concordância entre as avaliadoras Fonoaudiólogas no item anterior; que pode ser aplicada também neste caso: trata-se de uma análise focada na comunicação oral da professora em ação no interior da sala de aula, onde as variáveis flutuam a cada instante e exigem modificações múltiplas da forma de interagir da professora; com certeza esta flutuação da variável interfere fortemente no foco de atenção também das avaliadoras, incluindo mudanças deste foco e incertezas sobre qual instante avaliar. Talvez se a opção de análise fosse somente uma frase emitida pelas professoras houvesse concordância entre os dados das avaliadoras, porém uma amostra destacada do todo da sala de aula não serviria como representação da realidade do trabalho das professoras. Nosso critério mais forte foi a tentativa de manter ao máximo as amostras próximas da realidade, e assim considerar que seria esperada uma difícil concordância entre as avaliadoras<sup>18</sup>. Ao encontrar também uma discordância entre as avaliadoras Educadoras, que teoricamente estariam mais acostumadas às variáveis presentes na sala de aula, confere-se um valor mais forte

---

<sup>18</sup> Este trecho de justificativa é uma reprodução da justificativa formulada no item 4.5.1, deste mesmo estudo, e por isso encontra-se entre aspas. A reprodução foi realizada intencionalmente pela autora deste estudo.

à dificuldade em focar o objeto a ser avaliado, conforme justificado. Há de se pontuar que todas as avaliadoras verbalizaram durante a avaliação essa dificuldade, mesmo assim procuraram o tempo todo conduzir seus olhares para os atributos solicitados, sem negar a vontade de analisar tantas outras situações didático-pedagógicas presentes nas amostras. Destacando desta forma a especificidade desta amostra, que com certeza revela a especificidade da sala de aula, passo a descrever os resultados obtidos.

Antes de iniciar a análise dos dados obtidos com a avaliação das educadoras, retomo uma reflexão sobre as ações do professor em sala de aula e sobre os processos interativos decorrentes. Tardif e Lessard (2005) destacam a importância das ações do professor para estabelecer em sala de aula processos de interação diminuindo resistências. Acreditam que o significado da ação docente se encontra na intenção ou motivos dos atores deste processo: professor e alunos. Para tanto, o sistema de comunicação utilizado precisa ser permeado de compreensão mútua da linguagem utilizada, dos gestos, das referências culturais e das normas dos grupos.

A compreensão mútua entre os participantes do processo de comunicação é bastante coerente com os conceitos teóricos sobre as formas humanas de ser e de fazer que se reproduzem nos grupos sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1982). A forma de comunicação do professor precisa ser flexível para sua adequação e aceitação segundo a identidade dos grupos sociais aos quais pertencem seus alunos, seja como um movimento normal da sua construção social permanente incluindo o diálogo contínuo entre o social e sujeito que fala (BARROS FILHO; LOPES, 2003), ou seja, por aprendizado formal que lhe oferecerá possibilidades diversas de flexibilizar esta comunicação adicionando-as a uma retradução<sup>19</sup> de seu *habitus* de origem e de sua comunicação profissional. Essa comunicação oral do professor em sala de aula, compondo os processos de interação professor-aluno é analisada nas próximas linhas.

Iniciando a descrição dos dados obtidos, encontram-se na Tabela 17 os valores médios obtidos pela avaliação de educadoras para cada um dos atributos comunicativos estipulados para análise, encontrados no processo de comunicação entre professor-aluno em sala, segundo o desempenho das professoras, em cada momento da aula, antes e depois curso de extensão.

---

<sup>19</sup> Termo utilizado por Bourdieu e Passeron (1982) para reestruturações e transformações das características e atributos sociais.

**Tabela 17:** Valores médios dos atributos comunicativos obtidos pelas professoras antes e depois do curso

ATRIBUTOS COMUNICATIVOS	MOMENTOS DA AULA								
	motivação para a ação			ação para aprender			Expres. do conhecimento		
	antes	depois	p-valor	antes	depois	p-valor	antes	depois	p-valor
Atenção do aluno	2,58	6,22	0,001*	4,61	4,33	0,695	4,92	6,37	0,013*
Atitude comunicativa da prof.	2,03	4,92	0,001*	4,13	2,76	0,058#	3,93	5,20	0,014*
Envolvimento do aluno	2,59	5,31	0,001*	4,67	3,74	0,150	5,29	5,96	0,155
Manutenção da interação verbal	2,03	4,64	0,001*	4,19	3,12	0,191	4,51	5,29	0,130

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05      \* valores estatisticamente significantes      # valores com tendência a significância

O atributo Atenção do Aluno obteve valores melhores depois do curso com significância estatística tanto no momento denominado *Motivação para ação* como no momento de *expressão do conhecimento*. No entanto, para o momento *Ação de ensinar e aprender* os resultados foram piores após o curso.

Constata-se, assim, que o conhecimento adquirido durante o curso de extensão em voz e comunicação oral ofereceu às professoras subsídios para produzirem uma fala mais atrativa, conseqüentemente mais interessante, despertando a atenção dos alunos para a ação que se iniciaria de acordo, como esperado para o momento de *Motivação para ação* por Giovanini (1996), e do despertar da curiosidade do aluno para o início da aula, conforme Tapia (2004) sugere que ocorra nesta situação. Também conseguiram a melhor atenção dos alunos no momento de *expressão do conhecimento*, para conduzi-los a perceber o que aprenderam e para que manifestassem o que aprenderam compondo o que Tapia (2004) sugere como importante para o professor poder avaliar o que os alunos conseguiram aproveitar do conteúdo das aulas. Nem sempre esta atenção foi realmente aproveitada pelas professoras observadas, conforme foi constatado nos dados obtidos e analisados pela observadora, no entanto, nesta avaliação objetiva houve dados significativos de que a atenção dos alunos foi melhor após a participação das professoras tanto no momento *motivação para a aprender* como na *expressão do conhecimento*.

A média dos valores para o atributo atenção do aluno é menor na *ação de aprender* (Tabela 17) após a participação das professoras observados no curso de extensão. O que teria prejudicado a atenção dos alunos no momento *Ação de ensinar e aprender* conforme avaliação das educadoras? A discussão para este

dado fica postergada às análises dos outros atributos, para que se possam constatar os dados de cada um deles com relação ao mesmo momento.

Os dados obtidos para o atributo Atitudes Comunicativas das professoras, conforme constam na Tabela 17, apontam médias significativamente melhores depois do curso de extensão tanto para momento *Motivação para a ação* como para o momento *Expressão do conhecimento*; e novamente houve piora destes valores durante o momento *ação para aprender* assim como ocorreu com relação ao atributo atenção dos alunos. Novamente deixarei a discussão relacionada a este último dado para depois da constatação de todos os valores obtidos para este momento da aula nos demais atributos.

Durante o momento *Motivação para aprender* a atitude comunicativa da professora envolveria vibração para abrir possibilidades de aproximação com a ação que se seguiria com abertura inclusive de sugestões para se alcançar os objetivos da aula (TAPIA, 2004), e serem suficientemente interessantes para impulsionar o aluno para a situação de aprender (GIOVANNI, 1996). Evidentemente, além do conteúdo implícito nesse contexto, a comunicação oral da professora precisaria emitir essa fala com expressividade e psicodinâmica adequadas para despertar o interesse dos alunos para o início da ação de aprender, oferecendo destaque a alguns elementos do conteúdo, demonstrando a vibração da própria professora com o objeto a ser estudado e iluminando a ação a ser desenvolvida. Este foi um dos conteúdos bastante trabalhados durante o curso de extensão em voz e comunicação oral: a necessidade de que as emissões orais em sala de aula contivessem o significado necessário à compreensão dos alunos sobre os objetivos da aula associado ao significado de que também o professor vibra com estes objetivos e que os está convidando a esta vibração, a se envolverem na ação que se aproxima. Com a constatação dos resultados obtidos as professoras conseguiram aplicar, ao menos parte de toda esta informação trabalhada durante o curso de extensão, o momento de *Motivação para aprender*.

Estratégias semelhantes de comunicação oral e voz surgem como necessárias também no momento de *Expressão do conhecimento*, quando o professor precisa conduzir o aluno a perceber o quê, o porquê e o para que aprendeu (TAPIA, 2004). A comunicação oral e a voz permeiam o processo interativo, no qual o professor convida o aluno a se expor, a mostrar o que conseguiu aprender para poder avaliar tanto o aluno como o resultado de sua própria aula. As

mesmas considerações feitas com relação à expressividade da fala e à psicodinâmica vocal para o momento de *Motivação para ação* podem ser replicadas para este momento de *Expressão do conhecimento*. O professor precisa passar segurança para seus alunos, incentivo para que produzam e exponham o que conseguiram compreender e aprender. A exposição das professoras a esse tipo de conhecimento durante o curso pode ter contribuído com as médias obtidas para o atributo Atitudes Comunicativas das Professoras durante o momento *Expressão do conhecimento*, cuja diferença das obtidas antes do curso foi estatisticamente significativa.

O atributo de Envolvimento do Aluno teve avaliação melhor nas aulas após o curso de extensão, tanto na situação de *Motivação para a ação* como na de *Expressão do conhecimento*, com significância estatística somente para a primeira situação, e, reproduzindo os resultados dos outros atributos teve avaliação pior após o curso no momento *ação para aprender*.

Os resultados do atributo Manutenção da Interação Verbal durante as aulas, de forma semelhante ao atributo anterior teve avaliação melhor nas aulas após o curso de extensão tanto na situação de *Motivação para a ação* como na de *Expressão do conhecimento* com significância estatística somente para a primeira situação, e, reproduzindo os resultados dos outros atributos, teve avaliação pior após o curso no momento *Ação de ensinar e aprender*. Essa Manutenção da Interação Verbal depende de múltiplos fatores presentes nos processos comunicativos que ocorrem na sala de aula, cabendo ao professor estar desperto para resgatar a todo o momento esta interação. O resgate da interação não depende unicamente da comunicação oral, mas também da organização da atividade proposta, de objetivos claros a serem cumpridos, das pistas a seguir, de como o professor ajuda o aluno a aprender, de como mostra o que já se conseguiu aprender, entre outros fatores (TAPIA, 2004). A forma como os alunos experienciam o professor e como o julgam segundo experiências prévias modula emoções que, por sua vez, conduzem a motivação para aprender, e mantém a interação do aluno com o professor. A forma de falar do professor oferece pistas para que os alunos julguem o professor, que o aceitem ou que se distanciem dele (DRAGONE, 2000; BEHLAU; NAGANO; DRAGONE, 2004), e a forma de falar foi algo focado durante o curso de extensão associado a necessidade de manter atenção ao interlocutor e a seus contatos verbais, para dar continuidade aos mesmos, o que provavelmente

ofereceu subsídios para que fosse notada uma melhora neste atributo de Manutenção da Interação Verbal durante as aulas após a participação das professoras no curso em questão. As considerações sobre a piora dos dados no momento Ação para Aprender seguem-se, neste texto, após a exposição dos dados combinados de todos atributos para cada momento da aula.

Seguem-se nas Tabelas 18 e 19, consecutivamente, os dados de cada atributo unindo os três momentos da aula, e os dados de cada momento da aula unindo os atributos avaliados.

**Tabela 18:** Valores obtidos pelos atributos comunicativos antes de depois do curso unindo os momentos da aula

ATRIBUTOS COMUNICATIVOS	MOMENTOS DA AMOSTRA		
	antes do curso	depois do curso	p-valor
Atenção do aluno	4,04	5,64	<0,001*
Atitude Comunicativa da Profa.	3,36	4,29	0,009*
Envolvimento do aluno	4,19	5,00	0,026*
Manutenção da interação verbal	3,58	4,35	0,032*

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05 \* valores estatisticamente significantes # valores com tendência a significância

As médias dos atributos comunicativos avaliados por Educadores revelam que todos os atributos obtiveram médias maiores depois do curso de extensão, e que todos esses valores foram estatisticamente significantes. Considerando que a principal variável entre a primeira observação em sala de aula das professoras e a segunda observação foi o curso *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*, pode-se deduzir que os dos melhores resultados encontrados para os atributos comunicativos estejam relacionados a modificações na comunicação oral das professoras decorrentes do conhecimento ao qual foram expostas no curso.

Com relação aos valores médios obtidos em cada momento da aula, considerando todos os atributos, expostos na Tabela 19, observa-se a consolidação do já percebido quando feita a análise de cada atributo: durante o momento *Ação de ensinar e aprender* houve piora dos valores após o curso.

**Tabela 19:** Valores médios obtidos antes e depois do curso em cada momento da aula unificando os atributos comunicativos

MOMENTOS DA AULA	VALORES MÉDIOS DE TODOS ATRIBUTOS		
	antes do curso	depois do curso	p-valor
Motivação para aprender	2,31	5,27	<0,001*
Ação de Aprender	4,40	3,49	0,009*
Expressão do conhecimento	4,66	5,71	<0,001*

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05    \* valores estatisticamente significantes    # valores com tendência a significância

Para os três momentos da aula que foram analisadas as diferenças de valores médios antes e depois do curso foram estatisticamente significantes, sendo que melhoraram para as situações de motivação para aprender e de expressão do conhecimento e que pioraram para a situação de ação de aprender.

Este último fato nos conduz à reflexão do quanto a observação das avaliadoras educadoras pode ter sido influenciada pelas ações didático-pedagógicas das professoras, consideradas, muitas vezes, inadequadas no exercício profissional e carentes de orientações sobre esse tipo de ação. A forma de falar pode ser, no momento da *Ação de ensinar e aprender*, menos relevante do que a própria ação, e ter passado menos percebida pelas avaliadoras, cujo foco de análise pode ter se deslocado para o processo ensino-aprendizagem como um todo.

As observações referidas no protocolo de avaliação ilustram a atuação das professoras sob a ótica das educadoras, conforme consta resumidamente no Quadro 5. Nele encontra-se um pequeno resumo das observações segundo cada situação da aula, de cada uma das professoras, antes e depois do curso.



Quadro 5 – Resumo dos apontamentos das avaliadoras educadoras

	<b>Professora A 1</b> antes do curso	<b>Professora A 2</b> depois do curso	<b>Professora B 1</b> antes do curso	<b>Professora B 2</b> depois do curso	<b>Professora C 1</b> antes do curso	<b>Professora C2</b> depois do curso
<b>MOTIVAÇÃO P/ APRENDER</b>	Rotina - poucas explicações sobre a ação que será realizada - professora sem entusiasmo - fala com intensão mais agressiva do que comunicativa - interação entre as crianças e não com a professora.	Professora cumprindo ritual, mas com clareza do que estava trabalhando. Interação satisfatória com motivação regular. Disposição física dos alunos ruim. Voz estridente.	Utilização de gestos mais do que de palavras. Professora agrega, mas interage pouco. Não anuncia a ação. Não estimula a criatividade e o envolvimento dos alunos.	Alunos interagem entre si, e pouquíssimo com a professora. A não conduz, parece distante, e os alunos agem desordenadamente, mas, sem indisciplina. A ação parece ter sido pensada na hora pela professora.	Alunos atentos. Explicações ineficientes. Prof. com postura de cansaço, sem preocupação com o ensinar e aprender.	Alunos atentos. Explicações ineficientes voltadas para a forma e não para o como fazer; sem relacionar com a importância para a vida dos alunos adultos. Não há processo interativo. Prof. com postura de cansaço, desinteressada, repetitiva.
<b>AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER</b>	Atividade sem ação educativa. A professora pergunta, é repetitiva, e não explica, e desta forma mantém a interação verbal. Disciplina por jogos de sedução. A prof. fala fragmentado, entrecortado sem sequencia. Mantem a atenção parcialmente.	Cuida da classe, mantém turnos de comunicação com as cças, mantém interação verbal constante. Alunos ficam atentos e envolvidos. Aula não tem uma direção ou objetivo. Alunos vão se desinteressando, produzindo muito ruído.	Pouca fala e nenhuma explicação, com perda de oportunidades de interação. Organiza o espaço físico e a disciplina com ações mudas. A rotina é o marcante, com ações de aprender feitas pela professora.	Faz uso da voz sem gritar e tem gestos calmos. Controla a classe. Ação sem continuidade com a anterior, descontextualizada. Rotina repetitiva que parece desgostar alguns alunos, ritual conhecido por todos. Amadorismo pedagógico.	Prof. tem pouco recurso (conhecimento) sobre o assunto abordado, e falta recurso didático pedagógico. Tenta explicar mas não consegue. Alunos envolvidos, e atentos.	Orientações ineficientes e infantis para alunos adultos. Falta a professora metodologia e acompanhamento pedagógico, desconhece os fundamentos matemáticos. Explicações precárias e individualistas.
<b>EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO</b>	Não orienta atividade previamente. Esquece do coletivo. Repetitiva. Prof. centralizada nela própria. Muita dificuldade em distribuir o material.	Boa interação verbal e gestual. Professora insiste no processo comunicativo e isso é positivo, mas é repetitivo. Uma ação mais do que uma atividade de expressar conhecimento. Não contextualiza a palavra trabalhada. Todos envolvidos.	Prof. parece exigir menos do que os alunos sabem. A expressão do conhecimento escrito é feito pela prof.a. Perde oportunidades didático pedagógicas. Prof. inexpressiva. Aula sem direção.	Participação de todos, interação boa com a professora. Atividade de leitura coletiva com figuras - avaliação questionável. Perde oportunidades pedagógicas. Falta postura pedagógica. As crianças ficam sentadas, o envolvimento flutua.	Orientações individuais. Falta conteúdo para a professora explicar a ação. Mantem contato com todos, eles estão atentos. Perde oportunidades pedagógicas.	Orientações individuais. Perde momentos importantes de ensino. Explicações limitadas. Postura de enfado, cansaço - da prof. e dos alunos.

As anotações das educadoras oferecem pistas para que compreendamos porque os atributos analisados não melhoraram depois do curso no momento *Ação de ensinar e aprender*, conforme exponho a seguir sem identificar uma ou outra aula, mas o corpo dos acontecimentos observados durante as aulas neste momento. Estas observações revelam que tanto antes como depois do curso mantêm-se as dificuldades das professoras relacionadas a direcionamento das ações de aprender, por vezes descontínuas e descontextualizadas, produzidas de forma repetitiva, com orientações ineficientes geradas provavelmente pelo desconhecimento aprofundado do objetivo abordado, ou se não por explicações precárias e individualistas. Mesmo com alunos atentos e muitas vezes envolvidos na ação a *Ação de ensinar e aprender* fica perdida no que foi chamado de “amadorismo pedagógico” por uma das avaliadoras. Mesmo que as professoras tenham melhorado em alguns aspectos diretamente relacionados com a forma de falar, como conseguir chamar a atenção sem gritar, o peso da dificuldade pedagógica se revela mais forte. Acredito que estas dificuldades impedem que as professoras tenham com suas vozes uma relação consciente neste momento da aula, pois toda sua atenção precisaria ficar voltada para o ato pedagógico de difícil solução; ainda pode-se supor que se as professoras tentaram modificar algum padrão de comunicação oral e voz podem ter deixado de lado sua atenção para o ato pedagógico, cuja realização ainda é carente de muita dedicação das professoras e sofre interferência se mudado o foco de atenção. Importante ressaltar que, com estas considerações, não nego o fato de que o curso de extensão em voz e comunicação oral possa não ter oferecido subsídios para que as professoras melhorassem suas atitudes comunicativas para esse tipo de situação em sala de aula, nem para que aprimorassem sua atuação pedagógica, principalmente porque este aprimoramento não era o objetivo do curso.

As anotações das avaliadoras educadoras foram bastante ricas e traduziram a observação dos trechos em vídeo editados sob a visão pedagógica, de certa forma desfocadas do objetivo a ser avaliado, mas contribuindo para o enriquecimento das análises contidas neste estudo. Embora suas avaliações objetivas, marcadas na escala linear do protocolo, apontaram melhoras nos diversos atributos focados nas situações depois que as professoras participaram do curso de extensão em voz e comunicação oral, as observações revelam que as formas de agir didática e pedagogicamente não se movimentaram em igual proporção, lembrando que não faziam parte da programação do curso de extensão.

É possível perceber, pelas observações, que as avaliadoras educadoras identificaram problemas nas aulas relacionados ao fato das professoras observadas serem iniciantes no exercício da profissão e estarem ainda em processo de formação em nível superior. A pouca experiência profissional, aliada, talvez, a características de seu processo de formação, pode ser a causa da falta de posturas pedagógicas adequadas da preocupação com o *fazer* e o desconhecimento do *como fazer*; da não percepção de oportunidades oferecidas pelos próprios alunos durante as aulas, para ampliar o conhecimento ou contextualizá-lo, da manutenção excessiva da rotina das aulas; de orientações muito individualizadas esquecendo-se do coletivo da classe, além do conhecimento limitado sobre assuntos abordados na aula, mantendo as explicações também muito limitadas. Tais problemas prejudicaram por diversas vezes a capacidade comunicativa das professoras: como manter uma fala interessante sobre o conteúdo da aula se não se tem conhecimento sobre ele?

Com relação à fala das professoras algumas observações conduziram a reflexões tais como: a professora *ser mais falante* ou *ser mais calada* não refletem diferenças para melhor ou pior na interação com os alunos. A quantidade de fala não confere diretamente qualidade de comunicação. Não adianta o professor falar bastante e se limitar a repetir indagações, ou explicações. Ele precisa indagar para ouvir respostas e também oferecer contra-respostas, ampliando o conhecimento em sala de aula. Da mesma forma, o *pouco falar* não foi considerado negativo, desde que se tenha conseguido o controle da classe e o envolvimento dos alunos nas atividades de forma duradoura. É possível perceber que houve, após frequência ao curso, um movimento de diminuição de extremos de *muito falar* ou *pouco falar* por parte das professoras, numa tentativa de manterem um processo comunicativo por linguagem oral mais interativo.

Para as avaliadoras educadoras, cada professora revelou qualidades singulares oferecendo às aulas marcas específicas: a vibração semelhante a de seus alunos, entonação variada, tentativa de cumprir à risca o planejado; o poder de organização para manter a rotina da aula, o distanciamento dos acontecimentos sem perder o controle da classe, correndo o risco de ficar fora da ação pedagógica; e o tentar ensinar individualmente sem cansar de repetir e de incentivar os acertos.

Por diversas vezes, em distintas situações, as observações das avaliadoras apontaram a dificuldade das professoras em assumirem a direção do processo de

ensinar e aprender, em demonstrarem a *paixão por ensinar!* Talvez seja algo a ser trabalhado nos cursos de formação inicial de professores, e não esperado que isso já seja domínio do aluno em formação pelo simples fato de querer ser professor.

A descrição dos dados objetivos obtidos pela avaliação realizada por educadoras, das amostras em vídeo das aulas das professoras, finaliza-se com os dados da Tabela 19 que expõe os valores médios unificados, ou seja, considerando todos os atributos de todos os momentos juntos, o que provavelmente representa mais o todo, sem fragmentação, obtendo um resultado macro da avaliação dos atributos comunicativos durante as aulas antes e depois do curso de extensão.

**Tabela 20:** Valores médios dos atributos comunicativos unificados antes e depois do curso

ATRIBUTOS COMUNICATIVOS AVALIADOS POR EDUCADORES	VALORES UNIFICADOS	p-valor
Antes do curso	3,79	
Depois do curso	4,83	<0,001*

Teste Wilcoxon: p-valor 0,05 \* valores estatisticamente significantes; # valores com tendência a significância.

A análise estatística revela que houve uma melhora significativa entre os valores médios unificados obtidos pelos atributos comunicativos antes e depois do Curso de Extensão. Assim pode-se atribuir a exposição das professoras aos conteúdos trabalhados durante o curso como eficiente para uma melhoria da ação da professora e produzir também melhora significativa dos atributos comunicativos durante as aulas observadas após o curso.

Completa-se, nas linhas acima, a descrição e discussão dos dados obtidos sob várias dimensões que ofereceram resultados decorrentes da participação de professores no curso “Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula”. Tais resultados nos permitem considerar que houve um movimento de transformação das vozes e da comunicação oral dos sujeitos deste estudo. Este movimento resultou em alguns benefícios evidenciados por dados qualitativos, consolidados por dados quantitativos com significância estatística, da mesma forma que outros estudos após cursos ou intervenções sobre voz com professores revelaram-se positivos sob vários aspectos, como os descritos por Grillo (2001), Grillo; Lima; Ferreira (2002), Chieppe (2004), Schneider e Bingen Zahn (2005) e Simberg; Tuomainen; Sellman; Ronnema (2006). Os benefícios relacionados à voz

do professor, à sua comunicação oral em sala de aula contribuem para a qualidade de vida também melhora conforme pontuado por Penteado (2003) e, com certeza, trazem a diminuição de alguns fatores desencadeantes de estresse, tal qual comentou Giannini (2003) em seu estudo com professoras disfônicas.

Os índices acústicos caracterizaram a maioria dos participantes do curso em questão dentro das faixas de referência de normalidade e revelaram vozes ao menos adaptadas para o exercício profissional merecedoras de cuidados como os que foram trabalhados durante o curso para conseguir conforto vocal no uso profissional, e orientações quanto à produção da voz com melhor desempenho com menor esforço.

A observação de três professoras lecionando nas escolas nas quais atuavam no ensino dos momentos iniciais da escola básica, antes e depois do curso, segundo a análise da própria observadora e pesquisadora deste estudo revelou benefícios relacionados com: uso de intensidade vocal mais adequada para os ambientes e contexto das salas de aula; vozes mais projetadas e com articulação mais precisa; posturas de comunicação um pouco mais ajustadas às necessidades dos diversos momentos da aula; a tentativa que todas as professoras fizeram de adequar a psicodinâmica vocal de suas falas a diversos momentos de suas ações e que favoreceram a manutenção do foco de atenção dos alunos; variações de frequência fundamental amenizando extremos muito graves ou muito agudos resultando numa fala com voz mais suave ou menos agitada, que, por sua vez, contribuía com a condução dos alunos para as necessidades de maior quietamento ou de despertar da atenção em sala de aula; e ficou por muitas vezes evidente que o falar da professora começou a fazer parte dos recursos de suas aulas, e com os quais elas passaram a ter uma relação mais consciente.

A análise, realizada por fonoaudiólogas, dos atributos vocais das professoras durante as aulas registradas em vídeo produziu dados objetivos que comprovaram uma melhora em todos os padrões avaliados – articulação de fala, entonação, loudness, pitch, ressonância, ritmo, velocidade de fala, qualidade e psicodinâmica vocal na maioria absoluta dos momentos observados. Uma única exceção fica para o caso de loudness durante a expressão do conhecimento. Tais resultados, enquanto isolados, não significam muito mais do que um aprimoramento vocal, mas ao serem observados em sala de aula significam benefícios para o processo de ensinar e aprender. Esta afirmação se confirma com os resultados obtidos na

avaliação realizada por educadores de atributos comunicativos encontrados nos processos de interação por linguagem oral durante as aulas registradas em vídeo.

A análise realizada por educadoras sobre atributos importantes para se consolidar a interação presente no processo de ensinar e aprender permeada pela linguagem oral expôs que a maioria dos atributos comunicativos – atenção do aluno, atitude comunicativa da professora, envolvimento do aluno na aula, manutenção da interação verbal em sala de aula – melhorou depois da participação das professoras no curso de extensão durante os momentos de *motivação para a Ação de ensinar e aprender* e de *expressão do conhecimento*. No momento *ação para aprender*, os valores atribuídos a todos estes atributos pioraram. Este resultado parece relacionado a dificuldades, presentes nas professoras observadas, inerentes à realização da atividade pedagógica, ao conhecimento do ensinado, à inexperiência própria de professores iniciantes, e que impediram provavelmente uma atenção diferenciada para a voz e comunicação oral por parte das professoras. Numa análise mais global encontramos dados significantes de melhora dos valores unificados dos atributos envolvidos nos processos de comunicação em sala de aula em todas as situações analisadas.

Desta forma, foram descritos neste Item os resultados encontrados na qualidade vocal e na comunicação oral de professoras que participaram do curso de extensão *Relação consciente com a voz: expressividade em sala de aula*, e os benefícios deles perceptíveis nos processos de interação presentes na situação de ensinar e aprender, permeados pela linguagem oral do professor.

Para finalizar este texto, o próximo Item abordará as considerações finais e as conclusões deste estudo.

## 6 VOZ E COMUNICAÇÃO ORAL – PARTE DOS SABERES DOCENTES

A voz era apaixonada, vibrante.  
Transbordava do coração, atravessava as  
cordas vocais, ganhava emoção ao ritmo  
das mãos, os olhos vivazes  
acompanhavam o tom.

(sobre Cora Coralina)  
Ana Maria Tahan (1989)

A argumentação de encerramento de uma pesquisa sobre a voz do professor com as características abordadas fundamenta-se não somente nos resultados articulados com análises qualitativas e quantitativas, envolve o apontamento das especificidades de um estudo no interior da sala de aula. Vários níveis de envolvimento pesquisador, instituições de ensino, sujeitos professores revelaram-se dados essenciais, embora considerados como pano de fundo do foco principal no objeto de estudo.

Na verdade, estudar a voz do professor como um dos principais recursos do trabalho docente, como parte integrante dos processos de interação em sala de aula que ocorrem por comunicação oral entre professor e aluno, é percorrer um campo com interferências multidimensionais, e desta forma com necessidade de olhares interdisciplinares.

As escolhas metodológicas para percorrer e alcançar o objetivo de expor professores em formação a conceitos sobre voz e comportamento vocal, com a finalidade de observar se ocorreriam algumas modificações nos processos de interação em sala de aula durante suas aulas, envolveram contatos de várias naturezas e obstáculos nem sempre de fácil transposição. Entender os obstáculos oferece ao pesquisador horizontes diferenciados de análise e expõe a realidade dos contextos abordados, revelando a malha de intercorrências indissociáveis dos processos de ensino ou das análises dos dados. Na verdade, fez-se uma opção de descrever as intercorrências e as prováveis associações com o objeto de estudo, e manteve-se o foco de olhar no objeto de estudo, tarefa nem sempre tranqüila, buscando amplitude e uma análise crítica dos resultados e da análise do contexto no qual ocorreram.

A realidade estrutural dos cursos de ensino superior para formação de professores é de estruturas curriculares densas sem espaços para atividades extra-curriculares como o agendamento de um curso sobre voz e comunicação oral segundo formato planejado no método desta tese, com formato de disciplina curricular, e desta forma foram necessárias adaptações segundo as possibilidades estruturadas pelos coordenadores dos cursos e a diminuição da amplitude da coleta de dados pela impossibilidade de realizar o curso em uma das instituições de ensino. O curso priorizou o despertar de uma relação mais consciente com a voz entre os participantes, como um elemento inicial de reflexão e de autopercepção do professor sobre suas formas de falar e os impactos prováveis nos alunos, sendo assim os demais conceitos trabalhados durante o curso passaram a compor um universo de opções passíveis de serem realizadas pelos professores durante a aula (formas de falar diferenciadas, sem tensão, com funções definidas, de impacto positivo e corretamente utilizadas nos diferentes momentos da aula).

As condições metodológicas propostas permitiram que o curso pudesse ser considerado a variável principal no período de estudo, pois foi o único fato diferenciado que ocorreu na formação dos professores participantes além da formação, da qual já participavam, de nível superior. E, a análise dos dados obtidos permitiu afirmar que a hipótese positiva foi confirmada: ao participarem de um curso desta natureza os professores atuantes nos momentos iniciais da Escola Básica reagiriam de forma a modificar seu comportamento vocal durante a comunicação oral em sala de aula, e que esta reação poderia gerar respostas na interação com os alunos.

Os principais dados obtidos estão privilegiados a seguir, de forma similar a um *zoom* fotográfico das informações obtidas com este estudo.

A definição das três professoras a serem observadas revelou-se significativa pela diversidade de sua formação (uma de ensino público, duas ensino privado), de atuação nos anos iniciais de Ensino Básico (ensino infantil, fundamental e alfabetização), da natureza das instituições de atuação (privada, pública e projeto de extensão em parceria pública-privada). Todas iniciantes e todas ainda em formação no ensino superior, professoras corajosas ao permitirem a exposição e análise de suas aulas, retratos da realidade!

A aulas de três professoras foram analisadas sob dimensões diversas antes e depois do curso, com focos também diversos tecendo pareceres que combinados



compuseram um retrato das modificações percebidas na voz e na comunicação oral das professoras durante os processos de interação entre elas e seus alunos no interior da sala de aula. Esta análise foi direcionada a três momentos do ensino reproduzidos nas aulas: momento de motivação para a *Ação de ensinar e aprender*, *Ação de ensinar e aprender* e *expressão do conhecimento*.

Ficou evidente que houve benefícios para a aula relacionados à voz e comunicação oral das professoras e aos atributos comunicativos envolvidos na interação entre professor e alunos, permeando o processo de ensinar e aprender. Tais benefícios, quando quantificados, não revelaram diferenças muito grandes em valores absolutos entre as situações observadas antes e depois do curso, mas a maior parte deles foi estatisticamente significativa revelando que a participação das professoras no curso foi positiva com relação às modificações observadas na utilização de voz e fala em sala de aula.

Os dados obtidos segundo as três dimensões de análise da voz e da comunicação oral das professoras em sala de aula ilustram as relações estreitas entre os principais resultados e as observações complementares sobre a atuação didático-pedagógica das professoras, que, embora não tenha sido o foco principal deste estudo, expuseram as dificuldades de professoras iniciantes na fragilidade de suas aulas, conseqüentemente expuseram a fragilidade da formação formal de professores.

As observações em sala de aula e das imagens dos registros em vídeo permitiram a constatação de alguns aspectos modificados após o curso nas aulas de todas as professoras:

- melhor qualidade de vocal, ressonância da voz e articulação de fala.
- maior quantidade de busca de contatos verbais e tentativas de mantê-los.

Outros aspectos foram mais particulares e as modificações ocorreram especificamente segundo as necessidades de cada uma das professoras. Como relacionado no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6: Aspectos particulares antes e depois do curso pela observação das aulas

<b>Antes do curso</b>	<b>Depois do curso</b>
- pouco contato verbal	- utilização de mais contatos verbais com voz audível e projetada no ambiente.
- opção de agudizar e tensionar a voz cada vez que precisava de intensidade	- voz mais projetada e fala intensa sem tensão ou mudança de tom
- voz rouca-moderada com tensão fonatória e psicodinâmica inadequada	- rouca discreta/moderada com emissões menos tensas e psicodinâmica adequada ao contexto

A análise qualitativa das fonoaudiólogas foi devidamente quantificada e os dados obtidos tratados estatisticamente, estabelecendo com maior precisão quais

A análise qualitativa de educadoras também foi devidamente quantificada e, como ocorreu com os dados anteriores, foram tratados estatisticamente. Assim os atributos comunicativos analisados em cada momento da aula (*Motivação para a Ação de ensinar e aprender*, *Ação de ensinar e aprender* e *Expressão do conhecimento*) foram analisados estabelecendo-se resultados associados às questões particulares de cada situação do processo de ensinar e aprender. As educadoras formalizaram suas observações sobre aspectos didático-pedagógicos ainda imaturos nas professoras observadas oferecendo dados complementares às situações de ensinar e aprender, novamente indissociáveis dos atributos analisados e do processo de ensinar e aprender, conforme descrito no Quadro 8. Observar que a seta anexada ao quadro revela que a piora dos atributos comunicativos das professoras no momento da *ação de ensinar e aprender* pode estar associada às dificuldades das professoras, compreendendo que a dificuldade em privilegiar a comunicação oral e oferecer-lhe aprimoramento torna-se muito difícil frente a outras necessidades básicas e carentes de atenção das professoras não poderiam se distanciar do foco de atenção naquele momento.

Quadro 8: Atributos comunicativos com diferenças significativas antes e depois do curso e observações das educadoras sobre as dificuldades das professoras.

Atributos comunicativos com diferenças significativas antes e depois do curso	Observações das educadoras sobre as dificuldades das professoras
<p>Momento <i>motivação para aprender</i></p> <p>- melhoraram os seguintes atributos: atenção do aluno, atitudes comunicativas das professoras, envolvimento do aluno e manutenção da interação verbal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conteúdo das aulas</li> <li>- atividades pedagógicas</li> <li>- orientações individualizadas esquecendo-se do coletivo</li> <li>- indagações repetitivas</li> <li>- assumir a direção do processo de ensinar</li> </ul>
<p>Momento <i>Ação de ensinar e aprender</i>:</p> <p>- todos atributos pioraram</p> <p style="text-align: right;">→</p>	
<p>Momento <i>expressão do conhecimento</i>:</p> <p>- melhoraram os seguintes atributos comunicativos: atenção dos alunos e atitudes comunicativas das professoras.</p>	

De uma forma geral foi possível observar o uso mais adequado da voz pelas professoras, segundo ambientes e contextos da sala de aula, em relação a:

intensidade e tom de voz; posturas corporais de comunicação direcionando a projeção da voz para o foco de interação – os alunos; utilização de psicodinâmica vocal e expressividade de fala mais variada procurando adequá-las às necessidades das atividades propostas; entonação, ritmo e velocidade de fala; articulação de fala mais precisa; e ressonância menos tensa, favorecendo a projeção da voz, com evidente diminuição da tensão fonatória.

Estes benefícios para a voz e para a fala das professoras provavelmente colaboraram para a melhora da interação comunicativa em sala de aula, conforme os resultados obtidos nesta área de análise. Assim, houve melhora da atenção dos alunos, das atitudes comunicativas das professoras, do envolvimento do aluno nas situações de ensinar e aprender e da manutenção da interação verbal da professora com os alunos. Todos estes benefícios foram evidentes em dois momentos da aula: *Motivação para aprender* e *Expressão do conhecimento*; e menos evidentes na situação *Ação de ensinar e aprender*, provavelmente em decorrência de dificuldades presentes entre professoras iniciantes durante da situação de ensinar.

A finalização deste estudo comporta algumas considerações que oferecem a possibilidade de reflexões sobre este recurso do trabalho docente – a voz do professor – que carece ainda de muitas outras pesquisas sobre sua utilização em sala de aula de forma integrada aos processos de ensinar e aprender:

- a voz humana permeia os processos humanos de desenvolvimento intelectual e da personalidade e é conduzida por processos historicamente construídos e mutáveis que regem a sociedade;

- as formas humanas de ser e de fazer constroem-se por experiências sociais e culturais que incluem o aprendizado formal e incluem a forma de falar, de comunicar-se por meio de linguagem oral. Tais formas são reproduzidas sem que se tenha a necessidade de pensar para fazer escolhas a cada momento e a cada contexto, mas são passíveis de modificações quando expostas a novos processos educativos, formais ou não, que propiciem novas experiências e ofereçam possibilidade de pequenas modificações que comporão a constante retradução da forma de ser e de fazer;

- a forma de falar produz um impacto no ouvinte, de acordo com julgamentos baseados em suas experiências anteriores, favorecendo aproximação ou distanciamento dos interlocutores; sendo que a voz e a forma de falar são decorrentes de processos passíveis de serem modificados para o estabelecimento das interações desejadas, caso se conheça como fazê-lo;

- o professor interage com seus alunos, em boa parte do tempo, com a linguagem oral permeando os processos de ensinar e aprender, portanto, sua voz é um de seus principais recursos de trabalho e, como toda voz profissional, carece de aprimoramento e cuidados;

- os resultados do presente estudo revelaram que as professoras observadas em sala de aula, antes e depois de participarem do curso sobre voz e comunicação oral, apresentaram transformações perceptíveis na comunicação oral que utilizaram em sala de aula, após o curso, beneficiando as interações presentes nos processos de ensinar e aprender.

Portanto, é possível afirmar que a exposição de professores (e futuros professores) a conteúdos teórico-práticos abordando voz e comunicação oral, recursos básicos do trabalho docente, traz benefícios para a atuação profissional desses professores – o que permite, finalmente, sugerir que este seja mais um dos saberes docentes a serem privilegiados durante o processo de formação inicial (e também continuada) de professores.

## REFERÊNCIAS<sup>20</sup>

AOKI, Milena Carla de Siqueira. **Contribuições de um curso fonoaudiológico de saúde vocal para a aprendizagem profissional de professores do ensino fundamental – séries iniciais.** 2002, 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

AZEVEDO, Renata, BEHLAU, Mara, TENOR, A.C. Postura Corporal e voz de professores de pré escola em sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 4.; ENCONTRO IBERO -AMERICANO DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 1999, São Paulo. **Anais.** São Paulo: SBFa, 1999, p.142.

BARROS FILHO, Clóvis de. A Construção social da voz. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (Org). **Expressividade: da teoria à prática.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005. cap. 3. p.27-42.

BARROS FILHO, Clóvis de; LOPES, Felipe. O eu e seus afetos: um ensaio sobre o emissor e a ilusão identitária. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre. n. 22, p. 90-106, dez. 2003..

BARROS FILHO, Clóvis de; LOPES, Felipe; BELIZÁRIO, Fernanda. A construção social da voz. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre. n. 23, p.97-108, abr. 2004.

BEHLAU, M. Vozes preferidas: considerações sobre opções vocais nas profissões. **Fono Atual**, São Paulo, ano 4, p.10-14, 2001.

BEHLAU, Mara; AZEVEDO, Renata; PONTES, Paulo. Conceito de voz normal e classificação das disfonias. In: BEHLAU, Mara (Org) **Voz: o livro do especialista.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001. cap. 2. p.53-84

BEHLAU, Mara; AZEVEDO, Renata; MADAZIO, Glaucya. Anatomia da laringe e fisiologia da produção vocal. In: BEHLAU, Mara (Org) **Voz: o livro do especialista.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001. v.1.cap. 1, p.1-51.

BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; NAGANO, Lúcia. **A Voz que ensina: o professor e a comunicação oral em sala de aula.** Rio de Janeiro: Revinter, 2004. 68 p.

BEHLAU, Mara; MADAZIO, Glaucya; FEIJÓ, Deborah; PONTES, Paulo. Avaliação de Voz. In: BEHLAU, Mara (Org). **Voz: o livro do especialista.** Rio de Janeiro: Revinter, 2001. v. 1, cap. 3, p. 85-245.

BEHLAU, Mara; MADAZIO, Glaucya; REHDER, Maria Inês; AZEVEDO, Renata; FERREIRA, Ana Elisa. Voz Profissional: aspectos gerais e atuação fonoaudiológica. In: BEHLAU, Mara (Org). **Voz: o livro do especialista.** Rio de Janeiro: Revinter, 2005. v. II, cap. 12, p.287-407.

---

<sup>20</sup> UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Coordenadoria Geral de Bibliotecas. Grupo de Trabalho Normalização Documentária da UNESP. **Normalização documentária para a produção científica da UNESP: normas para apresentação de referências segundo a NBR 6023:2002 da ABNT.** São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.biblioteca.unesp.br/pages/normalizacao.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2006.

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo. **Avaliação e tratamento das disfonias**. São Paulo: Lovise, 1995, cap. 1, p. 37.

BLAKE, P.; BUSBY, S. Noise levels in New Zealand junior classrooms: their impact on hearing and teaching. **New Zealand Medical Journal**. Christchurch, v. 107, p.357-8, sept. 1994.

BOONE, Daniel. R.; McFARLANE, Stephen C. **A voz e a terapia vocal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 300 p.

BORTOLAI, Andréa Lúcia; NASCIMENTO, Adriana Pizzo; KYRILLOS, Leny Cristina Rodrigues; HAMAM, Alexandre César Souza. Caracterização da voz falada de professores de educação física. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE LARINGOLOGIA E VOZ, 4., 1997, São Paulo. **Laringologia e Voz Hoje**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998. p. 241-2.

BLOCH, Pedro. Prefácio para o Suplemento. ACTA AWHO 1981, Supl. v.1, p. 1-2. <<http://www.ajudas.com/notVer.asp?id=618>>. Acesso em em 05/03/07.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A, 1982. 238 p.

BUGENTAL, Daphne Blunt; LYON, Judith. E; LIN, Eta K; MCGRATH, Emily. P; BIMBELA, Alfred. Children "tune out" in response to the ambiguous communication style of powerlsss adults. **Child Development**, Oxford, v. 70, n. 1, p. 214-230, Jan/Febr, 1999.

CALAS, M; VERHULST, J.;LECOQ,M.; DALLEAS, B.; SEILHEAN, M. La pathologie vocale chez l'enseignant. **Revue de Laryngologie**, Bordeaux, V.110, n. 4, p. 397-406, 1989.

CASANOVA, Isis Alexandrina, PAPIS, L., BOMMARITO, Silvana. Caracterização e desempenho vocal de professores universitários. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 4.; ENCONTRO IBERO - AMERICANO DE FONOAUDIOLOGIA, 3., 1999. **Anais**. São Paulo: SBFa, 1999. p.166.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. São Paulo: Editora Cortez, 1994. Cap. 2. p. 35-39.

CHIEPPE, Daniela Cais. **A Fonoaudiologia na formação de professores: estudo sobre a expressividade em sala de aula**. 2004, 102 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan. **Ocorrência de disfonia em professoras: fatores relacionados a voz profissional**. 1996. 27 p. Monografia (Especialização em Voz) - Centro de Estudos da Voz, São Paulo, 1996.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan - **Voz do Professor: interfaces e valor como instrumento de trabalho**. 2000. 192 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2000.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan. Vozes do ensino recordadas por educadores. In: Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia, 13., Santos. 2005. **Revista Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo:SBFa. 1 CD-ROM. Suplemento especial.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan. A Fonoaudiologia e a Voz do Professor. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO CENTRO DE ESTUDOS DA VOZ , 11., 2006. São Paulo. **A voz do professor: evidências científicas da intervenção fonoaudiológica**. Anais. São Paulo, 2006.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan, NAGANO, Lúcia, BEHLAU, Mara. Visão atual sobre o problema vocal do professor. **Revista Intercâmbio**. São Paulo, v. VIII, p. 39-48, 1999.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan; SICCHIROLI, Sandra Caucabene; REIS, Roberta Alvarenga; BEHLAU, Mara. Desgaste Vocal do Professor: um estudo longitudinal. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo. Ano 3, n.5, p. 50-6, jun/1999.

DUARTE, Nilton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Editora Autores Associados, 1993.

DUARTE, Nilton. **Ontologia e historicidade: contribuição a uma reflexão filosófico-ontológica sobre o trabalho educativo**. Texto de estudo. UNESP. 1997.

DUFFY, Orla M.; HAZLETT, Diane, E. The impact of Preventive Voice Care Programs for training Teachers: a longitudinal study. **Journal of Voice**. Philadelphia. v.18, n 1, p. 63-70, 2004.

FABRON, Eliana Maria Gadrim. **A voz como recurso didático**: reconhecimento e julgamento de suas qualidades. 2005. 152 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Marília, 2005.

FERNANDES, Cláudia Regina Jorge. Caracterização de um grupo de professores com alteração vocal da pré-escola do Município de Taboão da Serra. In: FERREIRA, Leslie Piccoloto. (org.) **Dissertando sobre voz**. São Paulo: Pró- Fono, 1998. v. 2, cap.4, p. 99-115.

FITA, Enrique Caturla. O professor e a motivação dos alunos. . In: TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Editora Loyola, 2004. 6ª ed. p.63-148.

FULLAN, Michel; STIEGELBAUER, Suzanne. **The new meaning of educational change**. 2ª ed. Ontário-USA: Oise Press. p.31-327, 1991.

GARCIA, Odelinda Cárdenas; TORRES, Roberto Planas; SHASAT, Ana Daysl Dominguez. D.D. Disfonias ocupacionais: estudio de 70 casos. **Rev.Cub.Med**. Havana, v. 25, p. 998-1009, 1986.

GIANNINI, Susana Pimentel Pinto. **Histórias que fazem sentido**: as sobredeterminações das alterações vocais de professores. 2003. 180 p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.



GIOVANNI, Luciana Maria. O trabalho do professor alfabetizador: organização do ensino e conseqüências para a aprendizagem. In: MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira (Org). **Alfabetização: estudos e pesquisas**. Rio Claro: UNESP, 1996. p. 79-88.

GIOVANNI, Luciana Maria; ONOFRE, Elenice Cammarosano. Professoras alfabetizadoras em formação: histórias singulares de relação com o processo de formação e a concepção da profissão. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2006, Recife. **Questões Pedagógicas e Processos Formativos: compromisso com a Inclusão Social**. Anais, 2006.

GONZAGUINHA, Luiz Gonzaga Jr. Letra da Música: **A voz**. (trecho) 1988. Disponível em: <[http://www.joanna.com.br/joanna/discografia\\_letras.asp?id=103&disco=9#fim](http://www.joanna.com.br/joanna/discografia_letras.asp?id=103&disco=9#fim)> Acesso em 05 mar 2007.

\_\_\_\_\_. Letra da Música: Sangrando. (trecho) [19--]. Disponível em: <<http://cifraclub.terra.com.br/cifras/luiz-gonzaga/sangrando-hpsw.html>>. Acesso em 05 mar 2007.

GOTAAS, Christine; STARR, Clark D. Vocal fatigue among teachers. **Folia Phoniatr**. Basel. v. 45, p. 120-9, 1993.

GRILLO, Maria Helena M. M. **A voz do professor universitário: impacto de um curso de aperfeiçoamento vocal em contexto de prevenção fonoaudiológica**. 2001. 208 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

GRILLO, Maria Helena Marotti Martelletti; LIMA, Emília Freitas de; FERREIRA, Leslie Piccolotto. Exercício profissional da docência e voz do professor: analisando um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (orgs). **Aprendizagem profissional da docência**. São Carlos: EDUFSCAR, 2002. p.161-186.

GULLAR, Ferreira. Poema: **Muitas Vozes**. 1999. Disponível em: <[http://www.palavrarte.com/Artigos\\_Resenhas/resenha\\_fgullar\\_muitasvozes.htm](http://www.palavrarte.com/Artigos_Resenhas/resenha_fgullar_muitasvozes.htm)>. Acesso em 05 mar. 2007.

HOGIKYAN, N.D, SETHURAMAN G. Validation of an instrument to measure voice-related quality of life (V-RQOL). **Journal of Voice**, Philadelphia, v.13(4), p. 557-69, 1999.

JACOBSON, B.H.; JOHNSON, A; GRYWASKI, C; SILBERGLEIT, A.; JACOBSON, G.; BENNINGER, M; NEWMAN, C.W. The voice handicap index (VHI): development and validation. **J Speech Lang Pathol**. Arizona. v. 6, p. 66-70, 1997.

JULIA, Dominique: A Cultura Escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**. Curitiba. n. 1, p 9-43, jan/jun. 2001.

KOUFMAN, James A., ISAACSON, Glenn The spectrum of vocal dysfunction. **Otolaryngologic Clinics of North America**. Oxford. v.24, n. 5, p.985-8, Oct., 1991.

LAPIANE, Adriana Lia Frizman. **Interação e silêncio na sala de aula**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000, 128 p.

LEONTIEV, Alexander Romanovich. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Livros Horizonte, 1978.

LURIA, Alexander Romanovich. **A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. Curso de Psicologia Geral.** Cap. III, v.I Introdução evolucionista da psicologia. Ed. Civilização Brasileira. 1979, p. 72-81.

LURIA, Alexander Romanovich. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7ª ed. Trad: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2001a. p. 83-102.

LURIA, Alexander Romanovich Diferenças Culturais de Pensamento. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7ª ed. Trad: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2001b. p.39-58.

MADUREIRA, Sandra. Expressividade da Fala. In: KYRILLOS, Leny Rodrigues (Org.) **Expressividade:** da teoria à prática. Rio de Janeiro: Revinter, 2005. cap. 2. p.15-25.

MARIN, Alda Junqueira. Eis que, nos umbrais do século XXI, se explicita, na professora primária, a super-mulher. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 51.,2003. Santiago, Paper.

MARIN, Alda Junqueira. Os Estudos didáticos no Brasil: algumas idéias. In: \_\_\_\_\_ (Coord). **Didática e Trabalho Docente.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2005a, p. 16-29.

MARIN, Alda Junqueira. O Trabalho Docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: \_\_\_\_\_ (Coord). **Didática e Trabalho Docente.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005<sup>b</sup>, p. 30-56.

MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria; GUARNIERI, Maria Regina. Formação e ação docentes: tempos sombrios os que delineiam para o futuro. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MATINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. **Conhecimento local e conhecimento universal - práticas sociais: aulas, saberes e políticas,** 2004, p.171–181.

MARTIN, Stephanie. Voice care and development for teachers: survey report. **Voice,** Londres, v.3, p. 92-98, 1994.

MARTIN, Stephanie; DARNLEY, Lyn. **The Teaching Voice** . San Diego: Singular Publishing Group, INC, 1996. 164 p.

MATTISKE, Jacqueline A; OATES, Jennifer M. & GREENWOOD, Kenneth M. Vocal problems among teachers: a review of prevalence, causes, prevention, and treatment. **Journal of Voice,** Philadelphia, v. 12, n. 4, p. 489-99, 1998.

MATHIESON, Lesley. Vocal tract discomfort in hyperfunctional dysphonia. **Voice,** Londres, v. 2, p. 40-48, 1993.

MENEZES, Marcia Helena Moreira; MARTINS, Simone Ruiz. Dez estratégias pedagógicas de alfabetização e saúde vocal em sala de aula. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE FONOAUDIOLOGIA, 5; CONGRESSO BRASILEIRO DE FONOAUDIOLOGIA, 11; ENCONTRO

CEARENSE DE FONOAUDIOLOGIA, 1., 2003. Fortaleza. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo: SBFa, 2003. 1 CD-ROM. Suplemento Especial.

MITCHELL, Stephen A. Medical problems of professional voice users. **Comprehensive Therapy**. Skokie, v.22, n. 4, p. 231-38, abr. 1996

MORTON, Valerie; WATSON, David R. The impact of impaired vocal quality on children's ability to process spoken language. **Log. Phon. Vocol**, [S.I.], v. 26, p. 17-25, 2001.

NAGANO, Lúcia. **Perfil vocal e análise perceptivo**: auditiva das vozes de professoras de pré escola. Monografia (Especialização em Voz) - Centro de Estudos da Voz. 1996. São Paulo, 1996.

OYARZÚN, René; BRUNETTO, Beatriz; MELLA, Laura; AVILA, Samuel. Disfonia em Professores. **Rev. Otorrinolaring**. [S.I.], v. 44, p. 12- 18, 1984.

PENTEADO, Regina Zanella. **Apectos de qualidade de vida e de subjetividade na promoção da saúde vocal do professor**. 2003. 219 p. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PEREIRA, Luciana Picanço. **Voz e stress no cotidiano de professoras disfônicas**. 2003, 100p. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PITTAM, Jeffery. Voice in Social Interaction: an interdisciplinary approach. Language and language behaviors, v. 5. Thousand Oaks-CA: Sage Publication, 1994. 198 p.

PORDEUS, Augediva Maria Jucá; PALMEIRA, Charleston Teixeira Inquérito de prevalência de problemas da voz em professores da Universidade de Fortaleza. **Revista de Atualização Científica Pró-Fono**, Barueri, v. 8, n. 2, p. 15-24, 1996.

RANTALA, Leena, MÄÄTTÄ, Taisto, VILKMAN, Erkki. Measuring voice under teachers' working circumstances: Fo and perturbation features in maximally sustained phonation. **Folia Phoniatr Logop**, [S.I.], v. 49, p. 281- 291, 1997.

ROY Nelson; MERRILL Ray M.; THIBEAULT Susan; GRAY Steven D, SMITH Elaine M. Voice disorders in teachers and the general population: effects on work performance, attendance, and future career choices. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville v. 44, p. 542-52, 2004.

ROY, Nelson; WEINRICH, Barbara; GRAY, Steven.; STEMPLE, Joseph; SAPIENZA, Cristine. Three Treatment for Teachers with Voice Disorders: a Randomized Clinical Trial. **J Speech Lang Hear Res**, Rockville, v. 46, p. 670-88, 2003.

RODRIGUES, Sandra, AZEVEDO, Renata; BEHLAU, Mara. Considerações sobre a voz profissional falada. In: MARCHESAN, Irene Queiroz, ZORZI, Jaime, GOMES, Ivone C. Dias. **Tópicos em Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Lovise, 1996, v. 3, p. 701-11.

RUSSELL, Alisson; OATES, Jennifer; GREENWOOD, Kenneth M.: Prevalence of voice problems in teachers. **Journal of Voice**, Philadelphia, v. 12, n.4, p.467-79, 1998.

SAPIR, Shimon; KEIDAR, Anat; MATHERS- SCHMIDT, Barbara. Vocal attrition in teachers: survey findings. **European Journal of disorders of communication**. [S.l.], 28, p: 177- 85, 1993.

SARFATI, J. Voix et enseignement. **Reveu de Laryngologie**, Bordeaux, Supplementum. vol.108, p. 431-2, 1987. n. spécial.

SCALCO, Miriam Antunes Gonçalves; PIMENTEL, Rosane Mosmann; PILZ, Walmari. A saúde vocal de professor: levantamento junto a escolas particulares de Porto Alegre. **Revista de Atualização Científica - Pró-Fono**, Barueri, v. 8, n. 2, p. 25-30, 1996.

SCHNEIDER, Berit; BIGENZAHN,W. How we do it: voice therapy to improve vocal constitution and endurance in female student teachers. Blackwell Publishing Limited, **Clinical Otolaryngology**, 30, 64-78, 2005.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. Consciência vocal em docentes universitários. **Revista de Atualização Científica - Pró-Fono**, Barueri, v. 9 (2), p. 53-61, 1997.

SERVILHA, Emilse Aparecida Merlin. **A voz do professor**: indicador para compreensão da dialogia no processo de ensino e aprendizagem. 2000, 288 p. Tese (Doutorado em Psicologia) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A fonoaudiologia como ciência: perspectivas epistemológicas. In: PASSOS, Maria Consuelo (Org). **Fonoaudiologia**: recriando seus sentidos. São Paulo: São Paulo, 1996. cap. 1, p.13-27.

SIMBERG, Susanna; SALA, Eeva; VEHMAS, Kirsti; LAINE, Anneli. Changes in the prevalence of vocal symptoms among teachers during twelve –year period. **Journal of Voice**, Philadelphia, v. 19, n. 1, p. 95-102, 2005.

SIMBERG, Susanna; TUOMAINEN J; SELLMAN, J; RONNEMA, A. M. The effectiveness of group therapy for students with mild voice disorders:a controlled clinical trial. **Journal of Voice**, Philadelphia, v. 20, p. 97-109, 2006.

SMITH, Elaine; GRAY, Steven D; DOVE, Heather; KIRCHNER, Lester; HERAS, Heidi. Frequency and effects of teachers' voice problems. **Journal of Voice**, Philadelphia, v.11, n. 1, p. 81-87, 1997.

SMITH, Elaine; KIRCHNER, H.Lester; TAYLOR, Margaretta; HOFFMAN, Henry; LEMKE, Jon H. Voice problems among teachers: differences by gender and teaching characteristics. **Journal of Voice**, Philadelphia, v.12, n. 3, p. 328-34, 1998.

SMITH, Elaine; LEMKE, Jon; TAYLOR, Margaretta; KIRCHNER, H.Lester; HOFFMAN, Henry. Frequency of voice problems among teachers and other occupations. **Journal of Voice**, Philadelphia, v.12, n. 4, p. 480-88, 1998.

STEMPLE, Joseph C. Management of the professional voice. In: \_\_\_\_ **Voice Therapy clinical studies**. Mosby Year Book. cap. 7, p. 155-71,1993.

TAPIA, Jesus Alonso. Contexto, Motivação e Aprendizagem. In: TAPIA, Jesus Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Editora Loyola, 2004. 6ª ed. 13-61.

TAHAN, Ana Maria. Aventureira e Libertária. 1989. Disponível em:  
<[http://www.vilaboadegoias.com.br/cora\\_coralina/mais.htm](http://www.vilaboadegoias.com.br/cora_coralina/mais.htm)> Acesso em 05 mar 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

TITZE, Ingo. R; LEMKE, Julie; MONTEQUIN, Doug. Populations in the U.S Workforce who rely on voice as a primary tool of trade: a preliminary report. **Journal of Voice**, Philadelphia, v. 11, n. 3, p. 254- 59, 1997.

TOMAZZETTI, Clarice Terezinha. **A voz do professor**: instrumento de trabalho ou problema no trabalho? 2003, 116p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Traduzido por Paulo Bezerra. 496 p.

VIGOTSKY, Lev Lemenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora, 2001, Introdução.

ZIRALDO, Alves Pinto. **Uma Professora Maluquinha**. (trecho). Disponível em:  
<[http://profissaomestre.com.br/smu/smu\\_vmat.php?vm\\_idmat=1378&s=501](http://profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?vm_idmat=1378&s=501)> Acesso em 05/03/07

WILLIAMS, N. R. Occupational groups at risk of voice disorders: a review of the literature. **Occupational Medicine**, Oxford, v. 53, p. 456-460, 2003.

WINER, Lynda Katz; SATALOFF, Robert Thayer. Speech- Language pathology and the professional voice. **Ear Nose Throat Journal**, Philadelphia, v. 66 (8), p. 313- 7, aug. 1987.

WOJCIEHWSKI, Ana Paula de Freitas; HEEMANN, Cristiane Selaimen; COSTA, Eda Mariza Franco da. Saúde vocal do professor: a prevenção como fator primário. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LARINGOLOGIA E VOZ, 4., 1997, São Paulo. **Laringologia e Voz Hoje**. Rio de Janeiro: Revinter, 1998. p. 315-6.

World Health Organization. Measuring Quality of Life – The World Health Organization Quality of Life Instruments. WHO/MSA/MNH/PSKF. 1997; 1-15.

## ANEXO A

Programação do Curso de Extensão em Voz e Comunicação Oral

**TEMA: RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ: EXPRESSIVIDADE EM SALA DE AULA**

CARGA HORÁRIA: 32 horas

**OBJETIVO:** Oferecer, a estudantes de cursos superiores de formação de professores para séries iniciais, conhecimento necessário para desenvolvimento de uma relação mais consciente com a voz; com a finalidade de aprimorar a comunicação em sala de aula, compreendendo desde os mecanismos básicos de produção vocal, aprimoramento da emissão da voz com adequada projeção, clareza, entonação, até formas de complementar e realçar o conteúdo, compondo-a como elemento fundamental das relações professor- aluno – conteúdo na rotina da sala de aula.

### **EMENTAS:**

A voz na rotina pessoal e profissional: contribuições e interferentes, conforto e desconforto. O conceito de psicodinâmica vocal. A produção vocal: voz, ressonância, projeção, articulação da fala, expressividade. Voz normal e alterada. As possibilidades de modificações vocais com opções motoras mais adequadas. O treinamento dos conceitos adquiridos. O estabelecimento de estratégias para a aplicabilidade dos conceitos adquiridos. A avaliação da comunicação oral dos alunos traçando as necessidades individuais a serem trabalhadas em grupo.

### BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BEHLAU, Mara; DRAGONE, Maria Lucia Suzigan; NAGANO, Lucia. **A voz que ensina: o professor e a comunicação em sala de aula**. Rio de Janeiro: REVINTER, 2004. 68p.

DRAGONE, Maria Lúcia Suzigan. Voz do professor: interfaces e valor real da voz no trabalho docente. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação – UNESP FCLAr. Orientadora: Prof.a Dr.a Maria Regina Guarnieri. Defesa: ago 2000

## ANEXO B



Centro Universitário de Araraquara

Rua Voluntários da Pátria, 1295 - Centro - Araraquara - SP  
CEP 14801-320 - Caixa Postal 68 - Fone/Fax: (16) 3301.7100

www.uniara.com.br

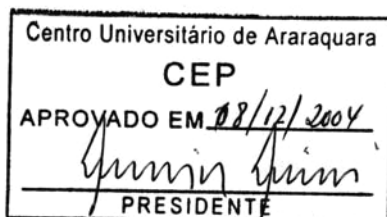
Araraquara, 10 de dezembro de 2004

Ilma. Profa.

Maria Lúcia Suzigan Dragone

Informamos que seu projeto de doutorado **“O despertar da relação consciente com a voz na formação do professor: efeitos no futuro trabalho docente”** orientado pela **Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni**, atende as orientações contidas na resolução N° 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Estando o trabalho estruturado conforme as diretrizes e normas regulamentares em pesquisas envolvendo seres humanos, o Conselho apresenta **parecer favorável** a sua realização.



## ANEXO C

### TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

**Ao Coordenador do Curso .....**  
**DD Sr.(a).....**

Eu, *Prof.a Ms. Maria Lúcia Suzigan Dragone*, fonoaudióloga e docente do ensino superior, autora do estudo “**O DESPERTAR DA RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EFEITOS NO FUTURO TRABALHO DOCENTE**” (pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar em nível de doutorado – UNESP FCLAr) e minha orientadora *Prof.a Dr.a Luciana Maria Giovanni*, vimos por meio desta solicitar autorização para desenvolver este estudo em sua instituição, junto aos alunos das séries finais do Curso .....destinado à formação para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental.

- 1) O presente estudo tem por objetivo geral introduzir conceitos básicos e avançados sobre voz e comportamento vocal na formação de professores e observar os benefícios deste procedimento em sua atuação na sala de aula. Fazem parte dos objetivos específicos do estudo: observar e avaliar o comportamento vocal, no interior da sala de aula, de professores iniciantes em fase final de sua formação profissional, no que diz respeito a qualidade vocal, a seus componentes supra segmentares; e no que diz respeito a eficiência da comunicação oral no processo de ensino e aprendizagem; oferecer a esses professores um curso de formação em comunicação oral com duração de 4 (quatro) meses, perfazendo um total de 36 horas/aulas teórico práticas; reproduzir a mesma observação/avaliação inicial no pós-curso; e comparar os comportamentos vocais observados pré e pós formação em comunicação oral no que diz respeito a seu valor enquanto recurso do trabalho docente e como um dos fatores determinantes da relação professor-aluno.
- 2) Os voluntários serão arrematados entre os estudantes da série final do Curso .....de sua instituição, que já sejam atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental.
- 3) Benefícios prováveis: Um estudo buscando os efeitos de um trabalho de voz com o professor via conscientização da necessidade de aprimoramento do comportamento vocal, oferece contribuição científica para a fonoaudiologia e para a educação em decorrência do enfoque aplicado à profissão e a saúde do professor. Oferece também contribuição social, pois o conhecimento adquirido pode transformar o desempenho do professor, alterando positivamente o aproveitamento do aluno, a qualidade de vida e a satisfação profissional do professor. Tais contribuições visam alcançar benefícios, em logo prazo, para o sistema educacional com a diminuição dos afastamentos dos docentes por motivos de transtornos associados à saúde vocal.
- 4) Para ser voluntário desse estudo tanto os professores, quanto os pais ou responsáveis por seus alunos deverão consentir, formalmente, de acordo com as normas de pesquisa com seres humanos; assim como será solicitada autorização, para observar e avaliar os voluntários, aos responsáveis pelas instituições de ensino em que o professor é atuante.
- 5)



## ANEXO D

### QUESTIONÁRIO INICIAL

**PESQUISA: O DESPERTAR DA RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE**

**TESE DE DOUTORADO: PROF<sup>A</sup> MARIA LÚCIA SUZIGAN DRAGONE – UNESP-FACLAr.**

**ORIENTAÇÃO: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> LUCIANA MARIA GIOVANNI**

**OBJETIVOS:** Demonstrar que o aprimoramento vocal do professor pode resultar em ganhos no processo de ensino e aprendizagem – identificar o universo empírico de alunos de Cursos superiores de formação de Professores para séries iniciais cursando as últimas séries.

#### **Termo de Consentimento:**

Ao responder a este questionário estarei:

- contribuindo para que se conheça mais o perfil dos alunos de Cursos superiores de formação de Professores para Séries iniciais, principalmente no que diz respeito a atuações profissionais em andamento;
- fazendo parte do rol de prováveis voluntários a serem convidados a participar das demais fases deste projeto;
- demonstrando que compreendo que minhas respostas não acarretarão nenhum tipo de efeito negativo sobre minha pessoa ou a instituição da qual faço parte;
- entendendo que meus dados serão utilizados somente para fins científicos e que nem eu, nem a(s) instituição (ões) da (s) qual (is) participo, serão identificados em nenhum momento da redação e divulgação da pesquisa ou do projeto;
- compreendo que não há riscos em minha participação neste estudo;
- assumindo que encontro-me na condição de voluntária, e como tal, não serei remunerada, como também não terei nenhum gasto com minha participação.

**Data:**..... **Assinatura:**.....

#### **IDENTIFICAÇÃO DO UNIVERSO EMPÍRICO: DADOS DE ALUNOS DE CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ANOS INICIAIS DA CIDADE DE ARARAQUARA –SP**

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR:.....

Nome do(a) Aluno(a):.....

Idade:.....sexo:.....

Ensino Médio- Curso realizado:.....Data de conclusão:.....

Endereço residencial:.....cidade:.....CEP:.....

Telefone(s) para contato: ( )..... ( ).....

Curso superior atual:.....

Série:.....Período: ( ) diurno ( ) noturno Data de ingresso:.....

Já atuou profissionalmente no magistério? Sim ( ) Não ( )

Em caso positivo – Desde quando?.....(mês e ano)

Em quais séries/ciclos/níveis de ensino já atuou? E por quanto tempo?.....

Atualmente leciona em qual escola?.....cidade:.....

Telefone: .....situação funcional – efetiva ( ) Substituição ( ) Outro ( ).....

Em qual(is) série(s)/ciclo(s)/b-ível(eis) de ensino?.....

Para encerra, responda, por favor, as perguntas abaixo:

1) Considera a voz do(a) professor(a) importante para o ensino? Sim ( ) Não ( )

Porquê?.....

2) você teria interesse em participar de uma pesquisa dessa natureza? Sim ( ) Não ( )

Porquê?.....

3) Você tem alguma pergunta que queira fazer a respeito deste assunto? .....

## ANEXO E

### TERMO DE CONSENTIMENTO PRÉ-INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos para a minha participação no estudo “O despertar da relação consciente com a voz na formação do professor: efeitos no futuro trabalho docente”, de autoria da Prof.a Ms. Maria Lúcia Suzigan Dragone.

1. O trabalho tem por finalidade demonstrar que o aprimoramento vocal do professor pode resultar em ganhos no processo de ensino e aprendizagem, para tanto participarei de avaliações de meu comportamento vocal durante atividades com meus alunos (com a possibilidade de ser observada, gravada em áudio e/ou vídeo), participarei também de um curso de formação em comunicação oral e oferecerei as informações que forem necessárias para a avaliação do curso e de meu desempenho pré e pós-curso.
2. Ao participar desse trabalho estarei contribuindo para a comprovação da necessidade de se focar a voz do professor como um recurso relevante do trabalho docente e que, portanto deve ser focado em longo prazo nos cursos de formação de professores.
3. A minha participação como voluntário(a) ocorrerá em dois momentos de ação docente, em atividade programada para ser realizada em sala de aula, além da frequência ao curso de formação em comunicação oral.
4. Não há risco previsto, pois as atividades relacionadas oferecerão somente instrumentos que me permitirão aprimorar minha comunicação oral na teoria e na prática, e a avaliação de meu desempenho em sala de aula não terá finalidade fiscalizadora e sim, orientadora da prática em comunicação oral.
5. Não terei nenhuma despesa ao participar desse estudo;
6. Os procedimentos aos quais serei submetido(a) não provocarão danos físicos ou financeiros e por isso não haverá a necessidade de ser indenizado(a) por parte da equipe responsável por esse trabalho ou da Instituição.
7. O meu nome será mantido em sigilo, assegurando, assim, a minha privacidade. Não serei identificada durante as gravações em áudio e/ou vídeo, e se desejar, deverei ser informada dos resultados dessa pesquisa;
8. Poderei recusar a participação ou mesmo retirar meu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo, sem incorrer em problemas no percurso de minha formação e sem ressarcimento de prejuízo;
9. Na presença de qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 2363663 e falar com a Prof.a Maria Lúcia.

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “O despertar da relação consciente com a voz na formação do professor: efeitos no futuro trabalho docente”, na qualidade de voluntário.

Araraquara,.....de.....de 20.....

.....  
Assinatura

## ANEXO F

## TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Ao Diretor (a) do .....

DD Sr.(a).....

Eu, *Prof.a Ms. Maria Lúcia Suzigan Dragone*, fonoaudióloga e docente do ensino superior, autora do estudo “O DESPERTAR DA RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EFEITOS NO FUTURO TRABALHO DOCENTE” (pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar em nível de doutorado – UNESP FCLAR) e minha orientadora *Prof.a Dr.a Luciana Maria Giovanni*, vimos por meio desta solicitar autorização para desenvolver parte deste estudo em sua instituição, junto aos alunos de pré escola, pois a professora ..... fará parte de nosso quadro de voluntárias neste estudo.

- 1) O presente estudo tem por objetivo geral introduzir conceitos básicos e avançados sobre voz e comportamento vocal na formação de professores e observar os benefícios deste procedimento em sua atuação na sala de aula.
- 2) Especificamente temos necessidade de utilizar sua instituição para desenvolver uma parte deste projeto que diz respeito à observação e avaliação do comportamento vocal do professor no interior da sala de aula: qualidade vocal e seus componentes supra seguitares; e ainda no que diz respeito a eficiência da comunicação oral no processo de ensino e aprendizagem; pré e pós formação em comunicação oral; tentando obter dados sobre o valor da voz enquanto recurso do trabalho docente e como um dos fatores determinantes da relação professor – aluno.
- 3) Benefícios prováveis: Um estudo buscando os efeitos de um trabalho de voz com o professor via conscientização da necessidade de aprimoramento do comportamento vocal, oferece contribuição científica para a fonoaudiologia e para a educação em decorrência do enfoque aplicado à profissão e a saúde do professor. Oferece também contribuição social, pois o conhecimento adquirido pode transformar o desempenho do professor, alterando positivamente o aproveitamento do aluno, a qualidade de vida e a satisfação profissional do professor. Tais contribuições visam alcançar benefícios, em logo prazo, para o sistema educacional com a diminuição dos afastamentos dos docentes por motivos de transtornos associados à saúde vocal.
- 4) Para ser voluntário desse estudo tanto os professores quanto pais ou responsáveis por seus alunos deverão consentir, formalmente, de acordo com as normas de pesquisa com seres humanos;
- 5) O curso de formação em comunicação oral será realizado na instituição de ensino superior em que os professores voluntários estejam regularmente matriculados.
- 6) Os contatos com os professores voluntários já terão sido realizados nas instituições de ensino superior em que se encontram matriculados; o contato com os pais ou responsáveis pelos alunos será realizado por comunicação escrita distribuída pela professora e/ou pessoalmente para aqueles que assim desejarem.
- 7) O agendamento das observações e avaliações do comportamento vocal do professor em sala de aula por meio de gravações em áudio e/ou vídeo e de instrumento específico para avaliar a eficácia do aproveitamento do aluno serão previamente acertados, de comum acordo entre os pesquisadores e o professor, procurando não alterar, atrasar ou atrapalhar o andamento de suas atividades docentes.
- 8) Todos os regulamentos da instituição previamente apresentados aos pesquisadores serão respeitados;
- 9) Em caso da necessidade de uma equipe de pesquisadores auxiliares, seus nomes serão previamente comunicados e todos seguirão o acordado nesta solicitação.
- 10) Não haverá nenhuma despesa atribuída a instituição ao consentir na realização deste estudo.
- 11) Os procedimentos não provocarão danos físicos ou financeiros a instituição ou a seus professores e alunos, e por isso não haverá necessidade da mesma ser indenizada por parte da equipe responsável por este trabalho.
- 12) Qualquer dúvida ou comunicação de irregularidade por nós realizadas, ou ainda para a solicitação de esclarecimentos, entrar em contato com a equipe científica pelo telefone 16- 33363663 falar com Prof.a Maria Lúcia; ou 16 – 33315888 com a Prof.a Luciana.

Prof.a Ms Maria Lúcia Suzigan Dragone  
Prof.a Dr.a Luciana Maria Giovanni

---

CONSENTIMENTO:

Diante dos esclarecimentos prestados, concordamos com o solicitado para que o estudo “O DESPERTAR DA RELAÇÃO CONSCIENTE COM A VOZ NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: EFEITOS NO FUTURO TRABALHO DOCENTE” seja desenvolvido neste estabelecimento de ensino.

Araraquara,.....de.....de 20.....

Solicitação Consentida em ...../...../.....

.....

nome.....

Cargo:.....

## ANEXO G

## TERMO DE CONSENTIMENTO PRÉ-INFORMADO

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, estado civil, \_\_\_\_\_, idade \_\_\_\_\_ anos, residente na \_\_\_\_\_, n° \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, cidade \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_.

Declaro ter sido esclarecido sobre os seguintes pontos para oferecer meu consentimento para a participação de meu filho no estudo "O despertar da relação consciente com a voz na formação do professor: efeitos no futuro trabalho docente", de autoria da Prof.a Ms. Maria Lúcia Suzigan Dragone.

1. O trabalho tem por finalidade demonstrar que o aprimoramento vocal do professor pode resultar em ganhos no processo de ensino e aprendizagem, para tanto serão aplicadas e observadas ações docentes com alunos regulares do ensino em duas oportunidades.
2. Ao permitir que meu filho participe desse trabalho estarei contribuindo para a comprovação da necessidade de se focar a voz do professor como um recurso relevante do trabalho docente e que, portanto, deve ser aprimorado nos cursos de formação de professores.
3. A participação de meu filho como voluntário ocorrerá em dois momentos de ação docente, em atividade normal realizada em sala de aula
4. Não há risco previsto, pois a ação educativa será parte integrante do processo normal de formação da criança.
5. Não terei nenhuma despesa ao permitir que meu filho participe desse estudo;
6. Os procedimentos aos quais meu filho será submetido não provocarão danos físicos ou financeiros e por isso não haverá a necessidade de ser indenizado por parte da equipe responsável por esse trabalho ou da Instituição.
7. O nome de meu (minha) filho(a) será mantido em sigilo, assegurado assim a privacidade dele(a) e se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;
8. Poderei recusar a participação ou mesmo retirar meu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo, sem incorrer em problemas para meu filho;
9. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, poderei entrar em contato com a equipe científica pelo telefone (16) 33363663 e falar com a Prof.a Maria Lúcia.

Diante dos esclarecimentos prestados, autorizo meu filho (a) \_\_\_\_\_, impúbere, nascido aos ...../...../....., a participar do estudo "O despertar da relação consciente com a voz na formação do professor: efeitos no futuro trabalho docente" na qualidade de voluntário.

Araraquara,.....de.....de 20.....

Assinatura do pai ou responsável

## ANEXO H

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS FONOAUDIÓLOGAS

MARQUE UM TRAÇO VERTICAL CRUZANDO A LINHA NO PONTO QUE CARACTERIZE SUA OPINIÃO SOBRE AS EMISSÕES ORAIS DA PROFESSORA DA AMOSTRA . LIMITE A DIREITA = PADRÃO OPTIMAL DESCRITO PARA CADA ITEM. LIMITE A ESQUERDA SIGNIFICA O MAIOR DISTANCIAMENTO PARA PIOR DO PADRÃO OPTIMAL

AMOSTRA Nº:.....

- 1) **VOZ** (padrão optimal: emitida sem esforço, agradável ao ouvinte, funcionalmente adequada para o contexto profissional no qual é utilizada).

- 2) **LOUDNESS** (padrão optimal: audível, adequadamente projetada no ambiente e no contexto utilizado)

- 3) **PITCH** (padrão optimal: adequado para idade, sexo, tipo físico e para o contexto)

- 4) **RESSONÂNCIA** ( padrão optimal: equilíbrio ressonantal que favoreça a projeção da voz no ambiente)

- 5) **ENTONAÇÃO** (padrão optimal: variável, sem monotonia e/ou repetições)

- 6) **PSICODINÂMICA** (padrão optimal: fala com variações que marquem adequadamente o conteúdo, e que sejam compatíveis com situação e ouvintes)

- 7) **ARTICULAÇÃO DE FALA** (padrão optimal: sem distorções; flexível, sem tensões aparentes)

- 8) **RITMO DE FALA** (padrão optimal: obedecendo as necessidades das palavras e frases, sem quebras)

- 9) **VELOCIDADE DE FALA** (padrão optimal: adequado ao contexto, sem alterações que colaborem para não compreensão do conteúdo).

**OBSERVAÇÕES:**

## ANEXO I

## PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS EDUCADORAS I

Registre sua opinião sobre as amostras em vídeo marcando um traço que cruze a linha horizontal abaixo dos itens a serem avaliados – considerando que o **limite da direita é a melhor condição possível de desempenho comunicativo** da professora (voz, forma de falar, expressividade, eficiência, clareza, contato com os alunos), para **aquele contexto e momento da aula**.

Utilize as **linhas à direita** para suas observações, sobre o desempenho da professora para estabelecer a situação comunicativa com os alunos, ou sobre outros aspectos da situação pedagógica.

**MOMENTO 1: MOTIVAÇÃO PARA A AÇÃO DE ENSINAR E APRENDER**

AMOSTRA Nº: .....

a) Atenção dos alunos (no estabelecimento das atitudes de atenção e na mobilização ou prontidão para a ação a ser realizada).

\_\_\_\_\_

b) Eficiência das falas e forma de se comunicar da professora (nas explicações para a ação de aprender).

\_\_\_\_\_

c) Manutenção da interação comunicativa com os alunos.

\_\_\_\_\_

d) Envolvimento dos alunos na atividade proposta

\_\_\_\_\_

**Observações:**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

## ANEXO J

### PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS EDUCADORAS II

Registre sua opinião sobre as amostras em vídeo marcando um traço que cruze a linha horizontal abaixo dos itens a serem avaliados – considerando que o **limite da direita é a melhor condição possível de desempenho comunicativo** da professora (voz, forma de falar, expressividade, eficiência, clareza, contato com os alunos), para **aquele contexto e momento da aula**.

Utilize as **linhas à direita** para suas observações, sobre o desempenho da professora para estabelecer a situação comunicativa com os alunos, ou sobre outros aspectos da situação pedagógica.

### MOMENTO 2: ACÇÃO PARA APRENDER

AMOSTRA Nº: .....

- a) Atenção dos alunos (atitudes de escuta e atenção para as falas e orientações da professora)

|-----|

- b) Eficiência das falas e forma de se comunicar da professora (nas orientações aos alunos sobre o desempenho deles)

|-----|

- c) Manutenção da interação comunicativa com os alunos (da professora com os alunos na solução das dúvidas e no contato com eles)

|-----|

- d) Envolvimento dos alunos na atividade proposta

|-----|

**Observações:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ANEXO K

### PROTOCOLO DE AVALIAÇÃO DAS EDUCADORAS III

Registre sua opinião sobre as amostras em vídeo marcando um traço que cruze a linha horizontal abaixo dos itens a serem avaliados – considerando que o **limite da direita é a melhor condição possível de desempenho comunicativo** da professora (voz, forma de falar, expressividade, eficiência, clareza, contato com os alunos), para **aquele contexto e momento da aula**.

Utilize as **linhas à direita** para suas observações, sobre o desempenho da professora para estabelecer a situação comunicativa com os alunos, ou sobre outros aspectos da situação pedagógica.

#### MOMENTO 3 – EXPRESSÃO DO CONHECIMENTO

AMOSTRA N<sup>o</sup>: .....

- a) Atenção dos alunos (atitudes de escuta e atenção para as falas e orientações da professora)

|-----|

- b) Eficiência das falas e forma de se comunicar da professora (durante a troca de informações com os alunos para expressar o conhecimento adquirido).

|-----|

- c) Manutenção da interação comunicativa com os alunos

|-----|

- d) Envolvimento dos alunos na atividade proposta (para expressar conhecimentos)

|-----|

**Observações:**

.....

.....

.....

.....

.....

.....



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)